

# Jugendliche und literarische Texte

## Lesepreferenzen der Generation Z im Kontext des DaF-Unterrichts

*Ivica KOLEČÁNI LENČOVÁ / Mária DOVIČÁK*

### Abstract

Adolescents and literary texts

In the context of new trends in foreign language teaching, which emphasise the development of communicative competence in its entirety and are based on the complex development of the student's personality, aesthetic learning, by promoting the cognitive, emotional and affective areas, creates effective opportunities for the systematic integration of arts, especially of literary texts in education. The empirical research analyses data on young people's reading preferences, which can contribute to the design of future university study programmes.

**Keywords:** Aesthetic learning, literary texts, adolescents, reading preferences

**ORCID:** Ivica Kolečáni Lenčová: 0000-0003-4229-1785 / Mária Dovičák: 0009-0009-6734-4119

**Contact:** Comenius University Bratislava, kolecani@fedu.uniba.sk / dovicak@fedu.uniba.sk

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2024.35.0009

### 1. Zum ästhetischen Lernen

Die aktuelle Bildungspolitik ist geprägt von Attributen wie Effizienz, Messbarkeit und Komparabilität. Dieser Trend hat sich deutlich auf den Fremdsprachenunterricht ausgewirkt, der nach wie vor auf die Standardisierung von Inhalten und den Erwerb messbarer Fähigkeiten ausgerichtet ist. Allerdings gibt es auch Ansätze, die die Kompetenzorientierung des modernen Fremdsprachenunterrichts auf der Grundlage eines instrumentellen Sprachverständnisses kritisieren (vgl. Dobstadt/Riedner 2014:20, Bernstein/Lercher 2014:5–7, Euba/Warner 2017:6–7). Nach Bernstein und Lercher (2014:5) ist

„die Ansicht, dass Lernen ganzheitlich sein muss, also nicht nur den Kopf, sondern den gesamten Menschen einbeziehen muss, [...] in den letzten Jahren ins Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt worden. Grund dafür ist die Beobachtung, dass das rein kognitive Bildungssystem nicht mehr mit den Herausforderungen einer globalisierten, sich ständig wandelnden Welt in Einklang zu bringen ist.“

Aus der Perspektive der neuen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht wird jedoch die Vermittlung von Sprache und Kultur, und damit von Kunst und neuen Medien, im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend verknüpft. In der Diskussion über eine intensivere Integration von

Kunst tritt in den letzten Jahren im fremdsprachlichen Diskurs immer wieder das Konzept des ästhetischen Lernens auf. Ästhetisches Lernen, d. h. Lernen durch künstlerische Artefakte (Literatur, bildende Kunst, Musik, Film etc.) im Sinne eines plurikulturellen Ansatzes in Verbindung mit digitalen Medien, innovativen Methoden und Formen der humanistischen Alternativschulen, wirkt motivierend auf die Lerner<sup>1</sup> und bietet eine systematischere und effektivere Nutzung des spezifischen Potenzials von Kunst und Kultur im Bildungsumfeld der Schule.

Nach Küster (2015:18) begegnet uns die Ästhetik in vielfältigen Erscheinungen des Alltags – u. a. in der Kleidung, der Architektur, im Design von Gebrauchsgegenständen oder in der Werbung. Etymologisch kommt der Begriff „Ästhetik“ von dem griechischen Wort *aísthēsis*, das sinnliche Wahrnehmung und Empfindung bedeutet. „Ästhetisches Lernen“ wäre demnach Lernen mit allen Sinnen und Gefühlen (Bernstein/Lercher 2014:V–VI). Wie aus der Definition folgt, wird in diesem Ansatz der Lerner ganzheitlich betrachtet; seine Erziehung und Bildung erfolgt dementsprechend durch Sinnes- und Gefühlserfahrungen.

„Betrachten wir das Ästhetische im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wird schnell klar, dass Künste – wie auch in den anderen Fremdsprachen – schon lange eine Rolle gespielt haben – sei es als landeskundliche Objekte oder zur Vermittlung von Inhalten wie Grammatik, Lese- und Hörverstehen. Dennoch bringt der Ansatz des ästhetischen Lernens eine Neuerung mit sich, da bis dato die Eigenheiten der Künste kaum beachtet wurden und somit ihr besonderes Potenzial nicht ausreichend genutzt wurde. Oft findet man in Lehrwerken beispielsweise Lieder, die als Hörverstehensübung eingesetzt werden, wobei Melodie und Rhythmus gar keine Rolle spielen. [...] Diese Beispiele zeigen, dass der Einsatz von Kunst häufig ein instrumentalisierender ist, denn die Kunst wird den Zwecken des kognitiven Spracherwerbs untergeordnet.“ (Bernstein/Lercher 2014:VI–VII)

Kolečáni Lenčová und Tomčániová (2023:271) verstehen das ästhetische Lernen als didaktischen Ansatz, der den Wissenserwerb durch mehrere Sinne unterstützt und gleichzeitig die Nutzung des Kunstpotenzials außerhalb üblicher didaktischer Verfahren untersucht. Im Unterricht werden zwar gelegentlich literarische Texte, Bilder und andere Künste aufgegriffen, doch die Beschäftigung beschränkt sich oft auf bloß deskriptive und kognitive Aspekte, ohne die Erfahrungs- und mit Emotionen verbundene Welt der Schüler zu berücksichtigen.<sup>2</sup> Grosser (2020) sieht im ästhetischen Lernen „ein (fächer-) übergreifendes Bildungskonzept einer sinnlich-reflexiven und performativ-handlungsbezogenen menschlichen Praxis, das rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen als wesentlichen Teil bzw. Methode von Bildung versteht“. Aus Grossers Definition kann man zwei Phasen des ästhetischen Lernens entnehmen: ästhetische Rezeption und ästhetische Produktion. Der Lerner versucht, dem innerlich Erlebten in der Rezeptionsphase eine (z. B. bildliche, sprachliche, musikalische) Ausdrucksform zu geben. In der Produktionsphase ist die Reflexion von eigenen ästhetischen Produkten nicht wegzudenken, die – ähnlich wie bei der Wahrnehmung des primären ästhetischen Artefaktes – Möglichkeiten für verschiedene Interpretationen, Gefühle und individuelle Vorstellungen darstellt, die in sich intersubjektives und inter- bzw. transkulturelles Potenzial bergen (vgl. Badstübner-Kizik 2014:298, Kováčová 2023:93, 95–96). Javorčíková/ Šipošová (2024: 53–54) definieren den Dialog des Lesers mit dem Autor und seiner kulturellen oder transkulturellen Zugehörigkeit zu (mehreren) Ländern und Sprachen als entscheidend für das intellektuelle, emotionale und ästhetische Verständnis der neuen „Multi-Diversität“, die der zeitgenössischen Literatur der globalisierten Welt innewohnt.

