

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Neofilologii

Instytut Filologii Germańskiej

Alicja Wajs

Deutsche Jugendliteratur und Kommunikation im Cyberspace

Praca doktorska

napisana pod kierunkiem

prof. zw. dr hab. Czesława Karolaka

w Zakładzie Dydaktyki Literatury Niemieckiej

POZNAŃ 2018

1. EINLEITUNG	6
2. KINDER- UND JUGENDLITERATUR ALS LITERARISCHES SYSTEM	10
2.1. Kinder- und Jugendliteratur als Subsystem des literarischen Handlungs- und Symbolsystems - Begriffsbestimmung	10
2.1.1. Das Handlungs- und Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur - Begriffsbestimmung und Definitionen	13
2.1.1.1. Definitionen der Kinder- und Jugendliteratur auf der Handlungsebene	13
2.1.1.2. Definitionen der Kinder- und Jugendliteratur auf der Symbolebene	15
2.2. Zur Relevanz des Handlungssystems Kinder- und Jugendliteratur für das Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur	18
2.2.1. Produktion der Kinder- und Jugendliteratur – Autoren	19
2.2.2. Literaturvermittlung	23
2.2.2.1. Kinder- und Jugendbuchmarkt	23
2.2.2.2. Literaturkritik	25
2.2.2.3. Literaturvermittlung im schulischen Unterricht	29
2.2.2.3.1. Etablierung der Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand der Literaturdidaktik	29
2.2.2.3.2. Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung	32
2.2.2.3.3. Zum Konzept der medienintegrativen Behandlung der Literatur und insb. der Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht	37
2.3. Modernitätsbedingte Funktionswandel des Symbolsystems KJL	40
2.3.1. Moderne Formen des Erzählens und Funktionswandel der KJL seit Ende der 1960er bis zur Gegenwart	41
2.3.1.1. Der moderne Kinderroman	43
2.3.1.2. Der moderne und postmoderne Jugend- und Adoleszenzroman	48
2.4. Der Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur in der Mediengesellschaft	52
3. LITERARISCHE KOMMUNIKATION.....	55
3.1. Besonderheiten der literarischen Kommunikation	57
3.1.1. Die Modellierungen der literarischen Sender- und Empfängerrollen.....	60
3.1.2. Das Autor – Leser - Verhältnis im Spannungsfeld der Moderne	65
3.1.3. Das Modell der literarischen Kommunikation in medienbedingter Wandlung.....	68
3.2. Das Konzept der Narrativität.....	73
3.2.1. Die vorstrukturalistische Erzählforschung	73
3.2.2. Die strukturalistische Erzähltheorie.....	75
3.2.3. Die poststrukturalistischen Narratologien	79

3.3. Mediales Erzählen	80
3.4. Die Spezifik der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation.....	83
3.4.1. Aktuelle Entwicklungen bezüglich der Autor-Handlungsrolle in der KJL	85
3.4.2. Kinder und Jugendliteratur als All-Age-Literatur	87
4. MEDIALE KOMMUNIKATION UND IHR EINFLUSS AUF DAS LITERARISCHE SYMBOLSYSTEM	89
4.1. Medien als Träger der Kommunikation	89
4.2. Funktionen der Medienkommunikation	94
4.2.1. Kulturelle Dimension der Medienentwicklung	97
4.2.2. Technisch-kommunikative Dimension der Internetnutzung	102
4.3. Das Buch im Internet	105
4.3.1. Die Dynamik des Problems	107
4.3.2. Zu Begriffsdefinition der netzgenuinen literarischen Erscheinungsformen.....	109
4.3.3. Moderne netzgenuine Produktions- und Rezeptionsästhetik.....	112
4.4. Kinder- und Jugendliteratur und Medien	115
4.4.1. Kinder- und Jugendliteratur als Teil der Multimediakultur.....	115
4.4.2. Kinder- und Jugendliteratur und kommunikative Möglichkeiten des Internets	120
5. KINDER UND JUGENDLICHE ALS MEDIENNUTZER.....	126
5.1. Soziokulturelle Strukturmerkmale moderner Kindheit und Jugend.....	126
5.1.1. Kindheit	126
5.1.2. Jugend.....	130
5.1.3. Aufwachsen in einer Kommunikationsgesellschaft	133
5.2. Kinder und Jugendliche im Umgang mit analogen und digitalen Medien	143
5.2.1. Mediale Freizeitaktivitäten der Kinder.....	143
5.2.2. Jugendliche und Freizeit.....	150
6. MEDIENKOMPETENZ ALS EINFLUSSFAKTOR DER INDIVIDUELLEN UND GESELLSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG.....	158
6.1. Gesellschaften im Medienzeitalter	158
6.1.1. Individuum – Medien – Gesellschaft in gegenseitiger Abhängigkeit	159
6.2. Medienkompetenz	162
6.2.2. Anschlusskommunikation	164
6.3. Lesen in der Mediengesellschaft	168
6.3.1. Lesekompetenz	171

6.3.2. Das Konstrukt Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz.....	172
6.3.3. Ziele und Funktionen der Lesekompetenz in medialen Umbruchszeiten.....	175
6.3.4. Kinder- und Jugendliteratur in der Lesesozialisation	181
7. RESÜMEE.....	185
8. ZUSAMMENFASSUNG IN DER POLNISCHEN SPRACHE.....	188
9. BIBLIOGRAPHIE.....	203

