

MARTINA FUCHS**Max, der Neue - Unterrichtserfahrungen und didaktische Überlegungen zum Literaturunterricht in der BMS****Abstract**

The article focuses on literary didactics and teaching literature in a secondary school for agriculture and forestry, based on the young-adult novel Max, der Neue. Teaching experiences and ideas to promote the enjoyment of reading are presented.

Key words

Young adult novel; creativity; enjoyment of reading; teaching literature in Austrian Secondary Schools; Renate Welsh

Auf die Frage, worin ihre Interessen, Wünsche und Erwartungen bezüglich ihrer schulischen Ausbildung liegen, antworten die Schülerinnen und Schüler, die ich in einer dreijährigen landwirtschaftlichen Fachschule unterrichte, meist ganz konkret: „Besamungstechniken bei Kühen erlernen“, „Einen Baum mit einer Seilwinde aus dem Wald ziehen“ oder „Klauenschneiden beim Rind“ scheinen für viele Schülerinnen und Schüler oberste Priorität zu haben. Diese Antworten zeigen unmissverständlich, dass das Erlernen praktischer Fertigkeiten im landwirtschaftlichen Bereich den Schülerinnen und Schülern häufig ein besonderes Anliegen ist. Auch der Sinn von betriebswirtschaftlichen Lerngegenständen ist für viele noch nachvollziehbar, ebenso der Wert einer sicheren Beherrschung der Rechtschreibung. Doch warum sollte Literatur für ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenswirklichkeit relevant sein?

Mit dieser Frage sehen sich viele Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) und an anderen berufsorientierten Schultypen immer wieder konfrontiert, stehen hier doch praxisorientierte

Lerninhalte im Zentrum des Interesses der Lernenden.¹ Dazu kommt, dass im ersten Jahrgang einer weiterführenden Schule die sogenannte „literarische Pubertät“ (Rosebrock 2014, S. 172), die das mangelnde Interesse am Lesen gegen Ende der Kindheit bezeichnet, durchaus noch anhält. Jedenfalls braucht es oftmals hohe Motivation, besondere Kreativität und außerordentliches Engagement seitens der Lehrperson, um Jugendliche, insbesondere männliche², für Literatur zu begeistern.

Hauptanliegen dieses Beitrags ist es, didaktische Überlegungen zum Literaturunterricht in einer BMS anzustellen, konkrete Möglichkeiten zur Förderung der Lesefreude zu benennen sowie konkrete Unterrichtserfahrungen zu schildern. So soll dieser Artikel aufzeigen, wie ein Jugendroman als Impuls genutzt wird, um die individuelle Bedeutsamkeit von Literatur hervorzuheben und Schülerinnen und Schüler an eine „lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 81).³ Ausgangspunkt ist der realistische Jugendroman *Max, der Neue* von Renate Welsh (1999), mit dem sich im konkreten Fall der erste Jahrgang einer landwirtschaftlichen Fachschule im Deutschunterricht auseinandergesetzt hat.⁴

Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl der Klassenlektüre

Soll in einer Klasse, in der die literarische Sozialisation nicht weit fortgeschritten und die Lesemotivation nur gering ausgeprägt ist, ein Jugendroman zum Lerninhalt gemacht werden, so spielt im ersten Schritt die Auswahl der Texte für die Klassenlektüre eine entscheidende Rolle. Unter der Prämisse, ein für die Schülerinnen und Schüler relevantes Buch zu finden, dessen Text und Inhalt sie berühren und bewegen sollte, fiel mein Blick auf Renate Welsh, der im Leben und in ihren Texten großes soziales Engagement bescheinigt wird. Die 1937 in Wien

¹ Es wäre jedoch falsch, nun pauschalisierend den Schluss zu ziehen, dass allen Schülerinnen und Schülern einer BMS mangelndes Interesse an Literatur gemein ist. Natürlich gibt es auch in BMS begeisterte Leserinnen und Leser, so wie gleichermaßen an anderen Schultypen sowohl Leseratten als auch Lesemuffel in den Klassenzimmern sitzen.

² Vgl. zur gendersensiblen Leseförderung weiterführende Literatur, z. B. Müller-Walde, Katrin (2005): Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

³ Es liegt in der Natur der Sache, dass im Literaturunterricht durch die Anregung eines literaturbezogenen Dialogs sowohl zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler als auch zwischen den Jugendlichen natürlich auch der sozialen Bedeutsamkeit der Literatur Folge geleistet wird (vgl. dazu z. B. Kepser & Abraham 2016, S. 22).