Folgende Tabelle fasst die oben genannten Definitionen vom ästhetischen Lernen zusammen:

1 Wir verwenden ausschließlich die männliche Form, aber als generische Form, die auch weibliche Personen einschließt.

2 Für die Arbeit mit audiovisuellem Material s. bspw. Kováčová/Jurková (2022:122).

Ästhetisches Lernen	Definition
Bernstein & Lercher	Lernen mit allen Sinnen und Gefühlen.
Kolečáni Lenčová & Tomčániová	Didaktischer Ansatz, der den Wissenserwerb durch mehrere Sinne unterstützt und gleichzeitig die Nutzung des Kunstpotenzials über den Rahmen von üblichen didaktischen Verfahren untersucht.
Grosser	Ein Bildungskonzept, das rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen als wesentliche Methode von Bildung versteht.

Tab 1: Ästhetisches Lernen

Ästhetische Wahrnehmung wird vor allem mit visuellen (z. B. Fotografie, Malerei), audiovisuellen (z. B. Film, Musikaufnahmen) und auditiven Medien (verschiedene Audioaufnahmen) verbunden (vgl. Kolečáni Lenčová/Tomčániová 2023:271). In Verbindung mit den neuen Technologien (Blog, Wiki, Podcast, Social Media, etc.) als Phänomenen unserer Zeit kann die ästhetische Wahrnehmung effektiv in den Fremdsprachenunterricht eingreifen.

So eröffnet die Einbindung der Kunst einen Raum für die emotional geprägte Sinneserfahrung sowie für den mündlichen oder schriftlichen Austausch darüber, wobei der eigene kreative Ausdruck dabei eine wichtige Rolle spielt.

Ästhetische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik bieten somit neue Möglichkeiten des Lernens sowie einen neuen Ansatz für die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner: Das große Potenzial der Künste eröffnet viele Anwendungsmöglichkeiten, wenn der Frontalunterricht im Schulunterricht überwunden wird und der Emotionalität der Lernenden mehr Raum gegeben wird, was zu einer größeren Effektivität des Unterrichts beitragen kann. Kognition und Emotion werden zusammen mit den eigenen Erfahrungen der Schüler in den Fokus gerückt. Unter dieser Voraussetzung kann ein künstlerisches Artefakt die Schüler motivieren und ermutigen, sich in einer Fremdsprache auszudrücken, über eigene Gefühle und Stellungnahmen zu diskutieren. So helfen Komponenten des ästhetischen Lernens dem Lehrer, einen schülerzentrierten Unterricht durchzuführen, der auf den Prinzipien der Einzigartigkeit jedes Lerner, der Förderung des aktiven Lernens, der Entwicklung der Lernerautonomie und der gemeinsamen Entscheidung über den Inhalt des Unterrichts aufbaut.

„Dank ihrer Mehrdeutigkeit werden durch Kunstwerke die Motivation, Kreativität und Emotionalität der Lernenden gefördert. Der Wahrscheinlichkeitscharakter der Künste ermöglicht den Lernenden ästhetische Erfahrungen, bei denen sie sich selbst reflektieren und damit „lesen“, „hören“ oder „betrachten“ können, um den Weg in ihr Inneres zu finden.“ (Kolečáni Lenčová/Tomčániová 2023:272)

Ästhetisches Lernen ist somit eine aus didaktischer Perspektive wünschenswerte Verbindung von produktiven und rezeptiven Verfahren, unter besonderer Berücksichtigung der Emotionen der Lernenden, was sowohl die Motivation als auch die Qualität des Erlernten erhöht. Für das limbische System, das über die Weiterleitung von Informationen ins Gehirn bestimmt und somit eine entscheidende Funktion fürs Lernen hat, wirken Emotionen aktivierend (vgl. Grein/Nagels/Riedinger 2022:28–29, Lojová 2021:16).

## 2. Literarische Texte und ihre Auswahl für den Fremdsprachenunterricht

Obwohl die ästhetische Wahrnehmung primär mit (audio)visuellen Medien verbunden wird, bietet die Arbeit mit rein literarischen Texten ebenfalls die Möglichkeit, ein ästhetisches Erlebnis zu erreichen (rezeptive Phase), weil „[in] der Literatur [...] Sachverhalte verhandelt [werden], die

das Bild, das wir uns von unserer Lebenswelt machen, wesentlich prägen“ (Mikuláš/Mikulášová 2023:7). Dieses kann anschließend durch kreative Ausdrucksformen gezeigt und geteilt werden (produktive Phase), sei es in Form von kreativem Schreiben, Fantasiereisen oder kreativem Theaterspiel (vgl. Bučková 2020:191–192, Kolečáni Lenčová/Kováčová/Tomášková 2018, 43–45, Schier 2014:8).

Die Beschäftigung mit literarischen Texten war und ist ein integraler Bestandteil des Fremdspracherwerbs. In jüngerer Zeit wurde der literarische Text durch den oben genannten Trend der Messbarkeit, Vergleichbarkeit und Effektivität von seiner herausragenden Stellung im Fremdsprachenunterricht verdrängt. Literarische Texte tragen dabei mit ihrem bleibenden Wert nicht nur – wie andere Textsorten in Lehrwerken – zur Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz bei, sondern bieten auch viele andere positive Aspekte, darunter ästhetische und emotionale Erfahrungen, und zielen auf die Entwicklung des Lernenden in seiner ganzen Komplexität ab. Die Debatte um ihren Einsatz ist deswegen wieder aktuell, vor allem im Diskurs über die Bedeutung ästhetischer Artefakte für den Fremdsprachenunterricht als Gegengewicht zur aktuellen Fremdsprachenbildungspolitik (vgl. Rösler 2023:245, Dobstadt 2009:21, Bernstein/Lercher 2014:5–7). Die Betonung der Notwendigkeit des ganzheitlichen Lernens (vgl. Bernstein, s. o.) eröffnet den Weg für eine intensivere Nutzung der Arbeit mit fremdsprachlicher Literatur, denn „literarischer Text als spezifischer authentischer Text wirkt, umfassend auf die Persönlichkeit des Lernenden, d. h. auf seine kognitive, emotionale und affektive Seite, was ihn für eine stabile Position im Fremdsprachenunterricht vorausbestimmt“ (Lenčová 2008:29). Wir stimmen mit Mikulášová (2024:186) überein, die betont:

„Das literarästhetische Erlebnis (Literaturerlebnis) des Eintauchens, Berührtseins, Staunens, Vergnügens, der Begeisterung, Faszination motiviert zu weiteren Rezeptionserlebnissen, die die Lese- und Medienkultur individuell und gemeinsam (zwischen individueller Begeisterung/Faszination und sozialem Miteinander) erlebbar machen.“

In der Vergangenheit war die Auswahl literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht an die berühmtesten literarischen Werke der Zielsprache gebunden. Heute wird die Auswahl vor allem durch die psychosomatischen Besonderheiten der Zielgruppe, ihre Interessen und Erfahrungen, didaktische Ziele sowie die sprachliche und intellektuelle Komplexität des Textes bestimmt. Nach Ehlers (2010) sind die Vertrautheit des Lernenden mit dem Thema, das vorausgesetzte Wissen über die Kultur und auch die Länge der Texte wichtige Überlegungen für die Textauswahl. Es wäre wünschenswert, die Lerner in die Lektüreauswahl einzubeziehen und mitentscheiden zu lassen, damit die Lehrkraft keine Werke auswählt, die sie selbst und nicht die Gruppe bevorzugt (vgl. O’Sullivan/Rösler 2013:49, Kyloušková 2007:39, Widlok 2015).