1. Einleitung

Der deutschen Literatur für Kinder und Jugendliche wird in der polnischen Germanistik wenig Platz gewidmet und nur ein enger Kreis der Wissenschaftler befasst sich mit ihrer Erforschung. Die Gründe für diesen Zustand liegen wahrscheinlich in der kulturell bedingten Tatsache, dass dieser Art der Literatur wenig ästhetischer Wert zugekommen ist, da er von der sozialisatorischen Funktion überdeckt wurde. Aus diesem Grund musste die Kinder- und Jugendliteratur (im Weiteren KJL) jahrzehntelang Defizite an Bedeutung und Rang hinnehmen, bevor der wachsende Stellenwert der Kindheit und der Jugend als eigenständiger Lebensphasen auch ihren Niederschlag in der wachsenden Ästhetisierung der KJK gefunden hat. Zurzeit wird der gestiegene Rang der KJL im literarischen Handlungs- und Symbolsystem in der Bezeichnung der KJL als All-Age-Literatur deutlich. Hinter diesem Terminus verbergen sich das Ansehen für den Autor, der jahrzehntelang dessen entbehren musste, die auf Partnerschaft beruhende Achtung für den jugendlichen Leser, und Anerkennung der jugendlichen Lektüre als vollwertiges Produkt des literarischen Schaffensaktes.

Wissenschaftliche Arbeiten, die sich der Literatur als Forschungsgegenstand annehmen, bedürfen grundsätzlich einer Reflexion des Entstehungskontextes. Diese Reflexion ist eine Art Blick nach hinten – bestimmte geschichtliche, soziale, kulturelle, letztendlich auch mediale Bedingungen und Abhängigkeiten determinieren das Endprodukt des künstlerischen Schaffensprozesses und sind zugleich eine Erklärung, Begründung für das so und nicht anders beschaffene Bild des literarischen Symbolsystems. Eine die verschiedenen einfließenden Faktoren zusammentragende Analyse erlaubt ein besseres Verständnis der Gegenwart und somit auch eine Öffnung für die Zukunft. Das vertiefte Verständnis der beschriebenen Sachverhalte ist eine Prämisse für die Nutzung der vielleicht unbeachteten oder unterschätzten Potenziale der Erscheinungen, die das gesamte literarische Handlungs- und Symbolsystem widerspiegelt.

Die vorliegende Arbeit nimmt sich dieses Gegenstandes an. Das Forschungsvorhaben erwächst aus der Erfahrung der Autorin in der Arbeit mit Jugendlichen, der Kenntnis ihrer medialen Vorlieben aber auch des Bewusstseins, wie wichtig der Umgang mit Literatur und die Auseinandersetzung mit den in den literarischen Texten dargestellten Problemen für ihre individuelle Entwicklung, aber auch für ihr Einwachsen in die moderne, auf Wissen und -

genau genommen - auf Schrift basierter Gesellschaft ist. Aufgrund der zusammengesetzten Prozesse in den modernen, westlichen Gesellschaften, die die Pluralisierung, Demokratisierung, aber auch Relativierung vieler althergebrachter Werte bewirken, verändern sich die Rollen des Lesers und des Autors¹. Diese Aktanten der literarischen Kommunikation unterliegen als Teile des Systems von gesellschaftlichen Kommunikationen dem Wandel, der in der vorliegenden Arbeit als medialer Wandel bezeichnet wird. Aus dem Gefüge der diversen Medien wird das Internet als Raum und Mittel der Kommunikation ausgesondert. Die vorliegende Dissertationsarbeit „Kinder- und Jugendliteratur und Kommunikation im Internet“ verortet ihre Fragestellung an der Schnittstelle der beiden Blickwinkel; der Erforschung der die Kinder- und Jugendliteratur determinierenden Faktoren, wobei für die theoretischen Erörterungen besonders gewichtig die medial bedingten Wandlungen erscheinen, und des Blicks auf die möglichen Freiräume, die der mediengesättigte Alltag der Heranwachsenden für den Kontakt mit Literatur eröffnet.

Das Hauptanliegen dieser Erörterung ist es, den heranwachsenden Leser ins Visier zu nehmen, mit dem Ziel, ihn zu charakterisieren, um aufzuzeigen, wie sehr sich der jugendliche Leser im Zeitalter der Medien verändert hat und mit ihm die literarische Kommunikation als Teil der medialen Kommunikation. Juvenile Rezipienten wachsen von klein auf mit Medien auf und in die Medien hinein. Sie werden durch sie geprägt und prägen sie zugleich. Dieses Netz der Wechselwirkungen darzustellen, wurde zum Ziel der Arbeit gestellt. Wer ist aber der jugendliche Literaturrezipient bzw. Mediennutzer und was zeichnet ihn aus? In welchen Bedingungen wächst er auf und wie wirken sie sich auf seinen Umgang mit Medien bzw. Literatur aus? Die Beantwortung dieser Fragen schlägt eine Brücke zur Reflexion über die gesellschaftlich bedeutungsvolle Frage nach dem Stellenwert des Lesens als Schlüsselkompetenz der Mitglieder aller modernen Gesellschaften. Zugleich wird auch auf den Stellenwert der Lesekompetenz für die individuelle Entfaltung und die Möglichkeit, die eigene Existenz im Rahmen einer Wissensgesellschaft aufzubauen, eingegangen. Es wird eine Frage aufgestellt, inwiefern der Erwerb der Lesekompetenz die Möglichkeit der erfolgreichen Partizipation am Leben der Gesellschaft determiniert.

