

Simone Stefan

Lektürewahl in inklusiven Lerngruppen – Klassenlektüre aus der Sicht junger Erwachsener mit und ohne Behinderung

Abstract

Viele Argumente, wie etwa die Möglichkeit, sich über das Gelesene auszutauschen, sprechen für Klassenlektüren. Der Lektürewahl kommt dabei eine hohe Bedeutung zu. In diesem Beitrag werden Ausschnitte eines Orientierungsrasters, das Lehrpersonen zur Reflexion der Textauswahl motivieren soll, vorgestellt. Die Orientierungspunkte wurden literaturbasiert und mithilfe von episodischen Interviews generiert, wobei im Folgenden die Erfahrungen und Wünsche der befragten jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderung im Fokus stehen.

Class readings appear to have taken a back seat in lessons for several reasons, although there are many arguments in their favour, such as providing an opportunity for literary discussion. Selecting the right book is particularly important. In this article, extracts from an orientation grid will be presented, which will assist teachers in choosing appropriate texts. The points of reference are based on literature and generated with the help of episodic interviews. This article focuses on the experiences and wishes of the young adults (both with and without disabilities) that were interviewed.

Schlagwörter:

Klassenlektüre, Orientierungsraster, Reflexion, Literarästhetisches Lernen
Class Readings, Orientation Grid, Reflection, Literary-aesthetic Learning

1. Problemaufriss

Lehrpersonen sehen sich immer wieder vor die Aufgabe gestellt, literarische Texte für inklusive Jahrgangsklassen und zunehmend altersgemischte Gruppen auszuwählen. Die Kategorien ‚Einfachheit‘, ‚Kind- und Altersgemäßheit‘ spielen laut einer Befragung von Stefan und Zelger aus dem Jahre 2020 eine (immer noch) entscheidende Rolle. ‚Altersgerechte Lektüre‘ oder ‚zielgruppenorientierte Lesersprachen‘ und Ähnliches negieren aber die Individualität der einzelnen Leser*innen. „Es gibt nicht das Kind, weder das im Vorschulalter noch das in der Pubertät oder das mit zehn, den Jungen oder das Mädchen“ (Bardola, Hauck, Jandrlic, Rak, Schäfer & Schweikart, 2020: S. 105). Genauso wenig gibt es DAS Kind, DIE*DEN Jugendliche*n mit Behinderung oder DIE Kinder mit anderer Erstsprache. „Auch die schematischen Konzepte von Lesealtern sind längst obsolet geworden



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

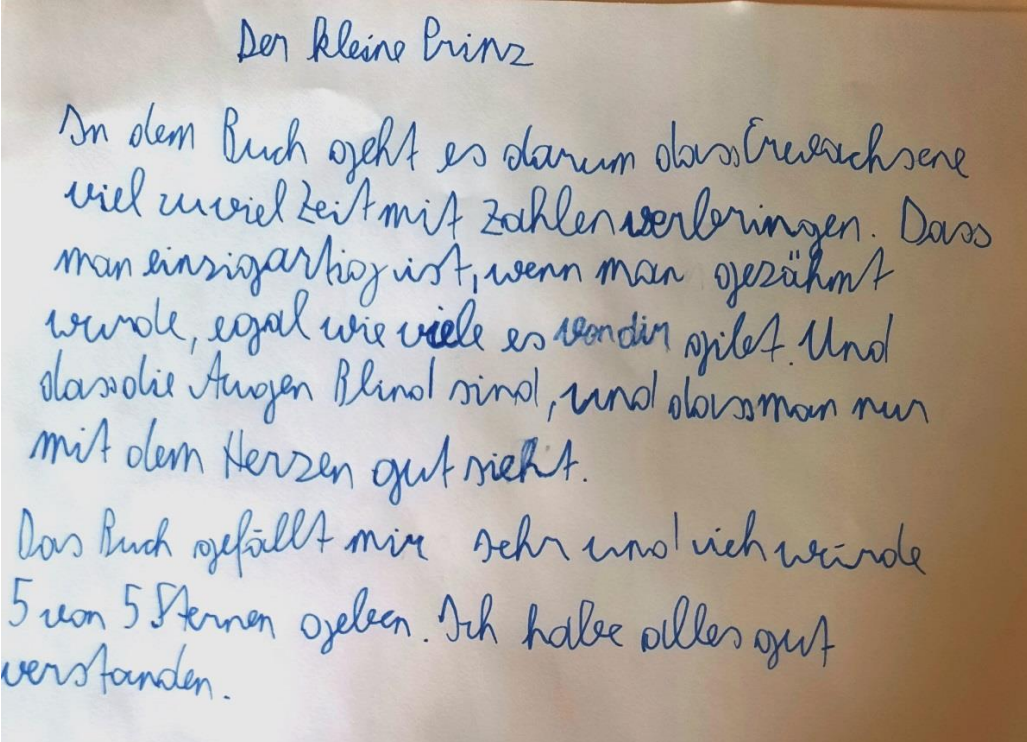
[...]“ (ebd.). In Anbetracht der Tatsache, dass in inklusiven Lerngruppen das psychologische Entwicklungsalter und das Lebensalter weit auseinanderliegen können, eröffnet sich die Chance, Zuschreibungen von Altersangemessenheit in Bezug auf Lektüreempfehlungen zu überwinden. In der schulischen Praxis wird oft das Entwicklungsalter fokussiert, mit der Folge, dass Kindern und Jugendlichen mit Behinderung komplexe Bücher vorenthalten werden. Auch das Kriterium der Einfachheit darf nicht auf simple Reduzierung beschränkt bleiben, sondern muss auch die Erfahrungen und Erwartungen der Schüler*innen unter Beachtung des Lebensalters einschließen (vgl. Fußnote 1).