„Nicht selten kommt es vor, dass ein Lehrer einen Text nach seinem Geschmack und Interesse auswählt, dieser aber bei den Schülern „durchfällt“. Es ist natürlich, dass er solche Werke auswählt, die ihm gefallen, aber gleichzeitig muss er immer bedenken, dass zwischen ihm und den Schülern sowohl ein Generationsunterschied als auch ein Unterschied im Geschmack der Zeit besteht, in der er selbst das Werk kennengelernt hat. Eine Möglichkeit, diese Barriere zu überwinden, besteht darin, die Schüler selbst an der Auswahl zu beteiligen.“<sup>3</sup> (Kyloušková 2007:39)

Bei der Auswahl der Texte und der Unterrichtsplanung ist außerdem zu bedenken, dass das Lesen von Texten (sowohl literarischen als auch Lehrwerktexten) von Lernern als Arbeit wahrgenommen wird und daher mit einer negativen Konnotation verbunden ist (vgl. O’Sullivan/Rösler 2013:20–21). Um die daraus folgende negative Einstellung und Demotivation zu beseitigen, muss die Auswahl der Texte so rezipientenorientiert wie möglich gestaltet werden, mit einer stärkeren multimedialen Einbindung der Bücher und der Nutzung des Verhältnisses des literarischen Textes zu anderen Formen der Medienvermittlung (ebd.).

3 Eigene Übersetzung aus dem Tschechischen.

### 3. Das Leseverhalten der Adoleszenten

Das Entwicklungsstadium der Adoleszenz wird in der Literatur nicht einheitlich definiert und in der Regel zwischen dem Ende der Kindheit (Pubertät) und dem Beginn des Erwachsenenalters angesetzt.<sup>4</sup> Der Begriff kommt aus dem Lateinischen *adolescere*, d.h. ‚aufwachsen‘ oder ‚zur Reife heranwachsen‘ (vgl. Lerner/Steinberg 2004:1). Als eigenständige Entwicklungsphase wurde sie erst nach dem 2. Weltkrieg anerkannt, als Jugendliche infolge des Ausbildungsbedarfs mehr Zeit mit Altersgenossen verbrachten (vgl. Salomo/Mohr 2016:11–12). Heute versteht man unter dieser Entwicklungsphase eine Zeitspanne von ungefähr zehn Jahren, die mit der Ausschüttung von Geschlechtshormonen im Gehirn einsetzt, gefolgt von der Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale und der Geschlechtsreife (vgl. Wietasch 2007:125). Das Ende der Phase kennzeichnet das Selbstständigwerden gegenüber der Familie als erster Sozialisationsinstanz, aber auch anderen Instanzen gegenüber, so dass neben biologischen Faktoren auch ökonomische Faktoren berücksichtigt werden (vgl. Salomo/Mohr 2016:11). Es handelt sich also um einen relativ langen Zeitraum, der als der bedeutendste in Bezug auf die Ontogenese angesehen wird. Die geistige und kognitive Reifung findet statt: Im Vergleich zur Labilität der Pubertät festigt sich das geistige Leben allmählich, Einstellungen und Meinungen werden gebildet.

Mit der Adoleszenz sind jedoch nicht nur beträchtliche Veränderungen in der kognitiven, körperlichen und sozialen Entwicklung verbunden – das Leseverhalten durchläuft ebenso einen wichtigen Verwandlungsprozess. Dieser fängt in der Regel mit einer Lesekrise an, die mit der Transformation des kindlichen Lesemodus verbunden ist: Auf das Kindheitsleseverhalten wird verzichtet und es bedarf neuer Themen und Lesemodalitäten, infolgedessen generell weniger gelesen wird. In dieser Zeit beginnt zudem eine geschlechtsspezifische Differenzierung – weibliche Leser bevorzugen fiktionale Lektüre, während bei männlichen Lesern Sachtexte und Zeitungen an Reiz gewinnen. Diese Polarisierung zielt dabei auf Themen und Genres, keineswegs auf die Qualität oder Rezeption ab (vgl. Ehlers 2016:52, Garbe/Holle/Jesch 2009:204–205, Kesper/Abraham 2013:104). In der frühen Adoleszenz stabilisiert sich diese Neuprofilierung, die üblicherweise drei Ausgangspunkte aufzeigt (Abb. 1): Erstens, mit dem Lesen wird abgebrochen (*Nichtleser* oder *Wenigleser*); zweitens, das Lesen beschränkt sich auf Sachtexte oder drittens – es wird eine sekundäre literarische Initiation erreicht (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2009:205).

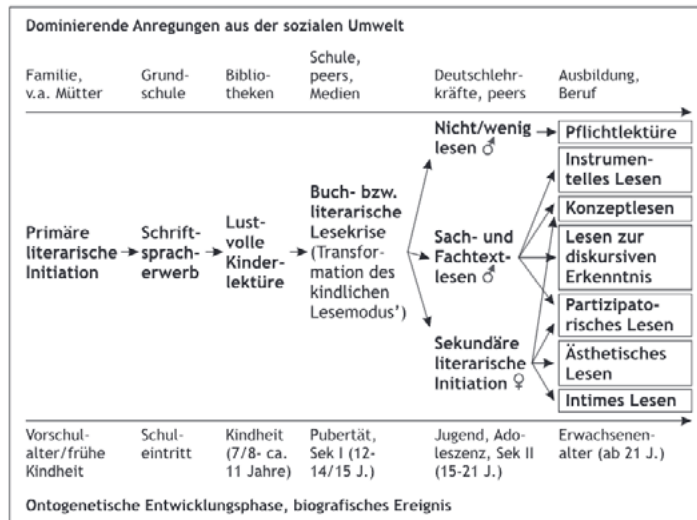


Abb. 1: Verlaufsmodell der literarischen und Lesesozialisation nach Philipp (Garbe / Holle / Jesch 2009:206)

4 Mädchen ungefähr ab dem 12., Jungen ab dem 15. Lebensjahr bis zum 25. Lebensjahr (vgl. Encyclopaedia Beliana 1 (A – Belk)).