Das Ziel der Arbeit ist es somit, das Problem der literarischen Kommunikation am Beispiel der KJL im Kontext des medialen Wandels einzuleuchten, um eine Antwort auf die

¹ Aus Einfachheitsgründen benutzt die Autorin dieser Arbeit in Bezug auf Personen oder Personengruppen immer die männliche Form wie z. B.: Leser, Autoren. Diese Formen beziehen sich jedoch im gleichen Maße auf beide Geschlechter.

gewichtige Entwicklungsfrage zu liefern, ob die Medienomnipotenz eine Bedrohung oder eine Chance für die Gutenberggalaxis - verstanden als auf Buch und Schrift basierte Kultur - darstellt.

Dieses Dissertationsprojekt sieht sich als ein Versuch, die Errungenschaften vieler Wissenschaftsbereiche zu bündeln, da die Arbeit nach der systemtheoretischen Sicht Luhmanns die Gesellschaft als System der Kommunikationen erfasst. Darin sieht auch diese Arbeit ihre Begründung, die Schlüsse mehrerer Wissenschaftszweige auf Literatur zu übertragen, um dadurch einen Weg für Überlegungen zu ebnet, die sich mit der gesellschaftlich strategischen Frage befassen, wie man in der Anerkennung der Tatsache, dass Lesen eine gesellschaftlich grundlegende Kompetenz darstellt, Jugendliche dem Buche bzw. das Buch den Jugendlichen näherbringt. Diese Fragestellung ist ausschlaggebend für das gesamte Konzept der Arbeit, das im Rahmen der fünf theoretischen Kapitel verfolgt wird. Aufgrund des sehr umfangreichen Forschungsgegenstandes, der mehrere Wissenschaftszweige berührt, wurde dem theoretischen Teil kein analytischer angehängt. Die Erforschung der Kommunikation im Internet würde quantitativ den Rahmen der Arbeit sprengen. Um diese Entbehrungen teilweise wettzumachen, befinden sich in den theoretischen Kapiteln Kommentare zu den erörterten Sachverhalten, die der früheren Internetrecherche entwachsen und deren Ergebnisse in den beiden von der Autorin verfassten Artikeln beschrieben wurden².

Das erste Kapitel mit dem Titel „Kinder und Jugendliteratur als literarisches System“ steckt als erstes den begrifflichen Rahmen für die weiteren Abhandlungen ab. Darüber hinaus werden die wichtigsten Felder des Handlungssystems Literatur umrissen und mit aktuellen Entwicklungstendenzen ergänzt. Einen umfangreichen Teil bildet die Auseinandersetzung mit den Problemen der Literaturdidaktik und der Leseförderung, die vor neue Herausforderungen im Kontext des Funktionswandels der KJL in der Mediengesellschaft gestellt wird.

Anschließend wird auf Fragen der literarischen Kommunikation als Teil der medialen Kommunikation eingegangen. Die Rollen des Senders und Empfängers, Autors und Lesers

² Wajs, Alicja (2010): Deutsche Kinder- und Jugendliteratur und Neue Medien – Entwicklungstendenzen und Formwandlungen in den deutschsprachigen Medien. In: Piontek, Sławomir [Hg.]: *Linguae Mundi* Nr 5/2010. Poznań: Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Języków Obcych w Poznaniu. S. 225-243.

Wajs, Alicja (2011): Literatur als Mittel, Internet als Raum der literarischen Kommunikation von jugendlichen Lesern und Schreibern. In: Gansel, Carsten/ Zimniak, Paweł [Hg.]: *Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Aktuelle Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 393-408.

werden kurz besprochen, um daraufhin im Lichte der medienbedingten Wandlungen erörtert zu werden. Im letzten Teil des Kapitels wird der Blick wieder auf die KJL und Besonderheiten ihrer Kommunikation eingegrenzt.

Der so umrissene theoretische Rahmen wird durch Probleme der medialen Kommunikation in ein neues Licht gerückt. Um die Fragen der KJL und der Kommunikation im Internet nachzuvollziehen, wird ein medientheoretischer Exkurs benötigt. Es wird auf das Konzept und die Funktionen der Medien fokussiert und anschließend auf das Buch im Internet – die Fragen der Netzliteratur und Literatur im Netz eingegangen. So fungiertes Problemverständnis bildet eine Grundlage für die Beschäftigung mit KJL als Teil der Medienkommunikation und -kultur.

Das darauffolgende vierte Kapitel nimmt Kinder und Jugendliche als Mediennutzer unter die Lupe. Der soziokulturelle und medienwissenschaftliche Blickwinkel fließt in dieses Kapitel ein. Um die heranwachsende Generation exakter im Hinblick auf ihren Umgang mit Medien zu charakterisieren, werden auch zahlreiche statistische Daten angeführt.

Die in den vier vorangestellten Kapiteln erforschten Fragen der literarischen und medialen Kommunikation samt dem Charakteristikum der Jugendlichen als Mediennutzer werden im fünften Kapitel in den breiteren Kontext der gesellschaftlichen Relevanz gestellt. Die sozial gewichtigen Probleme der Lesekompetenz werden wie in den obigen Kapiteln erst ganz allgemein analysiert und dann auf die KJL bezogen.

Im letzten Teil der Arbeit folgen Schlussfolgerungen. Ein kurzes Resümee soll Antworten auf die grundlegende Frage nach den Möglichkeiten der produktiven Nutzung der medial determinierten Wandlungen innerhalb der Lesekultur mit Fokus auf den juvenilen Leser bringen.