⁴ An dieser Stelle soll ein wesentlicher Aspekt meinen Literaturunterricht betreffend vorausgeschickt werden: Obgleich mir grundsätzlich die Förderung des literar-ästhetischen Lernens sowie die Entwicklung eines tieferen Verständnisses für Literatur als zentrale Bildungsanliegen erscheinen und ich diese Aspekte in meinen Konzepten zum Literaturunterricht weitgehend umsetze, ist der Fokus der folgenden Ausführungen auf Ziele gerichtet, die einer pädagogischen Ideologie entsprechen: die Förderung der Lesemotivation, der Empathie bzw. der Kreativität. Die Intentionen des hier dargelegten Unterrichtsprozesses berücksichtigen dabei vorrangig die anthropogenen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler.

geborene Kinder- und Jugendbuchautorin holt den nicht immer einfachen Alltag von Heranwachsenden in ihre Bücher, indem sie sich mit Themen wie Scheidung, Mobbing, Behinderung oder Ausgrenzung auseinandersetzt und den jugendlichen Figuren in ihren Romanen das Recht auf eine ehrliche, realistische Darstellung einräumt. Welshs Texte sollen jungen Menschen Erfahrungen ermöglichen, mögliche Lösungsstrategien zeigen und ihnen Mut machen (vgl. Urbanek, 2007, S. 3–10).

Die implizit realistisch charakterisierten Protagonistinnen und Protagonisten in ihren Romanen sind meist junge Menschen, die im Alltag mit großen Herausforderungen zu kämpfen haben. So leiht die renommierte Autorin ihre Stimme häufig gesellschaftlichen Randgruppen – Außenseiterinnen und Außenseitern, Schwachen, Kranken – und versteht sich als deren Sprachrohr. Sachgerecht, authentisch und realitätsnah schildert Welsh die Ängste, Träume und Hoffnungen ihrer Figuren – überzeugt vom hohen Potenzial von Sprachwelten zur Mit- und Umgestaltung der Wirklichkeit (vgl. Koppensteiner, 2007)

Die beiden Tatsachen, dass im Jahr 2015 21,3% der österreichischen Schülerinnen und Schüler als Mobbingopfer galten und Österreich damit die höchste Mobbingrate im OECD-Schnitt aufweist (vgl. Nimmervoll, 2015) und dass laut Statistik Austria die Gesamtscheidungsrate in Österreich 2016 knapp über 40% lag (vgl. Statistik Austria 2017), weisen auf die Wichtigkeit der Thematisierung von *Mobbing* und *Scheidungsproblematik* in der Institution Schule hin. Wohl in jedem Klassenzimmer sitzen Jugendliche, die bereits mit problematischen Erfahrungen in beiden Bereichen konfrontiert waren. Der Literaturunterricht kann diesbezüglich einen wertvollen Beitrag leisten, da die Begegnung mit Literatur diesen Jugendlichen Entlastung auf sozialer und emotionaler Ebene bieten und dadurch maßgeblich zur weiteren förderlichen Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beitragen kann (vgl. dazu z. B. Rösch, 2010). Bei einer vertiefenden Auseinandersetzung mit altersadäquaten literarischen Werken können sich die Heranwachsenden mit den Protagonistinnen und Protagonisten identifizieren und deren Handlungen als mögliche Strategien auch für die Bewältigung eigener Herausforderungen erkennen. Neben identifikatorischen Erfahrungen werden durch die Rezeption z. B. eines realistischen Jugendromans auch Empathie und das Fremdverstehen gefördert (vgl. Büker & Vorst 2010, S. 37–39).

Unter Beachtung dieser Gesichtspunkte stellte ich meinen Schülerinnen und Schülern in Form eines leicht modifizierten Büchercastings⁵ Renate Welshs Jugendromane *Max, der Neue* (Welsh, 1999) und *Gut, dass niemand weiß...* (Welsh, 2006) vor, da den Jugendlichen des ersten Jahrgangs, in welchem mein Konzept erprobt werden sollte, die Auseinandersetzung mit familiären, sozialen und

⁵ Vgl. zur Methode des Büchercastings Keller-Loibl & Brandt (2015), S. 94ff.