Es ist sehr wichtig, dass der Lerner in dieser Zeit Zugang zu einer Vielzahl von Literatur und Lesearten erhält, entsprechend dem pädagogisch-didaktischen Ziel, verschiedene Lesestile einzuüben. Andernfalls kann es passieren (und die Schulerfahrung lehrt uns, dass dies der Fall ist), dass der Heranwachsende keine persönliche Beziehung zum Lesen und kein dauerhaftes Lesebedürfnis entwickelt. Dann wird die Zeit, die er als Kind für das Eintauchen in selbst gelesene oder vermittelte Geschichten verwendet hat, durch andere Freizeitaktivitäten ausgefüllt (vgl. Mayer 2022:4). Die Leseförderung sollte im Sinne einer ganzheitlichen Lesekompetenz darauf abzielen, den Heranwachsenden Zugang zu allen Lesemodi zu verschaffen, was auch durch den Fremdsprachenunterricht – insbesondere durch die Einbeziehung ästhetisch-literarischer Texte in den Unterrichtsprozess – unterstützt werden kann (vgl. Garbe/Jesch/Holle 2009:206).

Da die heranwachsenden Leser bereits spezifische Interessen haben und ihre Lesepräferenzen teilweise entwickelt sind, verhalten sie sich bei der Auswahl von Themen und Genres wählerischer als jüngere Leser. Im Unterricht ist es notwendig, die Auswahl der Texte an ihrer Lebenswelt zu orientieren und ihnen solche Themen zur Verfügung zu stellen, die für sie relevant sind. Geeignete Themen, die diese Altersgruppe generell beschäftigen und sie emotional ansprechen, sind Loslösung vom Elternhaus, Liebe, Freundschaften, Zukunftspläne, misslungene Integration oder Identitätssuche (vgl. Salomo/Mohr 2016:8).

Neben thematischen Vorlieben sind auch Genrepräferenzen von Bedeutung: Die außerschulische Lektüre der Jugendlichen ist geprägt von Fantasy-Romanen und Dystopien (sehr beliebt ist die Romanreihe ‚Die Tribute von Panem‘ von Suzanne Collins), Abenteuerlektüre und Kriminalromanen. Für männliche Leser sind besonders verschiedene Sachbücher attraktiv, die im Fremdsprachenunterricht häufig leider keine Berücksichtigung finden (vgl. Kepser/Abraham 2013:105, Reichl 2024, Koradyova/Slavkovská 2021:10). Junge Menschen greifen außerdem häufig zu Büchern mit vielen Bildern, was mit der Art und Weise zusammenhängen könnte, wie junge Menschen in der heutigen stark visuell geprägten Umgebung Informationen typischerweise verarbeiten.

„Insgesamt ist auffallend, dass die erfolgreichsten Buchproduktionen der letzten Jahre sehr stark auf Bilder und Illustrationen setzen. [...] Auch klassische Literatur wird in grafische Form gebracht und macht damit schwierige Inhalte zugänglicher für jüngere Leser und Leserinnen, wie etwa das *Tagebuch der Anne Frank* (adaptiert von Ari Folman und David Polonsky) oder Marjane Satrapis *Persepolis*. Eine stark illustrierte Lektüre oder ein Comic kann bei weniger lesemotivierten Jugendlichen leicht zur Einstiegsdroge werden.“ (Reichl 2024:online)

Das Lesen multimodaler Texte fördert das vernetzte Lesen, das heute in vielen Lebensbereichen praktisch unerlässlich ist – jeder Hypertext ist ein vernetzter multimodaler Text. Die Präsenz von Bildern macht den Text nicht einfacher (es handelt sich um keine leichtere Form des Lesens), da mehrere Elemente wie Bild, Text, Farbe oder Perspektive parallel verarbeitet werden müssen. Multimodales Lesen ist eine wesentliche Voraussetzung für das Lesen im 21. Jahrhundert und sollte daher auch in der Schule gefördert werden (vgl. Reichl 2024, Mayer 2022:6).

#### 4. Heutige Adoleszenten als Angehörige der Generation Z

Der Begriff „Generation Z“ bezieht sich auf junge Leute, die zwischen 1995 und 2010 bzw. 2012 geboren wurden (vgl. Scholz 2014:41–42, Hrdinaková/Kopáčiková/Rankov 2017:25, Twenge 2023:351). Das unterscheidende Merkmal, das diese Generation von der vorangehenden Generation Y unterscheidet, ist die Tatsache, dass die Generation-Z-Angehörigen keine Welt ohne Terrorismus und ohne WLAN erlebten und mit digitalen Medien von Geburt an aufgewachsen sind (digital natives). Sie verwenden neue Medien in der Regel nicht nur täglich, sondern ununterbrochen – auf ihren Smartphones haben sie Apps für alles, was sie brauchen, sie präferieren Onlinekommunikation und schlafen sogar mit ihren Smartphones unter dem Kopfkissen oder auf dem Nachttisch. Kennzeichnend ist auch die Zuneigung zu TikTok, Instagram und X anstatt zu Facebook – dieses soziale Netzwerk verliert Gen-Z-Benutzer aufgrund längerer Texte und zu weniger Bilder (im Vergleich zu

Instagram). Generation Z erwartet viel Spaß in allen Lebensbereichen, deswegen wird Gamification auch in der Bildung und Arbeit erwartet (vgl. Hrdináčková/Kopáčiková/Rankov 2017:25, Scholz 2014:41, Calmbach et al. 2024:177).

„Da sie ständig online ist, hat sie allen eingehenden Informationen die gleiche Bedeutung gegeben. Der Multitasking-Ansatz im Umgang mit Technologien hat diese Generation gelehrt, dass nicht Konzentration und langer Fokus gefragt sind, sondern schnelle Orientierung in kurzen und fragmentierten Informationen. Aus sozialpsychologischer Sicht verliert die Generation Z die Fähigkeit, zwischen Wichtigem und Unwichtigem, Lustigem und Ernstem, Wahrem und Falschem zu unterscheiden. Infolgedessen nehmen sie die Welt als unkompakt wahr, stellen Autoritäten und das gesamte auf „westlichen“ Werten basierende Gesellschaftssystem in Frage, was zu einer höheren Sympathie für Extremismus führt.“ (Hrdináčková/Kopáčiková/Rankov 2017:25)

Auch ein bestimmtes Leseverhalten wird mit Generation Z in Verbindung gebracht. Obwohl man davon ausgehen könnte, dass Angehörige der Generation Z aufgrund ihrer Affinität zu Smartphones am häufigsten zu E-Books greifen, stellt das gedruckte Buch das bevorzugte Lesemedium dar (vgl. Hilgers-Sekowsky/Oral/Schuster 2018, Berens/Noorda 2023:3). Wenn sie jedoch für dieselbe Geschichte zwischen einem Buch in reiner Textform und einer illustrierten Version in Form eines grafischen Romans oder eines Mangas wählen sollen, bevorzugen sie die multimodale Form (vgl. Berens/Noorda 2023:2). Zu ihren Lieblingsgenres gehören Romane, Kurzgeschichten, Fantasy- und Science-Fiction-Serien sowie Sachtexte (vgl. Hilgers-Sekowsky/Oral/Schuster 2018). Gen-Z-Angehörige suchen gerne nach Buchtipps auf BookTok<sup>6</sup> oder folgen den Empfehlungen von Freunden (vgl. Hrdináčková/Kopáčiková/Rankov 2017:49, Berens/Noorda 2023:11).