So kritisch sich ein Teil der Literaturwissenschaft diesen zuschreibenden Kategorien gegenüber zeigt, so wenig scheinen sich diese Erkenntnisse im schulischen Alltag bereits durchgesetzt zu haben. Besonders Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden ist die Kategorie Einfachheit sehr wichtig. Die Studie von Stefan und Zelger (2020) kommt zum Schluss, „[...] dass der Wunsch nach Komplexität in Kinderbüchern nur durch wenige Zitate von zwei Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartnern in der empirischen Analyse belegt werden kann, während die Menge der Aussagen Einfachheit fordert“ (Stefan & Zelger, 2020: S. 108). Eine Interviewpartnerin erläutert: „Ich denk mir, die Sprache ist wichtig, dass sie kindgerecht ist, dass sie einfach ist, dass die Kinder sie gut verstehen können [...]“.

1.1 Die Bedeutung des Nichtverstehens

Ich las, was ich verstand und was ich nicht verstand. ‚Das ist nichts für dich‘, sagte meine Mutter, ‚das verstehst du nicht!‘ Ich las es trotzdem. Und ich dachte: ‚Verstehen denn die Erwachsenen alles, was sie lesen?‘ Heute bin ich selber erwachsen und kann die Frage sachverständig beantworten: Auch die Erwachsenen verstehen nicht alles. Und wenn sie nur läsen, was sie verstünden, hätten die Buchdrucker und die Setzer in den Zeitungsgebäuden Kurzarbeit
(Kästner, 1980: S. 97, Erstausgabe 1957).

Angesichts der Vorgaben von Lehrplänen und Curricula wird das Textverstehen beim Lesen aber häufig in den Vordergrund gerückt.



Der kleine Prinz

In dem Buch geht es darum dass Erwachsene viel zu viel Zeit mit Zahlen verbringen. Dass man einzigartig ist, wenn man geschätzt wurde, egal wie viele es werden spielt. Und dass die Augen Blind sind, und dass man nur mit dem Herzen gut sieht.

Das Buch gefällt mir sehr und ich würde 5 von 5 Sternen geben. Ich habe alles gut verstanden.

Abb.1: Text eines neunjährigen Schülers (eigene Aufnahme)

In Abbildung 1 sehen Sie den Aufsatz eines neunjährigen Schülers zum Kunstmärchen *Der kleine Prinz*, um das sich ein großer Medienverbund entwickelt hat. Neben Hörspielen, Hörbüchern und Verfilmungen sind zahlreiche Merchandising Produkte am Markt erhältlich. Medienverbünde spielen bezüglich der Lektüreauswahl in inklusiven Lerngruppen aufgrund ihrer multimodalen Zugänge eine große Rolle (vgl. Kurwinkel 2013: o. S.). Der Schülertext in Abb. 1 verdeutlicht, dass der Junge mit ästhetisch herausfordernden Texten produktiv umgeht sowie verschiedene Ebenen wahrnimmt und interpretiert. Der letzte Satz kann dahingehend gedeutet werden, dass ihm nachhaltig klargemacht wurde, dass das Verstehen, im Sinne einer lokalen und globalen Kohärenzbildung, eine entscheidende Komponente beim Lesen darstelle; eine gängige schulische Praxis, die in Bezug auf literarisches Lernen kritisch gesehen werden muss. Polyvalenz ist ein originäres Merkmal von Literatur. Olsen (2020: S. 63) sieht in der Berücksichtigung von Heterogenität/Inklusion eine doppelte Chance: Einerseits müssen sich Unterrichtende mit einer Fülle von Dimensionen des Nichtverstehens befassen. Im Literaturunterricht kann sichtbar werden, dass Aspekte des Nichtverstehens im Umgang mit einem literarischen Werk essenziell sind, d. h. ALLE müssen Nichtverstehen aushalten. Eine Überwindung oder Annäherung an das Verstehen kann im gemeinsamen Gespräch gelingen, aber auch hier werden die Grenzen des Verstehens deutlich sichtbar. Andererseits muss in der Literaturdidaktik vertiefend über die Lektürewahl in inklusiven Lerngruppen nachgedacht werden. Das von Maria

Lypp 1984 eingebrachte und zugleich unverstandene Kriterium *Einfachheit*¹ darf – so Olsen – nicht weiter an oberster Stelle stehen (vgl. Olsen, 2020: S. 63).