Somit wurde zum Ziel der Arbeit, eine zusammentragende Analyse der wissenschaftlichen Quellen zu sozialen, kulturellen und medialen Fragen vorzunehmen, einen ausblickenden Hinweis auf den vollzogenen Wandel der Lesekultur zu liefern, der zwar neue Potenziale und Möglichkeiten eröffnet, aber auch neue Konzepte der Erziehung der heutigen Jugend zu kompetenten Gesellschaftsmitgliedern erfordert.

„Ich kann mich also ein wenig anders wiederfinden,
als ich mich im Text ‚verloren‘ habe“
Abraham/Kepser (2005, 83)

2. Kinder- und Jugendliteratur als literarisches System

2.1. Kinder- und Jugendliteratur als Subsystem des literarischen Handlungs- und Symbolsystems - Begriffsbestimmung

Jugendbuch, Jugendschrift, Kinder- und Jugendliteratur – viele Termini und nur eine Literatur, Literatur für Kinder und Jugendliche (?). Das Fragezeichen scheint hier wohl sehr berechtigt platziert zu sein, wenn man bedenkt, wie zahlreich Modellierungskonzepte und Definitionsvorschläge dieses literarischen Feldes in der Fachliteratur vorzufinden sind. Es ist aber auch durchaus berechtigt, das Fragezeichen in Klammern erscheinen zu lassen, denn so wie es kaum Zweifel gibt, wer ein Kind oder Jugendlicher in Abgrenzung zu einem Erwachsenen ist, dürfte die Kinder- und Jugendliteratur eigentlich auch so eindeutig klar abgrenzbar von der Erwachsenenliteratur bleiben. Die Jugendliteraturforschung, die sich 1963 mit der Entstehung des Instituts für Jugendbuchforschung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main institutionell etabliert hat, ist ein noch relativ junger Wissenschaftszweig, der dem Elend unserer Kinder- und Jugendliteratur³ ein Ende zu setzen im Begriff ist und der nicht nur definitorischen Inhomogenität des Forschungsgegenstands auf den Grund geht.

Der Beschäftigung mit der Kinder- und Jugendliteratur und insbesondere der KJL im Medienzeitalter soll ein definitorischer Versuch vorangestellt werden. Um jedoch den Forschungsgegenstand exakt zu erfassen, bedarf es einer Reihe von Definitionen. Der Blick auf die Definitionsvorschläge der literaturwissenschaftlichen Lexika, vor allem auf solche, zwischen deren Veröffentlichung Jahre oder Jahrzehnte liegen, macht deutlich, wie wandlungsanfällig die Materie ist, vor allem seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Wilpert fasst das jugendliterarische Schaffen in einem Lexikonartikel betitelt *Jugendliteratur* zusammen. In seiner Problemsicht wird die in der Kinder- und Jugendliteratur bis zu den 1970er Jahren dominierende Tendenz zum Belehren, Erziehen und Sozialisieren spürbar, denn er definiert die Jugendliteratur als „in Problemstellung, Inhalt, Stoff und Form der Welthaltung, dem Interesse der Jugend auf verschiedenen Altersstufen angemessenes

³ Die Formulierung spielt auf „Das Elend unserer Kinder und Jugendliteratur. Ein Beitrag zur ästhetischen Erziehung unserer Jugend“ von Heinrich Wolgast aus dem Jahre 1896 an.

Schrifttum teils dichterischen, unterhaltenden, belehrenden und meist indirekt erzieherischen Charakters, das gleichzeitig durch ästhetisch ansprechende Formgebung der künstlerischen Geschmacksbildung dienen soll“ (Wilpert 1969, 369). Diese Definition spiegelt noch die Inadäquatheit der Kinder- und Jugendliteraturtexte gegenüber den in der Allgemeinliteratur gängigen erzählerischen und ästhetischen Maßstäbe wider. Aus der Gesamtheit des Jugendschrifttums sondert der Verfasser des Lexikonartikels noch zusätzlich das *Kinderbuch* aus, das er als „Zweig der Jugendliteratur“ ansieht, „der sich vorwiegend an Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren wendet und (...) der kindlichen Psyche und kindlichem Verständnis angepaßt ist“ (Wilpert 1969, 384). Fast 20 Jahre später weist Emmerich (1986) auf die „relative Selbstständigkeit“ der KJL im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft hin, die „in der sozialist. (sozialistischen Gesellschaft – AW) in die Nationalliteratur integriert erscheint.“ Er leitet diese Untrennbarkeit von der Gesamtliteratur von den „ökonomischen und soziokulturellen Verhältnissen des jeweiligen Gesellschaftszustandes“ ab. Obwohl die KJL grundsätzlich an „den Gesetzmäßigkeiten der Literatur“ Anteil hat, ergeben sich aus ihrem adressatenspezifischen Sozialisationscharakter bestimmte Besonderheiten (Emmrich 1986, 260). Trotz der deklarierten „Verselbstständigung“ des Symbolsystems KJL nennt er aber des Weiteren explizite, was bei Wilperts Definition implizite zum Vorschein kommt: „Theoretiker betrachteten die K.-u.J. lange als anthropologisch bedingtes kulturelles Phänomen, das nach Gesetzmäßigkeiten strukturiert sei, die weniger literarisch als pädagogisch zu verstehen sind und wodurch sich K.-u.J. von Erwachsenenliteratur unterscheidet (...)“ und „hinsichtlich ihrer Entstehung, Funktion und Wirkung primär entwicklungspsychologischen Kriterien unterworfen ist“. Es sind nicht ausschließlich „alterspsychologische Merkmale“ und „didaktisch orientierte Normierungen“, die die Spezifik der KJL ausmachen, sondern ein „Funktionsverständnis“ und „eine Auffassung vom Wesen des Kindes, die jeweils historisch und klassenmäßig determiniert sind“ (ebd.). Diese Annäherung an die Allgemeinliteratur ist demzufolge nicht durch die Kanonisierung ästhetischer Funktionen und die Übernahme erzähltechnischer Muster erfolgt, sondern durch das Unterwerfen der KJL den in einer Gesellschaft präsenten, zeitgenössischen Entwicklungen, die außerhalb der KJL als Symbolsystem ihre Quelle hatten.