## 5. Themen-, Gattungs- und Medienpräferenzen im Leseverhalten der Generation Z

### 5.1 Forschungsfragen, Stichprobe und Erhebungsinstrument

Im Rahmen eines Forschungsprojekts, das den Stellenwert von literarischen Texten für Kinder und Jugendliche an 4-jährigen Gymnasien fokussiert, wurde unter Schülern eine Datenerhebung realisiert. Die Ergebnisse dieser Erhebung, die darauf abzielte, die Themen-, Genre- und Medienpräferenzen der Zielgruppe in Bezug auf literarische Texte herauszufinden, werden im Folgenden dargestellt. Die erhobenen Daten sollten dazu beitragen, die Auswahl literarischer Texte für das geplante Forschungsprojekt möglichst zielgruppenspezifisch gestalten zu können, indem sie folgende Forschungsfrage beantworten:

- Welche Themen bevorzugen Jugendliche beim Lesen?
- Von welchen literarischen Gattungen und Genres fühlen sie sich angesprochen?
- In welchen Sprachen lesen sie literarische Texte?
- Was lesen sie außerhalb der Schule gern?

Die Perspektive der Jugendlichen auf ausgewählte Aspekte des eigenen Leseverhaltens wurde mittels eines Fragebogens untersucht, der zum Teil persönlich und zum Teil elektronisch distribuiert wurde. Der Fragebogen umfasste insgesamt 7 Fragen: 2 Identifikationsfragen und 5 Fragen zum subjektiven Empfinden des eigenen Leseverhaltens (1 geschlossene Fragen, 1 halboffene, 3 offene Fragen).

An der von Mai bis September 2024 anonym durchgeführten Umfrage nahmen 93 Schüler des ersten und zweiten Studienjahres von drei slowakischen Gymnasien teil, an denen im Schuljahr 2024/2025 das geplante Forschungsprojekt zur Implementierung der Literaturarbeit in den DaF-Unterricht läuft. Alle Befragten lernten Deutsch als Fremdsprache, ihr Sprachniveau umfasste

5 Eigene Übersetzung aus dem Slowakischen.

6 BookTok ist eine Subcommunity der Plattform TikTok, die unter dem Hashtag #booktok zu finden ist.

Niveaus von A1 bis B1 des GERRs. Aufgrund der unterschiedlichen Deutschkenntnisse der Befragten wurde der Fragebogen auf Slowakisch durchgeführt. Die Geburtsjahre der Befragten lagen zwischen 2006 und 2008 mit einem deutlichen Schwerpunkt auf dem Jahr 2007 (Tab 2). Die Befragten waren dementsprechend Angehörige der Generation Z. 60 % der Befragten waren weiblichen Geschlechts (56 Befragte), 40 % waren männlich (37 Befragte).

Faktor		Anzahl	%
Jahrgang	2006	20	21,51
	2007	46	49,46
	2008	27	29,03
Geschlecht	weiblich	56	60,22
	männlich	37	39,79

Tab. 2: Grundcharakteristik der Befragten

## 5.2 Ergebnisse

Frage 1: Welche Themen bevorzugen Sie beim Lesen von Büchern?

Bei Frage 1 konnten die Befragten mehrere Antworten nennen. Sie lieferten insgesamt 181 Antworten, die bei der Auswertung kategorisiert wurden. Es ergaben sich 16 Kategorien, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

Thema	Anzahl	%	% (relativ)
Liebe	38	40,86	20,99
Kampf zw. Gut & Böse	30	32,26	16,58
Freundschaft	26	27,96	14,37
Abenteuer	17	18,28	9,39
Verbrechen & Ermittlung	13	13,98	7,18
Lebenssinn	13	13,98	7,18
fachbezogene Themen	11	11,83	6,08
Selbstentwicklung	6	6,45	3,32
Außenseitertum & Mobbing	5	5,38	2,76
Geschichte	4	4,30	2,21
Reisen	4	4,30	2,21
Sport	4	4,30	2,21
Biografie & Lebenserfahrung	3	3,23	1,66
Platz in der Gesellschaft	3	3,23	1,66
Krieg und Macht	2	2,15	1,11
Sci-Fi	2	2,15	1,11

Tab. 3: Lieblingsthemen

Aus der Tabelle ist deutlich zu entnehmen, dass befragte Jugendliche am liebsten zu Büchern griffen, welche die Liebe (41%), den Kampf zwischen Gut und Böse (32%) oder die Freundschaft (28%) thematisieren. Beliebt sind auch Themen in Zusammenhang mit Abenteuer (18%), dem Verbrechen und seiner Aufdeckung (14%), der Suche nach dem Lebenssinn (14%) sowie auch fachbezogene Themen (z. B. Programmieren, Angst aus dem Blinkwinkel der Psychologie) (12%). Befragte interessierten sich teilweise auch für Themen zur Förderung der eigenen Entwicklung (z. B. effektive



Gestaltung des Alltags) (7%). Erwähnt wurden noch folgende Themenbereiche: Außenseitertum und Mobbing (5%), Geschichte, Sport, Reisen (alle 4%), biografische Bücher und Erfahrungen, Suche nach dem Platz in der Gesellschaft (beide 3%) und schließlich Kriegs- und Sci-Fi-Themen (2%).

Die Daten zeigen, dass Themen verbunden mit der eigenen Lebenssituation (Liebe, Freundschaft, Suche nach dem Lebenssinn) für Jugendliche ähnlich relevant sind wie Themen, die eine Art Flucht aus dem Alltag darstellen (Kampf zwischen Gut und Böse, Aufklärung von fiktiven Verbrechen).

Frage 2: Welche literarischen Gattungen (Lyrik, Epik, Drama) und Genres gehören zu Ihren bevorzugten?

Bei der Auswertung des ersten Teiles dieser Frage – in Bezug auf die Gattungen – haben wir sowohl mit explizit genannten Gattungen als auch mit implizit gelieferten Daten (durch die Nennung von einzelnen Genres) gearbeitet. Da manche Befragte die Möglichkeit der Mehrfachantwort genutzt haben, ergibt die Summe aller Antworten bei absoluten Werten mehr als 100 %.

Gattung	Anzahl	%	% (relativ)
Lyrik	6	6,45	5,36
Epik	91	97,85	81,25
Dramatik	15	16,13	13,39

Tab. 4: Gattungspräferenzen

Es zeigt sich, dass die Befragten eindeutig die Epik den restlichen zwei Gattungen vorziehen (Tab. 4). Diese Tatsache ist auch genannten Genres und Subgenres zu entnehmen (Tab. 5).