gesellschaftlichen Aspekten ein großes Anliegen war⁶. Anhand verschiedener Informationen und Impulse (z. B. Vorlesen des ersten Satzes bzw. einzelner Textstellen, Nennung der Hauptpersonen und wichtiger Schlagworte, Zeigen eines Ausschnitts des Buchcovers etc.) wurden die beiden Bücher einander gegenübergestellt und den Schülerinnen und Schülern präsentiert. Mittels dieser für die Jugendlichen durchaus spannenden Aktivität sollte einerseits Lese-Interesse geweckt und andererseits ein Eindruck von den beiden zur Auswahl stehenden Werken vermittelt werden. Letztlich wurde *Max, der Neue* (Welsh, 1999) als der von den Jugendlichen präferierte Roman in den Mittelpunkt einer Stundenreihe gestellt. Als deren Grobziele wurden das Ermöglichen einer lustvollen Literaturrezeption, die Stärkung der eigenen Identität und des Fremdverstehens sowie die kreativitätsanregende Auseinandersetzung mit dem Text festgelegt.

Max, der Neue (Welsh 1999) kann als moderner realistischer Jugendroman bezeichnet werden. Dieser seit den 1990er Jahren etablierte Begriff bezeichnet Romane, „die ihre Themen aus der empirisch erfahrbaren Wirklichkeit der jungen Leser gewinnen und auf phantastische Elemente verzichten“ (Daubert 2011, S. 87), was zweifellos auf das gewählte Werk zutrifft. Im Zentrum dieses Jugendromans steht der Protagonist Max, der sich in einer problematischen Lebenssituation befindet. Die ohnehin schon schwer zu verkraftende Scheidung seiner Eltern bringt viele für Max deutlich spürbare Konsequenzen mit sich: neuer Wohnort, neue Schule, neue Partnerin seines Vaters bzw. neuer Partner seiner Mutter. Zusätzlich muss er den schweren Unfall seines gleichaltrigen Freundes Stefan verarbeiten. Eine wichtige Stütze in dieser Zeit ist ihm seine Klassenkameradin Valerie, für die er erste romantische Gefühle hegt. Die kritische Lebensphase stärkt Max jedoch auch in seiner Persönlichkeit; er beginnt, Dinge zu relativieren, was ihm neue Perspektiven auf sein Leben eröffnet und schließlich dazu führt, dass er lernt, seine eigene Situation immer besser zu akzeptieren und mit ihr aktiv umzugehen.

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der BMS

„Leselust und Lesearbeit müssen sich bis zum Ende der Schulzeit die Waage halten. Wenn Lesearbeit im Deutschunterricht primär als fremdbestimmter, institutioneller Akt erlebt wird, ist das für die Lesemotivation wenig förderlich.“ (Abraham & Kepser, 2016, S. 105) Um dieser literaturdidaktischen Forderung gerecht zu werden, wurde unter Berücksichtigung der angestrebten Grobziele eine Stundensequenz geplant, die einerseits einen motivationsorientierten Zugang vorsah und andererseits die Lesekompetenz meiner Schülerinnen und Schüler fördern und fordern sollte. Im Sinne der Methodenvielfalt wurde dabei darauf geachtet, dass die

⁶ Das Interesse an der literarischen Aufarbeitung von zwischenmenschlichen Themen wurde immer wieder in Unterrichtsgesprächen sowie in Lesebiografien deutlich. Die Auswahl der Bücher, deren Lesealterempfehlung etwas unter der Altersstufe der Schülerinnen und Schüler liegt, sollte den Schülerinnen und Schülern mit schwach ausgeprägten Lesefertigkeiten den Zugang zum Text erleichtern.

Unterrichtsphasen Lesen – Schreiben – Sprechen – kreatives Arbeiten ineinandergreifen und einander sinnvoll ergänzen würden.

Um positive Leseerfahrungen zu ermöglichen und die Lesemotivation zu fördern, bieten sich offene Unterrichtskonzepte an. Diese kommen insbesondere heterogenen Gruppen entgegen und lassen individualisiertes Lesen zu. Wie auch Wrobel (2009) mit seinem „Hattinger Modell“ – empirisch erforscht in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe – aufzeigt, spielen zur nachhaltigen Leseförderung die Berücksichtigung individueller literarischer Interessen sowie Lesegewohnheiten eine große Rolle.⁷ Letztere umfassen auch Leseumgebung und -atmosphäre, was mich in meiner Rolle als Lehrperson dazu veranlasste, meinen Schülerinnen und Schülern unter Einhaltung gewisser Regeln die freie Wahl ihres Leseplatzes (Klassenzimmer, Bibliothek, Wiese vor dem Schulgelände etc.) zu gewähren.⁸