Die Kinder- und Jugendliteraturforschung des 21. Jahrhunderts hebt andere Aspekte hervor, legt andersartig die gegenwärtige Funktion der KJL aus. Der Lexikoneintrag von Steinlein aus dem Jahre 2006 platziert die Kinder- und Jugendliteratur als Teilbereich der Allgemeinliteratur, der „durch seinen spezifischen Bezug auf Kinder und Jugendliche konstituiert wird.“ Er umfasst nicht nur Printtexte, sondern auch „audiovisuelle

Rezeptionsangebote“ wie z.B.: Bilderbücher, Kassetten, Schallplatten, Rundfunk- und Fernsehbeiträge, Kinofilme. Die nächste Parallele zur Allgemeinliteratur besteht in dem Gattungsreichtum: Es sind zwar hauptsächlich fiktionale Prosatexte, aber auch Kinderlyrik und Kinderdramatik und darüber hinaus auch Sachtexte. Steinlein beschreibt die funktionalen Aspekte der KJL in der Gegenüberstellung von einst und heute. Ursprünglich wurde sie als „Teil der Sozialisation und des Erziehungswesens der jeweiligen Epoche“ aufgefasst und stand dadurch „im Dienst pädagogisch-didaktischer Absichten“, was auch in der Definition von Emmerich zur Geltung gebracht wird. Heutzutage ist diese pädagogische Funktion in der KJL auch noch bemerkbar, Autoren sehen jedoch ihre Aufgabe darin, „die vielfältigsten Welt- und Lebensanschnitte zur Auseinandersetzung, zum Miterleben und Mitdenken“ (Steinlein 2006: 188) anzubieten. Besonders wichtig für das ganzheitliche Erfassen der KJL ist der Verweis auf die medienbedingten Entwicklungen im Symbolsystem KJL, die „Präsentations- und Erzählstrukturen“ (ebd. 190) herausgebildet haben, deren Beschreibung eines erweiterten Literatur- und Textbegriffs bedarf.

Verwirrung in diese kinder- und jugendliteraturbezogene Ausdifferenzierung der Lesestoffe bringen noch häufig in der Sekundärliteratur anzutreffende Klassifikationsschemata, die neben Genres Medieneinheiten als solche ansehen. Es tauchen Kategorien wie Kinder- und Jugendbuch auf, die synonym für *Kinder- und Jugendliteratur* gebraucht werden. Ewers betont nachdrücklich, dass Kinder- und Jugendbuch „zur Bezeichnung des damit gemeinten kinder- und jugendspezifischen Publikationsmediums“ verwendet werden soll (Ewers 2000: 26). Durch die adressatengerechte evtl. zielspezifische Aufmachung des Buches entstehen Untergattungen wie z. B. Erstlesebuch, ABC-Buch, Bilderbuch, Kinder-Sachbuch etc., die eher auf eine spezifische Gestaltungsform eines Medium als auf gesonderte Gattungen hinweisen. Die spezifischen Kinder- und Jugendmedien haben noch lange vor der Herausbildung der spezifischen KJL eine eigenständige Entwicklung genommen. Dazu können zwei Beispiele des im 18. Jht. florierenden Zeitschriftenmarktes: „*Der Leipziger Kinderfreund*“ (1775 – 1782) und „*Der Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes*“ (1775–1792) von Christian Felix Weiße genannt werden.

Die Übersicht über Definitionsverschlüsse seit Ende der 1960er Jahre führt vor Augen, welche prägnante und vielfältige Wandlung der Literaturbegriff und die Literatur selbst innerhalb von vier Jahrzehnten erfahren hat. Als Zäsur gilt sicherlich das Jahr 1968 und die darauf folgenden, in denen gesellschaftlich initiierte Kritik der zeitgenössischen Gegenwart

wie ein Lauffeuer auf das kinder- und jugendliterarische Feld übergegriffen und kritische Prüfung der tradierten Funktions- und Erzählmuster herbeigeführt hat.

2.1.1. Das Handlungs- und Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur - Begriffsbestimmung und Definitionen

Gansel spricht in Anlehnung an Hurrelmann von drei Prämissen, die einen systemtheoretischen Blick auf die KJL ermöglicht haben. Diese sind:

- historisch diktierte Entscheidung, als KJL die Gesamtheit der für Kinder geeigneter Texte aufzufassen, dessen Kommunikationspotential eine Reihe von Institutionen und Rollen hervorgebracht hat;
- die induktive Ausarbeitung der Gattungssystematik;
- Feststellung der jeweiligen Konzepte der Kindheit und Jugend, die die KJL im Rahmen des Sozialsystems verinnerlicht hat.

Dazu kommt noch die in den 1980er Jahren ausgearbeitete Systemtheorie von Luhmann, an der man die Makro-Konventionen der KJL aufzubauen suchte. (Luhmann 2000, 20f.). Aus den Forschungsergebnissen von Hans-Heino Ewers ist ein Versuch der Gegenstandeingrenzung hervorgegangen, auf den hier näher eingegangen werden soll. Ewers unterscheidet zwischen zwei Definitionsgruppen: auf der Handlungsebene und auf der Textebene (Ewers 2000 und 2005).