Genres & Subgenres	Anzahl	%	% (relativ)
Fantasyroman	31	33,33	16,94
Detektivroman	29	31,18	15,85
Sci-Fi-Roman	25	26,88	13,66
Roman	20	21,51	10,93
Liebesroman	17	18,28	9,29
Abenteuerroman	11	11,83	6,01
Manga	10	10,75	5,46
Comic	7	7,53	3,83
Kurzgeschichte	6	6,45	3,28
Jugendroman	4	4,30	2,19
Historischer Roman	4	4,30	2,19
Thriller	3	3,23	1,64
Psychologischer Roman	2	2,15	1,09
Kriegsroman	2	2,15	1,09
Horrorroman	2	2,15	1,09
Reflexive Lyrik	2	2,15	1,09
Märchen	2	2,15	1,09

Sachbuch	2	2,15	1,09
Gesellschaftsroman	1	1,08	0,55
Westernroman	1	1,08	0,55
Biografie	1	1,08	0,55
Novella	1	1,08	0,55

Tab. 5: Genrepräferenzen

Die Dominanz des Fantasyromans ist vor dem Hintergrund genannter Lieblingsthemen (s. o.) nicht überraschend und bestätigt, dass dieses Subgenre bei jungen Lesern nach wie vor beliebt ist (vgl. Kepser/Abraham 2013, Reichl 2024, Konrádyová/Slavkovská 2021). Zwei Tatsachen überraschen jedoch: Erstens – nur 4 % der Befragten bevorzugten Jugendromane, die sich gezielt an Jugendliche richten. Zweitens kamen Graphic Novels in den Antworten nicht vor, obwohl Jugendliche generell gerne zu multimodalen Texten greifen oder diese sogar gegenüber rein textuellen Varianten bevorzugen (vgl. Reichl 2024, Kolečáni Lenčová 2019:152). Mit dieser Zuneigung können allerdings Mangas und Comics in Verbindung gebracht werden, die 19 % befragter Jugendlichen für beliebt hielten.

Frage 3: Welche Form von literarischen Texten bevorzugen Sie (gedruckte Version, E-Book, Hörbuch, Verfilmung)?

Unter den Medien, die literarische Texte vermitteln, war das gedruckte Buch das beliebteste (79%). Auf das traditionelle Printmedium folgten Verfilmungen, die mehr als die Hälfte aller Befragten ansprachen (56 %). Nicht überraschend (s. o.) schnitt das jüngste Medium – das E-Book – nur mit 12% ab. Seltener griffen die Befragten nur zu Hörbüchern (Tab. 6). Die Daten bestätigen, dass die Vorliebe der Generation Z für die Lektüre digitaler Texte nicht für literarische Texte gilt, die von der Generation Z als ein wünschenswerter Rückzug aus der digitalen Welt wahrgenommen werden (digitaler Entzug) (vgl. Hilgers-Sekowsky/Oral/Schuster 2018, Hrdináková/Kopáčíková/Rankov 2017, Berens/Noorda 2023:3).

Medium	Anzahl	%	% (relativ)
Printbuch	73	79,50	51,05
Verfilmung	50	53,76	34,97
E-Buch	11	11,83	7,69
Hörbuch	9	9,68	6,29

Tab. 6: Lieblingsmedien

Frage 4: Lesen Sie literarische Texte in einer Fremdsprache? Wenn ja, in welcher(n) Sprache(n)?

Durch die dichotome Frage wurden von allen Befragten diejenigen Lerner selektiert, die literarische Texte auch in einer oder mehreren Fremdsprachen lesen (65 %).

Die Fremdsprachenleser wurden anschließend gebeten, eine oder mehrere Fremdsprachen anzugeben, in denen sie literarische Texte lesen. Unter den 5 genannten Fremdsprachen (Englisch, Tschechisch, Deutsch, Französisch, Spanisch) stand Englisch eindeutig an der ersten Stelle – es wurde von allen Befragten genannt (Tab. 7). Diese Vorliebe für englischgeschriebene Werke spiegelt sich auch in den Antworten auf die Frage nach konkreten Buchtipps, welche die Befragten zuletzt begeisterten, wider (nächste Frage). Da kamen nämlich häufig englischsprachige Titeln vor (z. B. ‚It starts with us‘, ‚One of us is lying‘, ‚Murdle‘, ‚Animal Farm‘). Es ist zu vermuten, dass dies u. a. mit der leichteren Verfügbarkeit von Büchern in der englischen Sprache und besseren

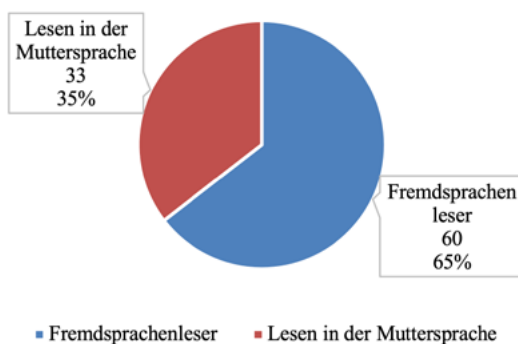


Abb. 2: Literarische Texte und Fremdsprachen

Englischkenntnissen der Befragten zusammenhängt.<sup>7</sup> Obwohl alle Befragten Deutsch lernen, wurde Deutsch nur von 10 % der Fremdsprachenleser genannt, d. h. von 7 % aller Befragten. Dadurch wird andeutungsweise auch auf die Relevanz von Übersetzungen der Werke aus der deutschsprachigen Provenienz hingewiesen.

Fremdsprache	Anzahl der Fremdsprachenleser	%	% (relativ)
Englisch	60	100,00	78,95
Tschechisch	8	13,33	10,53
Deutsch	6	10,00	7,90
Spanisch	1	1,66	1,32
Französisch	1	1,66	1,32

Tab. 7: Literarisches Lesen in Fremdsprachen

Frage 5: Welches Buch/welche Bücher haben in letzter Zeit Ihr Interesse geweckt?

Die Antworten auf diese Frage zeigen ein breites Spektrum an Interessen. Die Befragten nannten insgesamt 88 Bücher, wobei einige Werke mehrfach genannt wurden (z. B. ‚Der Herr der Ringe‘ – 6x, ‚Die drei ???‘ – 3x, ‚Atomic Habits‘ – 2x, ‚Mord im Orient Express‘ – 2x, ‚Hobbit‘ – 2x). Der meistgenannte Autor war J.R.R. Tolkien (8x). Unter den 88 genannten Werken kamen nur zwei aus dem deutschsprachigen Raum: Lin Rinas ‚Animant Crumbs Staubchronik‘ und Veronika Grohsebners ‚Johnny Designed‘.<sup>8</sup> Betrachtet man die Daten genrespezifisch, stellten Fantasy-Werke das populärste Genre dar (23%), gefolgt von Liebesromanen und Krimis (jeweils 13%), klassischer Lektüre (11%), (auto)biografischen und populär-wissenschaftlichen Werken (10%) und Motivations- und Life-Style-Büchern (6%). Die restlichen Genres erreichten 5% und weniger (Tab. 8).