Bei allen Bemühungen seitens der Lehrpersonen, eine Auswahl begründen zu wollen, dürfen natürlich die Schüler*innen mit ihren individuellen Lesebedürfnissen nicht aus dem Blick geraten.

1.2 Einbezug der Schüler*innen

So plädiert der Lehrer und Literaturwissenschaftler Michael Sahr dafür, „[...] unsere Schüler – so oft es geht – (mit)entscheiden zu lassen über das, was zu lesen und worüber zu schreiben ist“ (Sahr, 2007: S. 7). Dies unterstreicht auch die Interviewaussage einer erfahrenen Tiroler Lehrperson im Rahmen einer Studie von Stefan und Zelger (2020: S. 111):

Wir haben auch immer wieder Testleserinnen und Testleser. Wir teilen Bücher an Kinder aus und fragen sie ‚Welches Buch gefällt dir gut?‘. Und dann entscheiden wir, ob wir es zur Klassenlektüre bestimmen. Ich habe schon oft die Erfahrung gemacht, mir gefällt ein Buch, aber ich habe als Erwachsene ganz andere Kriterien. Die Kinder achten auf ganz was anderes und eigentlich wäre das immer der Idealfall.

Ein Einbezug der Schüler*innen scheint aber noch keineswegs selbstverständlich zu sein. So schreibt eine junge Studentin, deren eigene Schulzeit noch nicht lange zurückliegt, in ihrem Portfolio zu einem Onlinemodul der Lehrveranstaltung Sprachatelier: „[...] in den Ausführungen im ersten Modul wurde mir dieser Punkt noch einmal verdeutlicht, nach denen die Kinder **sogar** in den Auswahlprozess von Literatur miteinbezogen werden sollen“ (Anonym, 2021: S. 2). Das Wort *sogar* wird von der Verfasserin hervorgehoben, da es also noch gar nicht selbstverständlich zu sein scheint, Kinder in die Lektürewahl miteinzubinden.

Zugespitzt zeigt sich die Situation für Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf², die nicht nur nicht miteinbezogen, sondern immer noch von literarischer Teilhabe ausgeschlossen werden, wie auch dieser Gesprächsausschnitt aus einer Lehrveranstaltung an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule verdeutlicht.

[Studentin:] „Während die anderen Kinder die Dorfbibliothek besuchten, bereiteten die E-Kinder [!] einen Obstsalat zu.“ [LV-Leiterin:] ‚Warum?‘ [Studentin:] ‚Das habe ich die Praxislehrerinnen auch gefragt. Sie argumentierten, dass die E-Kinder ja nicht lesen könnten.“ (Gesprächsausschnitt, LV an der KPH, SoSe 2018).

Groß-Kunkel (2017: S. 33) zieht bezugnehmend auf die Studie zur Lesesituation von Menschen mit geistiger Behinderung von Julia Wilke 2016 folgenden Schluss:

¹ „Aus diesem Verständnis heraus bezeichnet Einfachheit nicht die simple Reduktion von etwas, sondern ein dialektisches Verhältnis von Einfachheit und Komplexität, das die kognitiv-psychischen Dispositionen, die Erfahrungswelt und Erwartungen von jüngeren Leser*innen berücksichtigt.“ (Becker, 2020: S. 283)

² Kinder, denen in Österreich ein erhöhter Förderbedarf zugesprochen wird, leben unter den Bedingungen einer komplexen Behinderung. Sie werden nach einem individuellen Lehrplan unterrichtet.

[...] wenn Menschen mit geistiger Behinderung ein grundsätzliches Leseinteresse haben, in der Regel aber entsprechende Angebote fehlen – Nicht-Lesen also nicht ein Effekt von Desinteresse, sondern mangelnder Zugänge zur Literatur ist – kommt es umso mehr darauf an, strukturierte Leseangebote für Menschen mit geistiger Behinderung zu entwickeln.

Dies verdeutlicht einmal mehr, welche hohe Bedeutung der Lektürewahl in inklusiven Lerngruppen zukommt.