Den Lesephasen folgten unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Zur Stärkung der emotiven Kompetenz wurde in literaturbezogenen Gesprächen etwa die Situation des Protagonisten Max in seinen verschiedenen Rollen als neuer Schüler, als Scheidungskind, als Freund, als Sohn reflektiert. Dieses empathische Hineinversetzen in eine andere Person fördert einerseits das Fremdverstehen und erlaubt andererseits das Anknüpfen an eigene Erfahrungen. So reflektierten die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Sozialformen (paarweise oder in Kleingruppen sowie auch im Plenum) anhand von Textstellen beispielsweise den erst kürzlich vollzogenen eigenen Schulwechsel, den internatsbedingt damit verbundenen neuen ‚Wohnort‘, die Trennung der eigenen Eltern oder die Gefühle, wenn man als ‚Neue‘ bzw. ‚Neuer‘ in einen bestehenden Klassenverband kommt. Des Weiteren wurde nach vollständiger Lektüre des Buches zur Sicherung des Unterrichtsertrags ein mündliches Quizspiel veranstaltet. Die rezeptionsorientierten Fragen, die in kleinen Teams beantwortet wurden, zielten einerseits auf die inhaltliche Ebene des Gelesenen und andererseits auf formale und allgemeine Aspekte ab. So lauteten die Fragen beispielsweise: Wo haben sich Max und Valerie zum ersten Mal unter vier Augen unterhalten? Wie passierte Stefans Unfall? In welcher Erzählperspektive ist *Max, der Neue* geschrieben? Welcher literarischen Gattung ist *Max, der Neue* zuzuordnen?

Neben der mündlichen Auseinandersetzung wurden die Inhalte des Jugendromans auch in verschiedenen Schreibaufgaben behandelt. Den Ausgangspunkt der Textbetrachtung stellte das Verfassen eines sogenannten Echo-Textes dar, bei dem vorhandene Textpassagen mit eigenen Ideen ergänzt werden konnten. Der Arbeitsauftrag dazu lautete folgendermaßen:

⁷ Obwohl Wrobel zur nachhaltigen Leseförderung grundsätzlich für eine freie Textauswahl plädiert, weist er auch darauf hin, dass eine Klassenlektüre durchaus Sinn mache, wenn eine gemeinsame Anschlusskommunikation angestrebt werde. (Vgl. Wrobel & Haunschmidt 2010)

⁸ Lesephasen fanden sowohl im Unterricht verankert als auch als in der Freizeit (als Hausübung) statt.

Stell dir vor, Max wäre in eure Klasse gekommen. Was wäre ihm in den ersten drei Wochen aufgefallen? Was hätte ihn gefreut? Was hätte ihn gestört/geärgert? Wie hätte er unterschiedliche Personen (Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrpersonen, Bedienstete etc.) wahrgenommen?

Lies die Textpassagen aufmerksam durch und ergänze die Leerstellen mit deinen eigenen Ideen der obigen Aufgabenstellung entsprechend. (Erzähle so, dass Leserinnen und Leser, denen der Text fremd ist, nicht merken, welche Teile du ergänzt hast!)

Im Anschluss daran wurde auf unterschiedliche Weise mit dem Originaltext gearbeitet. So setzten sich die Schülerinnen und Schüler nach einer längeren Lese-phase wahlweise etwa in einem inneren Monolog oder einem Tagebucheintrag mit ausgewählten Textstellen aus dem Jugendroman auseinander. Um der individuellen Bedeutsamkeit Rechnung zu tragen, standen den Schülerinnen und Schülern drei verschiedene Textausschnitte zu unterschiedlichen Themen des Buches zur Auswahl (z.B. Trennung der Eltern, Unfall des Freundes, erste romantische Gefühle für die Schulkollegin). An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit den zu verfassenden Textsorten aus dem Deutschunterricht vertraut waren und derartige Schreibaufgaben durchaus als recht lustvoll empfanden. Auch die Prinzipien einer schriftlichen Buchvorstellung, die nach vollständiger Lektüre den letzten schriftlichen Arbeitsauftrag darstellte, waren den Schülerinnen und Schülern bereits aus dem Unterricht bekannt. Die Aufgabe, eine Buchvorstellung des von allen gelesenen Jugendromans *Max, der Neue* für die nächste Ausgabe der Schulzeitung zu verfassen, wurde recht gut umgesetzt, und so kann die Sicherung des Unterrichtsertrags als gelungen betrachtet werden.