Genre	Anzahl	%
Fantasy	21	23,86
Liebesromane	11	12,50
Krimis	11	12,50
klassische Lektüre	10	11,36

7 Eine der größten slowakischen Buchhandlungen Panta Rhei bietet beispielsweise keine Liebesromane auf Deutsch an. Das Angebot von englischsprachigen Liebesromanen umfasste dagegen 568 Werke (Stand: 20.12.2024). Eine andere große slowakische Buchhandlung, Martinus, bietet im gleichen Genre 4086 englische und 139 deutsche Variationen an (Stand 20.12.2024).

8 Beide Werke wurden in der slowakischen Übersetzung genannt: ‚Kroniky prachu‘ a ‚Max, naprojektovaný chlapec z predmestia‘.

populär-wissenschaftliche Werke	9	10,23
biografische Werke	9	10,23
Motivations- und Life-Style Werke	5	5,68
Abenteuerroman	2	2,27
Jugendromane	2	2,27
Mangas	2	2,27
Religiöse Werke	2	2,27
Sci-fi-Romane	2	2,27
Horror	1	1,14
Kurzgeschichten	1	1,14

Tab. 8: Gattungen

Im Folgenden (Tab. 9 und Tab. 10) wird tabellarisch ein Überblick über die genannten Fantasy- und Liebesromane angeboten, die die Befragten in letzter Zeit lasen und als positiv bewerteten. Dieser Überblick verdeutlicht auch, dass die befragten Jugendlichen größtenteils nach Autoren der angelsächsischen Provenienz griffen – nur zwei der 19 aufgelisteten Fantasy- oder Liebesromanautoren kamen nicht aus dem englischsprachigen Raum: Lin Rina (Deutschland) und Zuzana Burgerová-Cacciabue (Slowakei)<sup>9</sup>. Den genannten Werken ist außerdem zu entnehmen, dass sich die Befragten bei ihrer Lektüre relativ oft der englischen Sprache bedienten – 22 Buchtipps (25%) wurden nämlich auf Englisch genannt. Diese Ergebnisse vermitteln einen Überblick über die aktuellen Lesepreferenzen junger Leser. Wir sind uns bewusst, dass sie nur teilweise verallgemeinert werden können, da auch andere Faktoren (Übersetzung in die Muttersprache, Wissen und Einblick in die Literatur, preisgekrönte Bücher, Merchandising usw.) in den Leseprozess einfließen und diesen beeinflussen. Dies eröffnet jedoch weitere Forschungsbereiche, die eine umfassende Behandlung des Themas ermöglichen.

Werk (Fantasy)	Anzahl
J.R.R. Tolkien: Der Herr der Ringe	6
J.R.R. Tolkien: Der Hobbit	2
C.S. Lewis: Die Chroniken von Narnia	2
M. Scott: Die Geheimnisse des Nicholas Flamel	1
C. Clare: Legenden der Schattenjäger-Akademie	1
J. Flanagan: Die Chroniken von Araluen	1
H. Black: Elfenerbe	1
S. Collins: Die Tribute von Panem	1
T. Tui Sutherland: Wings of Fire	1
R. Riordan: Percy Jackson	1
U.K. Le Guin: Erdsee	1
M. Meyer: Renegades	1
K. Mosse: Labyrinth	1
Ch. Paolini: Eragon	1

Tab. 9: Fantasy-Romane

<sup>9</sup> J.R.R. Tolkien, K. Mosse und Julie Caplin kommen aus England; C.S. Lewis und M. Scott aus Irland; E. Maskame kommt aus Schottland; C. Clare, H. Black, T. Tui Sutherland, R. Riordan, U.K. Le Guin, C. Hoover, J. Quinn, S. Collins, M. Meyer, Ch. Paolini und K. Cass kommen aus den USA und J. Flanagan aus Australien.

Werk (Liebesroman)	Anzahl
J. Caplin: Die kleine Bäckerei in Brooklyn, Romantic Escapes-Serie	2
L. Rina: Staubchronik	2
C. Hoover: Für immer ein Teil von dir	1
C. Hoover: Nur noch ein einziges Mal	1
C. Hoover: Finding Cinderella	1
E. Maskame: Dich darf ich nicht lieben	1
Z. Burgerová-Cacciabue: Ked' sa sfarbia javory <sup>10</sup>	1
J. Quinn: Bridgertons	1
K. Cass: Selektion	1

Tab. 10: Liebesromane

## 6. Fazit

Der literarisch-ästhetische Ansatz gehört zu den Konzepten, die auf der persönlichen autonomen und kreativen Ausdrucksform des Lerners aufbauen und nicht nur die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, sondern auch im emotionalen und affektiven Bereich fördern. Der literarische Text kann somit eine vielschichtige instrumentelle Funktion erfüllen: Durch die Verknüpfung von Print- und digitalen Medien einen Synergieeffekt im Unterrichtsprozess zu erzielen, eine motivierende Wirkung auf die Lerner zu gewährleisten und das spezifische Potenzial von Kunst und Kultur im schulischen Umfeld systematischer und effektiver zu nutzen.

Im Rahmen dieser Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts wurden in unserer empirischen Untersuchung Daten zu den Lesepräferenzen von Jugendlichen der Generation Z analysiert, die zur Gestaltung künftiger Hochschulcurricula beitragen könnten. Die Antworten der Befragten zu ihrem Verhältnis zur Literatur, zu Genrepräferenzen und zum Einsatz verschiedener Formen der Vermittlung literarischer Texte im Unterricht stellen wichtige Erkenntnisse aus der Schulpraxis dar. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Präferenzen und die fehlende Lektüre bzw. Nichtlektüre deutscher Autoren sind Themen für die wissenschaftliche Diskussion und bieten Anlass für weitere Untersuchungen in diesem Bereich. Die Ergebnisse unserer empirischen Untersuchung anhand einer kleineren Stichprobe von Gymnasiasten signalisieren die Notwendigkeit, Studienprogramme für Deutsch als Fremdsprache im Hochschulbereich so umzugestalten, dass sie sich stärker an der schulischen Bildungsrealität orientieren. Dies wird die Möglichkeit für die Innovation von Hochschulprogrammen für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik parallel zu den Anforderungen der curricularen Umstrukturierung in der Schulbildung eröffnen.

## Literaturverzeichnis

- Autorenkollektiv (1999): *Encyclopaedia Beliana I (A – Belk)*. Bratislava.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästheisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. 297–312.
- BERENS, Kathi Inman / NOORDA, Rachel (2023): *Gen Z and Millennials: How They Use Public Libraries and Identify Through Media Use*. Portland. Zugänglich unter: <https://www.ala.org/sites/default/files/advocacy/content/tools/Gen-Z-and-Millennials-Report%20%281%29.pdf> [08.07.2024].