1.3 Ausgangslage

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts und der Durchführung großer Leistungsvergleichsstudien (z. B. PISA) sind Leseförderung und Kompetenzorientierung mit einhergehenden Output-Messungen zu zentralen Begriffen geworden. Literarisches Lernen spielt in diesen Erhebungen nur eine untergeordnete Rolle (Spinner, 2017: S. 23 und 24). Diese Tatsache sowie überwiegend individuelle Leseangebote lassen die Klassenlektüre in den Hintergrund geraten. Dabei sprechen viele Argumente für Klassenlektüren; so regt diese etwa Gespräche über Literatur an (Schulz, 2020: S. 1). Im inklusiven Unterricht stellt die Klassenlektüre, verstanden als Prozess des Lesens und Austauschs über einen gewählten Text, einen geeigneten *Gemeinsamen Gegenstand* (Feuser, 1984; vgl. Feuser, 2018: S. 151) dar.

Zugespitzt zeigt sich die Situation für Kinder und Jugendliche mit (erhöhtem) Förderbedarf, denen noch häufig mangelnde kognitive Fähigkeiten für literarisches Lernen zugeschrieben werden (vgl. Volz, 2016: S. 236). So werden immer noch Schüler*innen-Gruppen von literarischer Teilhabe im Unterricht ausgeschlossen.

Diese Ausgangslage verdeutlicht die Relevanz des Themas und veranlasste die Verfasserin zu einem Projekt, in dem die Sicht junger Erwachsener mit und ohne Behinderung in den Fokus gerückt wurde.

2. Ziel und Fragestellung

Objektivität im Sinne quantitativer Forschung kann es im Hinblick auf die Analyse und Bewertung literarischer Texte nicht geben (Becker, 2018: S. 98).

Trotzdem darf von Seiten der Schüler*innen sowie deren Eltern eine gewisse Validität bei der von der Lehrperson getroffenen Lektürewahl erwartet werden. Die zentrale Frage lautet daher: „Wie kann die Lektüreauswahl von Pädagog*innen für heterogene Lerngruppen besser validierbar werden?“ Zudem soll folgende Binnenfrage als Leitfaden für die qualitative Forschung dienen: „Welche Merkmale von Klassenlektüre werden von den Interviewpartner*innen positiv beurteilt, um mit diesen folglich das Orientierungsraster zu erweitern?“

Das Ziel liegt im Erstellen eines Orientierungsrasters, das Pädagog*innen bei der Wahl einer Klassenlektüre für inklusive Lerngruppen unterstützen soll. Explizit geht es darum, Einseitigkeit in der Wahl zu erkennen und zu vermeiden. Es besteht nämlich die Gefahr, aufgrund der eigenen Lesebiografie und eigener Vorlieben Kindern und Jugendlichen im Unterricht ganze Genres vorzuenthalten.

In einem ersten Schritt wurden die Orientierungspunkte für das Raster literaturbasiert erarbeitet. Da aus Sicht der Verfasserin dieses Beitrags die „Betroffenen selbst“ – nämlich Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung – noch zu wenig direkt in die Überlegungen einbezogen werden, wird im Folgenden die Sicht dieser Personengruppe in den Vordergrund gerückt. Aus episodischen Interviews von sieben jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderung, die die Schule bald beenden werden oder vor kurzem beendet haben, wurden rückblickend positive Merkmale von Klassenlektüre eruiert und als Orientierungspunkte in das Raster aufgenommen. Die Auswertung erfolgte mit einem kategorienbildenden Verfahren, nämlich der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

3. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Im Folgenden werden die aus den Interviews generierten Kategorien benannt und erläutert.

3.1 Kategorie 1 – Freizeitlektüre

Bei allen Interviewpartner*innen spielte Vorlesen und Lesen bereits in der frühen Kindheit eine besondere Rolle. Eine aus Syrien stammende Person betonte außerdem den Stellenwert des mündlichen Erzählens von Märchen und Geschichten in ihrer Kindheit durch die Großeltern. Fantasy-Geschichten wie *Harry Potter* oder *Das magische Baumhaus* (eine Buchreihe) wurden gleich von mehreren Interviewpartner*innen als beliebte Freizeitlektüre in Kindheit und früher Jugend genannt. Ein Interviewpartner erzählte bei allen Fragen primär von Zeichentrickfilmen (*Angelo*, *Alvin und die Chipmunks*, *Wickie und die starken Männer*, *Tom und Jerry* etc.), erklärte aber, dass er diese Serien in Buchform besitze.

Zwei Interviewpartner gaben an, auch in der Freizeit Klassiker zu lesen, um etwas für ihre Bildung zu tun: „Mein Papa sagt, Hesse muss man gelesen haben“ (IP 5).

Aktuell lesen drei Interviewpartner*innen gerne (Auto-)Biografien. Explizit genannt wurden Texte von Gitarrist*innen sowie von Menschen mit Behinderung. Die jungen Erwachsenen sehen darin die größten Identifikationsmöglichkeiten. Beliebt sind auch englischsprachige Texte, die von mehreren Personen als Freizeitlektüre genannt wurden. Die Interviewpartnerin mit anderer Erstsprache als Deutsch interessiert sich sehr für arabische Literatur. Es zeigte sich, dass der bereits aus der Literaturrecherche in das Raster aufgenommene Punkt *Identifikationspotential* von großer Bedeutung zu sein scheint.