2.1.1.1. Definitionen der Kinder- und Jugendliteratur auf der Handlungsebene

Unter dem Stichwort Handlungssystem Literatur bzw. KJL verbirgt sich ein Handlungsmuster, nach denen bestimmte Personen und Personengruppen agieren, und zur Produktion und Rezeption der Literatur als Symbolsystem dank der übernommenen Handlungsrollen beitragen. Gansel (2010,14ff) betrachtet Literatur als Teilbereich des Systems Kunst, die sich mit Rollen der literarischen Produktion (Autor, Herausgeber, Übersetzer), der Literaturvermittlung (Verleger, Buchhändler, Kritiker, Lehrer) und der Rezeption und Verarbeitung (Leser, Literaturwissenschaftler, Lehrer, Schüler) beschreiben lässt. Ein weiteres Ausdifferenzierungsmerkmal bilden Konventionen: die ästhetisch-literarischen, die auf einen literarischen Text bezogen nach seiner ästhetischen Wirkung und nicht nach seinem pragmatischen Wert fragen; und die Polyvalenzkonventionen, die auf die den Texten implizierte Interpretationsvielfalt (Vieldeutigkeit der Texte) zurückzuführen sind

und professionelle Berufsgruppen erfordern, die einen Text deuten, entschlüsseln, um dadurch das Erschließen der Wirklichkeit zu ermöglichen.

Im Rahmen des so erfassten Handlungssystems geht Ewers von diversen Textkorpusbildungen aus, die von verschiedenen Teilnehmern des Handlungssystems zu verschiedenen Zwecken gebildet wurden oder werden. Diese Korpusbildungen lassen sich auf Erkenntnisse der jüngsten Jugendliteraturforschung zurückführen und sind rein wissenschaftlicher Natur. Zu ihrer Bildung ist durch die Ausprägung der Handlungsrollen einzelner Aktanten des Handlungssystems KJL und das Erfassen ihrer Auswirkungen darauf gekommen. So lässt sich unter dem Begriff Kinder- und Jugendlektüre „die Gesamtheit der von Kindern und Jugendlichen tatsächlich konsumierten Literatur“ (Ewers 2000, 16) zusammenfassen, die jedoch in freiwillige und Pflichtlektüre unterteilt wird.

Unter Bezugnahme auf einzelne Rollen der Erwachsenen im Handlungssystem lässt sich intentionale KJL aussondern. „Nach ihr gilt als Kinder- und Jugendliteratur (nur) das, was Kinder und/oder Jugendliche konsumieren sollen. Konstruktives Merkmal ist in diesem Falle, eine von den Erwachsenen ausgehende Verfügung, bezüglich der potentiellen Textverwendung(...)“ (Ewers 2005, 3). Als kinder- und jugendliterarisch geeignete Texte der Allgemeinliteratur wurde rückblickend z.B. D. Defoes „Robinson Crusoe“ (1719) empfunden. Wenn die intentionale KJL und Kinder- und Jugendlektüre deckungsgleich sind, dann spricht man von der akzeptierten Kinder- und Jugendliteratur im Vergleich zu der von Kindern und Jugendlichen nicht akzeptierten Literatur. Kleinere und größere Sprösslinge lesen aber nicht nur, was ihnen von Erwachsenen zugeteilt wird, sondern sie greifen auch nach Gattungen und Titeln, die andere Lesergruppen anvisieren. Daher wird das tatsächlich Gelesene aus der Allgemeinliteratur und zugleich der nicht intentionale Teil der Jugendlektüre als nicht intendierte Kinder- und Jugendlektüre (die entweder heimlich gelesen, von Erwachsenen toleriert oder verboten wird) bezeichnet, im Gegensatz zu der intendierten, bei der es sich um „den Teil der von Kindern und Jugendlichen konsumierten Literatur [handelt], der mit den Vorstellungen der Erwachsenen von geeigneter Kinder- und Jugendlektüre konform geht. Gemeint sind all die Texte, die gelesen werden sollen und tatsächlich auch gelesen werden.“ (ebd, 19)

Unter den den Büchermarkt verwaltenden Erwachsenen herrscht oft keine Einigkeit über den zulässigen, akzeptablen und geeigneten Textkorpus der intentionalen KJL. Historisch gesehen lag die Obrigkeit über das Lektüreangebot in den Händen der kirchlichen oder weltlichen Machthabern, später der pädagogischen Fachobrigkeit und zur Zeit auch der

Verlage. Es haben sich also „gesellschaftlich autorisierte“ Instanzen herausgebildet, die intentionale Literatur sanktionierten. Die nicht sanktionierte Kinder- und Jugendliteratur war in den Augen der gesellschaftlich anerkannten Bewertungsgremien anrüchig und der Missbilligung ausgesetzt⁴. (In diese Sparte setzt auch Ewers sog. kommerzielle KJL, die von Verlagen gewinnmotiviert und oft unter Missachtung der bewährten Bewertungsinstanzen auf den Markt gebracht werden).

Alle oben angeführten Definitionen klassifizieren das bereits existierende Angebot an Texten aus der Perspektive der jeweiligen Handlungsrollen: eines Schülers, Literaturwissenschaftlers, Kritikers, Gesetzgebers, das entsprechend eigenen Vorstellungen vom Lesbaren und Lesenswerten entweder empfohlen, gelesen oder abgelehnt wird. Wenn man noch eine Handlungsrolle ins Spiel bringt – die des Autors oder Urhebers des Textes – kann man noch einen weiteren Textkorpus aussondern: spezifische KJL. „Unter spezifischer Kinder- und Jugendliteratur ist die für Kinder und Jugendliche eigens hervorgebrachte Literatur zu verstehen; sie umfasst all die Texte, die seitens ihrer Urheber von vornherein als potentielle Kinder- und Jugendlektüre gedacht waren“ (Ewers 2000, 23).