Im Sinne eines offenen, integrativen Schreib-Lese-Unterrichts, der neben literaturdidaktischen Zielen auch schreibdidaktische sowie kreativitätsfördernde Ansätze verfolgt, kamen also sowohl textbesprechende als auch textgestaltende Verfahren zum Einsatz. (Vgl. Kepser & Abraham 2016, S. 165).

Besonderes Augenmerk soll an dieser Stelle auf die handlungs- und produktionsorientierte lyrische Beschäftigung mit dem Text gelegt werden, bei der die Eigenaktivität der Jugendlichen im Mittelpunkt stand. Nachdem im Unterrichtsgespräch bei der textnahen Interpretation einzelner Auszüge aus dem Roman das Thema ‚Angst‘ dringlich geworden war, wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich in einem offenen, kreativitätsanregenden Unterrichtskonzept mit diesem Gefühl auseinanderzusetzen. Mittels einer Metaphern-Übung sollten sie diese zumeist negativ konnotierte Emotion in ein sprachliches Bild übertragen, wobei ihnen gezielte Fragen (z. B. Welche Farbe hat die Angst? Wie schmeckt sie?) als Impulse dienten. Mithilfe der gesammelten Ideen war es dann Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, ein Gedicht zu verfassen. Ein Parallelgedicht konnte als Unterstützung herangezogen werden, das war jedoch keinesfalls die einzige Lösungsmöglichkeit. Diese Art der kreativen sprachlichen Auseinander-

setzung mit dem Jugendroman diene neben der Förderung der Empathie auch der Festigung der eigenen Identität und wurde, wie den Feedbacks der Schülerinnen und Schüler zu entnehmen war, als sehr lustvoll empfunden. Das folgende Gedicht wurde von einem Schüler verfasst:

Meine Angst
ist schwarz wie die Nacht
und schmeckt
wie eine salzige Träne.
Sie klirrt in meinen Ohren
wie ein zerbrechender Spiegel.
Sie zittert
wie eine schwache Flamme im Wind
und riecht
nach moderndem Abfall.
Meine Angst
macht mich
schwach.

Um den Jugendlichen auch auf visueller Ebene eine produktive, kreativitätsorientierte Auseinandersetzung mit dem gesamten Text zu eröffnen, die der literarisch-ästhetischen Bildung zugutekommen soll, wurden die Schülerinnen und Schüler vor die Aufgabe gestellt, ein ansprechendes, zeitgemäßes Cover zu gestalten, nachdem sie zuvor ihren Unmut über das bestehende geäußert hatten. Trotz anfänglicher Zweifel, ob ihre künstlerischen Fähigkeiten für dieses Unterfangen ausreichen würden, machten sie sich nach einer gemeinsamen Ideensammlung eifrig ans Werk und gestalteten vielfältige und durchwegs sehr ansprechende Umschlagbilder. Die Vorgabe dabei war, neben formalen Aspekten, wie z. B. der Nennung der Autorin und des Verlags, in ihrer Darstellung auch auf die inhaltliche Ebene einzugehen. Damit sollte sichergestellt werden, dass die visuelle Umsetzung als kreative Ergänzung zu anderen rezeptionsorientierten Methoden verstanden wird. Die Bandbreite an bildnerischen Gestaltungsmitteln – egal ob Computergrafik, Collage, grafische oder malerische Darstellung etc. – konnte und sollte ausgereizt werden. In Zeiten der Kompetenzorientierung und Abprüfbarkeit von Wissen stellte diese Weise der Beschäftigung mit einem jugendliterarischen Werk für den Großteil der Jugendlichen eine willkommene und letztendlich gerne angenommene Abwechslung dar. Was auf den ersten Blick vielleicht als eine recht beliebige Methode erscheinen mag, hat seine Berechtigung als Teil eines durchdachten Konzepts. Um eine angemessene visuelle Gestaltung des Covers erzielen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Jugendromans gedanklich verdichten, um zu einem geeigneten Titelbild zu kommen, das das Thema in Form, Farbe und Ausdruck widerspiegelt. Dieser kreativitätsorientierte, produktive Zugang fördert auch die Stärkung der Identität, da

das schöpferische Tun von Emotionen getragen wird und der eigenen Persönlichkeit Ausdruck verleiht.