Ein Interviewpartner bevorzugt das Thema Liebe, das von einem anderen dezidiert abgelehnt wird. Auch Comics zählen zur Freizeitlektüre, wobei es für einen Interviewpartner wichtig ist, regelmäßig viele Comic-Bücher auszuleihen. Es sei für ihn aber kein dringendes Bedürfnis, alle fertig zu lesen. Hier liegt die Interpretation nahe, dass er durch das ‚Anlesen‘ inspiriert wird und sich die Geschichte womöglich selbst weiterdenkt.

An dieser Stelle eröffnet sich wiederum die Frage nach der Notwendigkeit eines allumfassenden Verstehens, das durch dieses Vorgehen vielleicht ‚umgangen‘ wird. Beim Comicleser stellen auch die Bilder ein persönliches Auswahlkriterium dar.

Dass Schullektüre durchaus die früheren und aktuellen Interessen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen treffen kann, verdeutlicht die nachfolgend dargestellte Kategorie. Hier muss jedoch erwähnt werden, dass diese positiv bewertete Literatur (wie etwa Jugendbücher) laut den Interviewpartner*innen eher in der Mittelstufe bzw. generell selten Einzug in den Unterricht gefunden hat.

3.2 Kategorie 2 – positiv und negativ bewertete Beispiele für Klassenlektüre

Auffallend ist, dass Klassiker, die von den interviewten Personen nicht näher bestimmt wurden, sowohl negativ als auch positiv bewertet werden. Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner betonen, dass „alte Klassiker irgendwie sein müssten“. Während der Großteil der Interviewten das Lesen als mühsam und wenig spannend beschreibt, erklären zwei Interviewpartner, dass sie während des Lesens durchaus Freude und nach dem Lesen Stolz empfinden würden, wenn sie es dann „geschafft“ hätten.

Dass sich *Tschick* als Schullektüre etabliert hat, spiegelt sich auch in den Interviews wider. Zwei Personen geben an, diesen Roman gemeinsam in der Klasse gelesen zu haben, wobei einmal eine negative Äußerung gemacht, das andere Mal kein Urteil abgegeben wird. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass *Tschick* in einer – damals integrativ geführten – Klasse gemeinsam gelesen wurde. Dies stellt die einzige gemeinsame Leseerfahrung des Interviewpartners mit Lernschwierigkeiten dar. Ansonsten habe er seine Lieblingsbücher aus der Reihe *Beast Quest* einfach in die Schule mitgenommen. Dies war jedoch nicht von der Lehrperson vorgegeben. In der Zeit der Berufsvorbereitung hätte die Klasse sich – so der Interviewpartner – nicht mit Literatur beschäftigt. Zudem könne er sich an eine Art Rätselbuch erinnern, bei dem nach jeder Seite Fragen zu beantworten waren. Auch die anderen Interviewpartner*innen, die unter den Bedingungen einer körperlichen und geistigen Behinderung leben, betonen, dass literarische Bücher in ihrer Schulzeit eine sehr kleine Rolle spielten. Es wird deutlich, dass gemeinsames Lesen im Unterricht – wenn überhaupt – nur sehr marginalisiert stattfindet. Hier wird bestätigt, dass der Fokus (überwiegend) auf der Leseförderung und somit auf dem Verstehen liegt.

Positiv bewertet werden zudem humorvolle Bücher wie *Herr Karl* oder sehr berührende Romane wie *Der Junge im gestreiften Pyjama*. Ein Interviewpartner erwähnt, dass er es auch positiv findet, in der Schule explizit österreichische Literatur wie Texte von Qualtinger oder Nöstlinger zu lesen, um das Typische im österreichischen Deutsch zu bewahren. Insgesamt verdeutlichen die Interviews, dass englischsprachige Literatur beliebt zu sein scheint. Auch die literarischen Erfahrungen im Englischunterricht scheinen besser als im Deutschunterricht zu sein, was die folgende Kategorie aufzeigt.

3.3 Kategorie 3 – Erfahrungen mit Klassenlektüre

Alle Interviewpartner*innen ohne Behinderung und eine Person mit Behinderung nutzen die Gelegenheit, um von ihren Erfahrungen im Hinblick auf den Englischunterricht zu berichten. Sowohl didaktisch als auch in der Auswahl der Bücher werde im Englischunterricht mehr auf die Jugendlichen eingegangen. Von den weiteren Gesprächspartner*innen mit Behinderung bleibt der Englischunterricht unerwähnt. Generell werden nur wenige positive Erfahrungen mit Klassenlektüre im Deutschunterricht zur Sprache gebracht. Zwei Interviewpartner*innen berichten, dass sie in der Mittelschule oft zwischen Alternativen wählen durften. Bereits bei der Vorauswahl habe die Lehrperson die Interessen der Jugendlichen ermittelt und sei bei den zur Auswahl gestellten Büchern darauf eingegangen. Das Gros der befragten jungen Personen bedauert aber ein mangelndes Beachten der Leseinteressen von Schüler*innen vor allem in der Oberstufe. Viele – insbesondere junge Erwachsene mit Behinderung – bedauern, überhaupt wenig gemeinsame literarische Erfahrungen im Deutschunterricht gemacht zu haben.