Die zur Klassifizierung der Texte benutzten Kriterien im Bereich dieses literaturbezogenen Handlungssystems (Kinder- und Jugendlektüre - das tatsächlich Gelesene, intentionale KJL – das adressatenbezogene Potential eines Werkes, sanktionierte KJL - Auswahl, Auszeichnung von Titeln, spezifische KJL – die Entscheidung des Autors, eine spezifische Rezipientengruppe zu erreichen) können sich überlappen, und geben nicht selten wenig Auskunft über den echten literarischen Wert des Lektüreangebots. Das Handlungssystem stiftet jedoch den Handlungs- bzw. Wirkungsrahmen für das Symbolsystem. Mit anderen Worten erreicht das Symbolsystem den Leser durch das Handlungssystem.

2.1.1.2. Definitionen der Kinder- und Jugendliteratur auf der Symbolebene

Durch die Verwendung der Begriffe Handlungs- und Symbolsystem wird die Gegenüberstellung textextern – textintern impliziert. Doch obwohl diese Begriffspaare im

⁴ Als Beispiel kann hier das Schmutz und Schundgesetz von 1926 angeführt werden, in dem steht: „Zum Schütze der heranwachsenden Jugend werden Schund- und Schmutzschriften in eine Liste aufgenommen.“ In: www.zaoerv.de – Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht

URL: http://www.zaoerv.de/01_1929/1_1929_2_b_533_2_536_1.pdf

Allgemeines das Wesen der beschriebenen Gegenstände ganz korrekt wiedergeben, sind sie im Fall von Begriffen Symbolsystem und textintern nicht synonym zu gebrauchen. Gansel definiert das Symbolsystem als die Gesamtmenge der kinder- bzw. jugendliterarischen Texte, die jeweils zu einem bestimmten konkret-historischen Zeitpunkt zur Verfügung stehen, sie bilden ein Textkorpus, ein Textsystem, eben das Symbolsystem“ (Gansel 2000, 24). Ewers vertritt den Standpunkt, dass nicht alle Werke der KJL zum Symbolsystem zählen. Als Grundkriterium für die eventuelle Zugehörigkeit zum Symbolsystem nennt er das Miteinbeziehen der literarischen Normen und Konventionen. Es gilt die Bedingung, dass das ungeschriebene oder verschriftlichte Werk in seinen Äußerungen „die Gesamtheit der formalen, gattungspoetischen und semantischen Regeln“ (ebd. 174) beachten und ferner eine „prägende Wirkung auf die nachfolgende literarische Entwicklung“ (ebd. 176) erlangen muss. Normen: Normbestimmungen und Normbeachtung sind es, die das Werk zum literarischen Gut einer Epoche zu zählen erlauben, die die vom Werk formulierte Botschaft und Funktion determinieren, die das Werk Akzeptanz oder Ablehnung seitens der Akteure des literarischen Handlungssystems ernten lassen. Wenn sie präskriptiver Art und über mehrere Jahrzehnte hinweg vorherrschend sind, dann fungieren sie als makroepochale Kinder- und Jugendliteraturnormen (ebd. 177). Die makroepochalen Normen treten epochensynthetisch gesehen in einem sich ergänzenden Wechselspiel auf, prägen die leitende Funktionsdefinition der jeweiligen Epoche und lassen weitere Korpusbildungen auf Textebene zu. Im Weiteren soll ein kurzer Überblick über die makroepochalen Normkonzepte und die daraus resultierenden Definitionen der Kinder- und Jugendliteratur verschafft werden. (Vgl. dazu Ewers 2000, 178ff. oder Gansel 2010, 17ff.)

Zu den prägnantesten makroepochalen Normen gehört seit jeher die erzieherische und sozialisatorische Normbestimmung. Sozialisations- und Erziehungsliteratur weist geschichtlich folgende funktionale Ausprägungen auf:

- die intellektuelle Bildung und des Wissenserwerbs,
- die religiöse und moralische Erziehung,
- die rhetorische Erziehung,
- die Erstleseerziehung
- und die literarische Bildung und Leseförderung.

Es handelt sich vorrangig um die erziehungsrelevanten Kenntnisse und Werte, die den Heranwachsenden im Zuge ihrer Enkulturation vermittelt werden sollen. Seitdem Lehrbücher in Schulen Einzug gehalten haben, erfährt die jugendliche Freizeitlektüre eine gewisse

Entlastung, ist jedoch aus der KJL nicht wegzudenken und ringt immer mit dem literaturästhetischen Funktionsverständnis um Vorrang.

Um diese Funktion relativ erfolgreich durchsetzen zu können, müssen Autoren der KJL auf Maßnahmen zurückgreifen, die den Empfängern helfen, die literarische Botschaft zu begreifen. Kinder- und jugendgemäße Literatur muss dem sprachlichen Entwicklungsstand der anvisierten Lesergruppe gerecht werden, ihr intellektuelles Fassungsvermögen nicht übersteigen, literarische Decodierungsfähigkeit berücksichtigen, sich von aktuellen Interessen und Bedürfnissen leiten lassen. Diese Prinzipien machen sie kinder- und jugendgemäß. Ein Werk muss aber nicht allen diesen hier genannten Bereichen Rechnung tragen und die Grade der Gemäßheit sind auch divers. Das Miteinbeziehen der spezifischen Veranlagungen auf Seiten der Heranwachsenden ließ aber die KJL einen ersten Schritt in Richtung Verselbstständigung machen und „zwischen den Anforderungen von Erziehung und Bildung auf der einen, und den Fähigkeiten und Bedürfnissen auf der anderen Seite“ (Ewers 2000: 182) vermitteln.