Resümee

Inwiefern ist Literatur für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswirklichkeit meiner Schülerinnen und Schüler relevant? Diese Frage wurde nach Abschluss der Stundenreihe zum Jugendroman *Max, der Neue* im Klassenverband gestellt. Die Schülerinnen und Schüler äußerten sich einerseits in Fragebögen zu ihren Lese- und Rezeptionserfahrungen und diskutierten in konstruktiven Feedbackrunden unterschiedliche Zugangsweisen, Formen der Auseinandersetzung mit dem Text und eigene Gefühle.

Den Rückmeldungen ist zu entnehmen, dass den Jugendlichen die individuelle Bedeutsamkeit von Literatur bewusst wurde und dass in vielen Fällen die Lesemotivation (neu) geweckt wurde. Als Grund dafür wurde mehrfach die vielfältige, produktive Auseinandersetzung mit dem Werk genannt, bei der nicht Abprüfbarkeit und Beurteilung, sondern kreative Zugangsweisen im Vordergrund standen, fern der ihnen bisher bekannten Verfahren bei der Beschäftigung mit einem Text („z. B. Inhaltsangabe schreiben“).

Weiters wurde häufig positiv erwähnt, dass die Auseinandersetzung mit dem Jugendroman auch Raum für individuelle Bedürfnisse und die Schilderungen eigener Erfahrungen und Gefühle ließ. So wiesen etwa viele Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass sie sich mit dem Protagonisten in hohem Maß identifizieren konnten, da sie sich schon in ähnlichen Lebenssituationen befunden hatten. Einzelne Schülerinnen und Schüler zogen auch die im Roman angebotenen Strategien z. B. im Umgang mit neuen Partnerinnen und Partnern der Eltern oder im Trauerfall für sich selbst in Betracht. Der wertschätzende Umgang miteinander in literaturbezogenen Unterrichtsgesprächen, das aufmerksame Zuhören und die respektvollen Reaktionen der Peers beim freiwilligen Vorlesen der verfassten Texte sowie die wertschätzenden Kommentare zu den gestalteten Bildern ließen zudem Empathie erkennen.

So bleibt zu hoffen, dass in Zukunft nicht nur der Griff zu Klauenzange und Seilwinde, sondern auch jener zu einem guten Buch die Jugendlichen zu reizen vermag.

Literatur

Welsh, Renate (1999). *Max, der Neue*. 4. Auflage als Originalausgabe im Arena-Taschenbuchprogramm 2010. Würzburg: Arena.

Welsh, Renate (2006). *Gut, dass niemand weiß...* Innsbruck/Wien: Obelisk-Verlag.

- Büker, P. & Vorst, C. (2010). Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In Kämper van den Boogart, M. & Spinner, K. H. (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht*. (21–48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11/2)
- Daubert, H. (2011). Moderne Kinderromane. In Lange, G. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (=Grundlagen der Germanistik. 42).
- Keller-Loibl, K. & Brandt, S. (2015). *Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter.
- Koppensteiner, J. (2007). Welsh, Renate: Purzelbaum der Fantasie. In *Wiener Zeitung.at*, 21.12.2007. Verfügbar unter: http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wz_reflexionen/kompendium/?em_cnt=89716&em_cnt_page=2 [09.08.2017].
- Müller-Walde, K. (2005). *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Nimmervoll, L. (2015). OECD: Österreich hat höchste Mobbingrate in Schulen. In *Der Standard.at* vom 23.03.2015. Verfügbar unter: <http://derstandard.at/2000013298817/OECD-Oesterreich-mit-hoechster-Mobbingrate-in-Schulen> [09.08.2017].
- Rösch, H. (2010). Literatur und Identität. In Rösch, H., *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 49–69). Freiburg: Fillibach.
- Rosebrock, C. (2014). Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In Kämper van den Boogart, M. (Hrsg.). *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5. überarbeitete Neuauflage (S. 166-187). Berlin: Cornelsen.
- Statistik Austria (2017). *Menschen und Gesellschaft. Bevölkerung. Ehescheidungen*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/ehescheidungen/index.html [09.08.2017].
- Urbanek, A. (2007). Renate Welsh. Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Bd. 6).
- Wrobel, D. (2009). Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell. 31).
- Wrobel, D. & Haunschmidt, M. (2010). „Schulen brauchen einen langen Atem.“ Individualisierte Leseförderung. Interview mit Dieter Wrobel geführt von Martina Haunschmidt. Verfügbar unter: <http://www.literacy.at/index.php?id=125> [11.08.2017].

MARTINA FUCHS

Mag.^a, Deutsch- und Englischlehrerin an einer BHS, Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Steiermark