Gespräche über Literatur im Unterricht werden durchweg positiv bewertet. Viele Interviewpartner*innen vermissen im Rückblick ein individuelleres Eingehen auf die Wünsche der Lernenden. Oft müsse bis zu einem bestimmten Zeitpunkt der Text einfach gelesen werden. Viele Schüler*innen fühlten sich dadurch alleingelassen und oft auch überfordert, wenn sie z. B. langsamere Leser*innen waren. Andere Medien wie Filme oder Hörbücher kamen – wenn überhaupt – erst nach erfolgreicher Bewältigung des Lesetextes quasi als Belohnung zum Einsatz. Das WIE scheint neben dem WAS laut den befragten Personen durchaus auch ein Problem im Deutschunterricht darzustellen.

Eine Interviewpartnerin berichtet über wenig Feingefühl mancher Lehrpersonen und Mitschüler*innen in Bezug darauf, dass sie aufgrund einer körperlichen Einschränkung nur ungern laut vorlesen wollte. Sie habe sich in ihrer Schulzeit oft, u. a. auch beim Lesen, ausgegrenzt gefühlt. Die junge Erwachsene räumt gleichzeitig ein, dass sie diese Erfahrung auch stärker gemacht habe. Das nahezu völlige Ignorieren einer anderen Erstsprache als Deutsch und der damit einhergehenden Herausforderungen beim Lesen deutscher Klassiker wurde von einer Interviewpartnerin sehr negativ erlebt, was nun in der folgenden Kategorie zu den geäußerten Verbesserungsvorschlägen und Wünschen im Hinblick auf gemeinsame Lektüre führt. Gleichzeitig betont sie die Notwendigkeit, Deutsch auf hohem Niveau zu beherrschen, um ein Bestehen in der Arbeitswelt sicherstellen zu können.

3.4 Kategorie 4 – Wünsche an Klassenlektüre und deren Auswahl

Auffallend ist, dass Humor als positives Merkmal für Klassenlektüre von fast allen Interviewpartner*innen hervorgehoben wird. Prinzipiell ist der deutliche Wunsch nach Unterhaltung und Freude beim Lesen in den Antworten der jungen Erwachsenen erkennbar. Betont wird aber die Bedeutung einer „Moral“ oder „Botschaft“: Bücher sollten sowohl lustig als auch gewinnbringend für das eigene Leben sein, d. h. zum Nachdenken anregen.

Thematisch wünschen sich die befragten Personen mehr Diversität und fokussieren hier aus persönlichen Gründen die Themen Behinderung und kulturelle Vielfalt. Neben „alten deutschen Klassikern“, deren Bedeutung als kulturelles Erbe die meisten Interviewpartner*innen durchaus anerkennen, wünschen sich die befragten Personen mehr erfolgreiche Jugendbücher in „aktueller“ Sprache und generell mehr Mitspracherecht bei der Entscheidung über die Buchwahl.

Ein Interviewpartner erwähnt, dass er sich während seiner gesamten Schulzeit *Harry Potter* als Klassenlektüre gewünscht hätte, diesen Wunsch aber nie aussprach, da das für ihn ausgeschlossen schien. Ein Interviewpartner betont, dass Nachhaltigkeit und Umweltschutz in seinem Alltagsleben eine große Bedeutung haben, weshalb er auch beim Buchkauf auf eine nachhaltige, umweltfreundliche Produktion achte. Dies stünde bei ihm sogar über der literarischen Qualität eines Textes. Er erachte dies ebenfalls bei der Buchauswahl in der Schule als wichtiges Kriterium, um bei Jugendlichen ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit zu schaffen. E-Books stellten – so der Interviewpartner – auch eine Möglichkeit dar, Papier und Müll zu sparen.