<sup>10</sup> Es gibt keine deutsche Übersetzung des Romans.

- BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (2014): Vorwort. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. V–VIII.
- BUČKOVÁ, Tamara (2020): *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury*. Praha.
- CALMBACH, Marc / FLAIG, Bodo / GABER, Rusanna / GENSHEIMER, Tim / MÖLLER-SLAWINSKI, Heide / SCHLEER, Christoph / WISNIEWSKI, Naima (2024). *Wie ticken Jugendliche?* Bonn.
- DOBSTADT, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Nr. 1, S. 21–30.
- DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2014): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. 19–33.
- EHLERS, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze. In: KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbtel. Berlin, S. 1530–1544.
- EHLERS, Swantje (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart.
- EUBA, Nikolas / WARNER, Chantelle (2017): Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2. In: DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (Hrsg.): *Literatur Lesen Lernen*. Stuttgart.
- GARBE, Christine / HOLLE, Karl / JESCH, Tatjana (2009): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn.
- GREIN, Marion / NAGELS, Arne / RIEDINGER, Miriam (2022): *Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende*. München.
- GROSSER, Sabine (2020): Ästhetische Bildung. In: *Socialnet – Lexikon*. Zugänglich unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Aesthetische-Bildung> [10.07.2024].
- HILGERS-SEKOWSKY, Julia / ORAL, Cansu / SCHUSTER Gabriele (2018): Trendstudie 2018: Lese- und Schreibverhalten der Generationen X, Y, Z. In: *IU Discussion Papers – Marketing & Communication*, Nr. 1, S. 1–13. Zugänglich unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/193019/1/iubh-dpm-1-2018.pdf> [10.07.2024].
- HRDINÁKOVÁ, Ľudmila / KOPÁČIKOVÁ, Judita / RANKOV, Pavel (2017): *Text a čítanie, mládež a knižnica*. Bratislava, Košice. Zugänglich unter: [https://sakba.sk/wp-content/uploads/publikacie/Citanie\\_mladeze\\_2017-1.pdf](https://sakba.sk/wp-content/uploads/publikacie/Citanie_mladeze_2017-1.pdf) [09.07.2024].
- JAVORČÍKOVÁ, Jana / ŠIPOŠOVÁ, Martina (2024): *New Perspectives on Reading as Key to Academic Success*. Köln.
- KEPSEK, Matthias / ABRAHAM, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch: Die Einführung*. Berlin.
- KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica / KOVÁČOVÁ, Michaela / TOMÁŠKOVÁ, Simona (2018): *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht.
- KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica (2019): Visual Literacy und neue Medien im DaF-Unterricht. In: *Aussiger Beiträge*, Nr. 13, Ústí nad Labem, S. 139–155.
- KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica / TOMČANIOVÁ, Zuzana (2023): Das Imaginäre als Teil des Fremdsprachenunterrichts. In: *Studia UBB Philologia*, Nr. 68, Cluj-Napoca, S. 267–284.
- KONRÁDYOVÁ, Nika / SLAVKOVSKÁ, Miriam (2021): Motivácia k čítaniu a čitateľské preferencie adolescentov. In: *E-Psychologie*, Nr. 1, S. 1–15. Zugänglich unter: <https://e-psycholog.eu/o-casopise> [10.07.2024].
- KOVÁČOVÁ, Michaela (2023): *Filmarbeit im DaF-Unterricht und ihr Status an Gymnasien in der Slowakei*. Münster.
- KOVÁČOVÁ, Michaela / JURKOVÁ, Veronika (2022): Deutschlernen durch bewegliche Bilder? Zum Einsatz audiovisueller Medien im Sekundarbereich II in der Slowakei aus der Perspektive der Lehrenden In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis : Studia Germanistica*. Nr. 30, S. 113-126.
- KÜSTER, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In KÜSTER, Lutz / LÜTGE, Christiane / WIELAND, Katharina (Hrsg.): *Literatur-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 15–32. Zugänglich unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12861/pdf/Kuester\\_2015\\_aesthetischliterarisches\\_Lernen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12861/pdf/Kuester_2015_aesthetischliterarisches_Lernen.pdf) [05.07.2024].
- KYLOUŠKOVÁ Hana (2007): *Jak využiť literárny text ve výuce cizích jazyků* Brno.
- LENČOVÁ, Ivica (2008): *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica.
- LERNER, Richard M. / STEINBERG, Laurence (2004): *The Scientific Study of Adolescent Development*.

- Past, Present and Future. In: LERNER, Richard M. / STEINBERG, Laurence (Hrsg.): *Handbook of Adolescent Psychology*. Chichester, S. 1–12.
- LOJOVÁ, Gabriela (2021): Neuropsychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. In: *Philologia*, Nr. 2, Bratislava, S. 19–34.
- MAYER, Nikola. (2022): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: KÜSTER, Lutz / SCHÄDLICH, Birgit / SCHRAMM, Karen / VIEBROCK, Britta (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I für alle*. Tübingen, S. 3–9.
- MIKULÁŠ, Roman / MIKULÁŠOVÁ, Andrea (2023): *Literatur und Wissen(schaft)*. Nümbrecht.
- MIKULÁŠOVÁ, Andrea (2024): Zum Potenzial von Medienverbänden für die Anbahnung früher literarästhetischer Erfahrungen. Am Beispiel von Nadia Buddes Eins zwei drei Tier und Trauriger Tiger toastet Tomaten. In: *Philologia*, Nr. 2, Bratislava, S. 183–203.
- O’SULLIVAN, Emer / RÖSLER, Dietmar (2019): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- REICHL, Susanne (n. d.): Jugendliche und Lesen. In: *Eltern-Bildung*. Zugänglich unter: <https://www.eltern-bildung.at/expert-inn-entstimmen/jugendliche-und-lesen/> [12.07.2024].
- RÖSLER, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- SALOMO, Dorothé / MOHR, Imre (2016): *DaF für Jugendliche*. Stuttgart.
- SCHIER, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: BERNSTEIN, Nils / LERCHER, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, S. 3–17.
- SCHOLZ, Christian (2014): *Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim.
- TWENGE, Jean (2023). *Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America’s Future*. New York.
- WANGERIN, Wolfgang (2006): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Hohengehren.
- WIDLOK, Beate (2015): Spaß am Lesen – und das im DaF-Unterricht? In: *Magazin Sprache*. Zugänglich unter: <https://www.goethe.de/ins/cz/de/spr/mag/20492952.html> [12.12.2024].
- WIETASCH, Anne Katharina (2007): Jugend, Körper und Emotion. Eine Schnittmenge aus neurobiologischer Sicht. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Nr. 2, Leverkusen, S. 123–137.