E-Books sind für viele weitere befragte Personen von Bedeutung. Sie erwähnen aber weniger den Umweltgedanken als vielmehr die Möglichkeit, die Schriftgröße zu verändern, da die kleinen Buchstaben oftmals eine Hürde darstellten. Ein Interviewpartner berichtet, dass er lange Zeit Bücher mit kleingedruckten Buchstaben per se abgelehnt habe. Eine Interviewpartnerin erklärt, dass ihr das Haptische an Büchern sehr wichtig sei und sie E-Books bzw. E-Reader ablehne. Eine Interviewpartnerin wünscht sich mehr „Interaktives“ in Büchern, die in der Klasse gemeinsam gelesen werden. Als Beispiel nennt sie auf Nachfrage *Das böse Buch*, das ihrer Meinung nach aber besser für jüngere Leser*innen geeignet sei. So könne man Jugendliche am besten zum Lesen motivieren und auf individuelle Interessen und Bedürfnisse eingehen. Dieser Wunsch kann wohl durchaus als ein Zeichen einer mediatisierten Kindheit und Jugend gewertet werden. Die Interviewpartnerin lässt offen, wie diese interaktiven Leseangebote aussehen sollten. Im Handel sind sowohl analoge wie auch digitale Angebote erhältlich (z. B. Pappbücher mit Klappen oder Bücher mit QR-Codes).

4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Als Antwort auf die Frage „Welche Merkmale von Klassenlektüre werden von den Interviewpartner*innen positiv beurteilt, um mit diesen folglich das Orientierungsraster erweitern zu können?“, ließen sich also folgende zusätzliche Orientierungspunkte eruieren: Um der Nachhaltigkeit Platz zu geben, wurde *Produktionsprozess* mit einer zusätzlichen Zeile ergänzt, *E-Reader*, *Interaktives* und *Tiefgründigkeit gepaart mit Humor* wurden in den Zeilen *Intermedialität* und *Inhalt/Thema* abgebildet. Die Spalte *Mehrsprachigkeit* wurde durch *Innere Mehrsprachigkeit* erweitert.

Als Ergebnis der Erkenntnisse aus dem ersten und zweiten Teil wird an dieser Stelle ein Ausschnitt des Rasters dargestellt. Die leere Spalte rechts bietet Raum, um Individuelles oder Fehlendes zu ergänzen. Es ist auch möglich, die Anordnung oder Platzierung der Spalteninhalte zu verändern. Das Raster soll keineswegs als starres Konstrukt gelten.

Rezipient*innen (Klafki)	Gegenwartsbezug – Aktualität	Zukunftsbedeutung Aha-Effekt	Exemplarität (prototypische Merkmale ...)		
Intermedialität	Hörspiele, Apps, ..	Filme/ Serie, Theater	Comic, Manga	interaktive Angebote	
Buchmarkt	Bestseller	Preise/ Auszeichnungen	Nischenprodukt	erscheint als Serie	
Produktion	Nachhaltig	Qualität	umweltfreundlich	gute Verarbeitung	

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Orientierungsraster

Die Orientierungspunkte an sich sind tatsächlich inhaltsleer. Es bedarf immer eines konkreten Textes, anhand dessen die Punkte durchdacht werden; im Folgenden anhand des Beispiels *Der kleine Prinz*.

Das Kunstmärchen zeigt hohe Aktualität in Bezug auf die Motive Freundschaft, Bindungen und Einsamkeit (man denke etwa an die Corona-Krise); vor allem das Bild der Schlange mit dem verschluckten Elefanten löst ein wirklich ausgesprochenes AHA-Erlebnis aus. Das Kunstmärchen stellt ein prototypisches Beispiel für ein All-Age-Buch dar.

Bezüglich der Produktion gilt es beispielsweise zu erwähnen, dass der Text auch als E-Book erhältlich ist. *Der kleine Prinz* stellt inzwischen einen großen Medienverbund dar. Anhand der Zeile *Buchmarkt* wird ersichtlich, wie Einseitigkeit erkannt werden könnte. Hat eine Lehrperson den *kleinen Prinzen* – also ein preisgekröntes Buch – gewählt, könnte sie ein anderes Mal bewusst zu einem Nischenprodukt greifen. Abschließend bleibt zu betonen, dass regelmäßige Reflexion der Lektürewahl unerlässlich ist,

- um Einseitigkeit zu vermeiden;
- um Teilnahmebarrieren zu erkennen und abzubauen;
- um literarisches Lernen für ALLE zu gewährleisten;

- um Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand und eine gewinnbringende Anschlusskommunikation zu ermöglichen.

Nicht unerwähnt bleiben sollte die Tatsache, dass sich im Netz und in den Sozialen Medien junge Leser*innen sehr intensiv über ihre Leseerfahrungen austauschen. Es gibt quasi professionelle Booktuber*innen wie Tom oder Blogger*innen wie Jessi Sieb auf Instagram (vgl. Brendel-Perpina, 2021: S. 16-19), die den Buchmarkt durchaus beeinflussen. Interessant sind auch Blogs und Instagram-Accounts junger Lesebotschafter*innen wie der *lass-mal-lesen-blog* von Mirai Mens (15 Jahre alt). Unter dem Punkt „Schullektüren und Neuigkeiten“ macht sie sich explizit über geeigneten Lesestoff in der Schule Gedanken und gibt Empfehlungen ab. Für die inklusive Bildung stellen solche Möglichkeiten im Netz sicher eine Chance dar, inwieweit sie bereits genutzt werden, bedarf wohl weiterer Nachforschungen.

5. Bibliografische Angaben

- Anonym (2021). Auszug aus dem Portfolio einer Studierenden. Kirchlich Pädagogische Hochschule Edith Stein. Stams.
- Bardola, Nicola; Hauck, Stefan; Jandrljic, Mladen; Rak, Alexandra; Schäfer, Christoph & Schweikart, Ralf (2020). *Wie Kinder Bücher lesen. Mehr als ein Wegweiser*. Hamburg: Carlsen.
- Becker, Susanne H. (2018). Schatzkarte oder Wünschelrute? Ein Blick auf Auswahlkriterien zum *Deutschen Jugendliteraturpreis*. In Jantzen, Christoph; Josting, Petra & Ritter, Michael (Hg.), *Ästhetik – Leserbezug – Wirkung. Ansprüche an Kinder- und Jugendliteratur im Wandel der Zeit*. kJl&m 18. extra. München: kopaed.
- Becker, Maria (2020). LieS! Literatur in einfacher Sprache. In Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre; Seidler, Andreas & von Glasenapp, Gabriele (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick*, Berlin: Peter Lang, S. 279-297.
- Brendel-Perpina, Ina (2021). Social reading in der Peergroup. Von Leseclubs, Buchblogs und Bookstagram. In *JuLit SOS Jugendbuch? Wie und was Jugendliche heute lesen*, Jahrgang, Heft1/21, München: Arbeitskreis Jugendliteratur, S. 14–20, 47.
- Feuser, Georg (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In Müller, Frank, J. (Hg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147-165.
- Groß-Kunkel, Anke (2017). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Köb, Stefanie; Sansour, Teresa & Vach, Karin (2019). Literaturunterricht in inklusiven Kontexten. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch. Deutschunterricht und Inklusion*, Weinheim & Basel: Beltz, S. 257–273.
- Kästner, Erich (1980). *Als ich ein kleiner Junge war*. 19. Auflage. Hamburg: Dressler.

- Kurwinkel, Tobias (2013). *Medienverbund*. In KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 01.05.2013. (Zuletzt aktualisiert am: 06.10.2021). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/661-medienverbund>. Zugriffsdatum: 22.12.2023.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. 2. Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Olsen, Ralph (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Unterricht. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 61-87. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Bodo Lecke und Christian Dawidowski, Band 33).
- ___ (2020). „Aber ist denn Unverständlichkeit etwas so durchaus Verwerfliches und Schlechtes?“ Anmerkungen zum literarischen Nichtverstehen. In Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre; Seidler, Andreas & von Glasenapp, Gabriele (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick*, Berlin: Peter Lang, S. 49–73.
- Sahr, Michael (2007). *Lauter Lieblingsbücher. Geschichten und Bücher der frühen Jahre*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulz, Andrea. (2020). Liebe Leserinnen und Leser, ... In *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Gespräche über Literatur*, S. 1. 48. Jahrgang. Nummer 280. Seelze: Friedrich Verlag.
- Spinner, Kaspar H. (2017). *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. 3. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. (Reihe Praxis Deutsch herausgegeben von Jürgen Baurmann und Clemens Kammler).
- Stefan, Simone & Zelger, Barbara (2020). Kinderbücher in den Augen von Tiroler Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Primarbereich. Übergänge zwischen Sehen und Hören. In Hoiß, Barbara & Stefan, Simone (Hrsg.), *Übergänge. Verzweigte Wege in und zur Kinder- und Jugendliteratur*, S. 101–116. Innsbruck: Studienverlag.
- Volz, Steffen (2016). Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, S. 229–243. Frankfurt am Main: Peter Lang. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Bodo Lecke und Christian Dawidowski, Band 33).

Zelger, Barbara & Stefan, Simone (2020). Die Festlegung von qualitativen Entscheidungskriterien mit GABEK am Beispiel von Kinderliteratur. In Raich, Margit; Müller-Seegeger, Julia & Ebert, Helmut (Hrsg.), *Symposium Qualitative Sozialforschung 2019. Dialoge, Denken und Durchbrüche*, S. 243–258. Wiesbaden: Springer Gabler.

Über die Autorin

Dr. Simone Stefan ist an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams in Forschung und Lehre tätig. Vor ihrem Germanistikstudium an der Universität Innsbruck und ihrer Promotion arbeitete sie mehrere Jahre als Volks- und Sonderschullehrerin an Tiroler Pflichtschulen. Im Jahre 2022 schloss sie das Masterstudium Inklusion und Schule an der Universität Koblenz Landau ab. Ihre Schwerpunkte sind Deutsch und Inklusive Bildung
ORCID-ID: 0009-0006-4942-4033
Kontakt: simone.stefan@kph-es.at