Zu einer weiteren makroepochalen Norm gehört der literaturästhetische Ansatz, der auf Dichter und Denker des ausgehenden 18. Jahrhunderts (z.B.: Johann Karl Wezel oder Heinrich Wolgast) zurückzuführen ist. Sie enthält die „Erwartung, dass die Kinder- und Jugendliteratur (...) als maßgeblich erachtete Dichtungsarten anwendet und deren ästhetische Grundsätze und Gesetzmäßigkeiten uneingeschränkt reflektiert“ (ebd. 182). Dementsprechend soll sich das literarische Schaffen nicht durch einen „kraftlosen, wäßrichten, schlechten Stil, voll ekelhafter Wiederholungen und tätschelnder Ausdrücke“ (Wezel 1879/80, 14 zit. nach Ewers 2000, 182) auszeichnen, sondern „in künstlerischer Form ein Kunstwerk sein“ (Wolgast 1899, 21). Dadurch gibt sich die KJL als vollwertige Ausprägung von Literatur zu erkennen. Die so ausgelegte Ortsbestimmung liegt der auf die dichterische Erziehung ausgerichteten Literatur ziemlich nahe und bildet zugleich wegen der unterschiedlich stark ausgeprägten Dominanz der beider Auffassungen in einzelnen Epochen eine Achse, auf der auch in der modernen KJL- Forschung Diskussionen zur Rolle der Literatur geführt werden⁵. Gansel weist darauf hin, dass trotz der Unmöglichkeit der Einlösung dieses Programms seit Ende des 18. Jahrhunderts das Postulat ab Endes des 20. Jahrhunderts zum Durchbruch gelangt (Gansel 2010, 19).

Die letzte zu nennende Norm betrachtet die KJL als Wiedergeburt der Volkspoesie, die sowohl im Wiederbeleben der vergangenen oder untergegangenen Volkspoesie, als auch

⁵ Gemeint ist hier die Haas-Hurrelmann-Debatte von 1988/89

in der Pflege ihrer poetischen Gesetzmäßigkeiten und Gattungen (Spruch, Lied, Märchen Sage) ihre Funktion sieht. „Gefordert ist (...) eine Literatur, die ‚wahrhafter‘ bzw. ‚idealer‘ Kindlichkeit und Jugendlichkeit verpflichtet ist“ (Ewers 2000, 185) Historisch gesehen ist das die jüngste der geltenden makroepochalen Normen, die im 19. Jahrhundert aufgekommen ist und sich seitdem einer anhaltenden Beliebtheit erfreut. Das nobelste Beispiel sind Grimms „Kinder- und Hausmärchen“ (1812/15).

2.2. Zur Relevanz des Handlungssystems Kinder- und Jugendliteratur für das Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur

Die oben vorgenommene Zusammenstellung der Definitionen zeigt, dass KJL nicht in Abgrenzung von gesellschaftlichen Bedingungen erörtert werden kann. Dahrendorf weist darauf hin, dass die KJL im Zusammenhang mit der Gesellschaft und ihren Bildungs- und Kommunikationsverhältnissen betrachtet werden muss, um adäquat erfasst zu werden (Dahrendorf 1974, 21ff). Ihre gesellschaftlichen Funktionen sieht Gansel im kognitiv-reflexiven, moralisch-sozialen und hedonistisch-emotionalen Handlungs- und Erlebnisbereich (2010, 16).

Die Gesamtheit des kinder- und jugendliterarischen Handlungssystems besteht nach Ewers aus mehreren sich berührenden, zum Teil auch sich überlappenden Systemen, die „Kinder- und Jugendliteraturproduktion, -vermittlung, -kritik und -konsumtion“ umfassen (2000, 41). Diese Systeme vereinen gesellschaftliche, literarische und pädagogische Elemente in sich. Sie erstrecken sich auf den Buchmarkt, Bibliotheken und Büchereien, das Erziehungs- und Schulwesen, die pädagogische Fachöffentlichkeit, die kinder- und jugendliterarische Öffentlichkeit, allgemeine kinder- und jugendliterarische Fachöffentlichkeit und Zensurwesen. Besonders prägend für die Kommunikationsbedingungen Nachkriegsdeutschlands erwiesen sich folgende gesellschaftlich verankerte Erscheinungen: Entwicklung des Fernsehens, der besonders in der Presse sichtbare Widerspruch zwischen der Aufklärungsaufgabe und dem Informationswillen der öffentlich-rechtlichen Sparte und der auf billige Unterhaltung durch Brutalität und Sexualität pochenden privatwirtschaftlichen Unternehmen. Des Weiteren handelt es sich um die Vervollkommnung der Buchherstellungstechnik und des Vertriebs (Dahrendorf 1974: 24).

Im weiteren Teil sollen kurz die wichtigsten Handlungsrollen dieses Polysystems umrissen werden.

2.2.1. Produktion der Kinder- und Jugendliteratur – Autoren

Wenn man an kinder- und jugendliterarischen Texten interessiert die Vorräte der Bibliotheken oder auch den Cyberspace durchstöbert, muss man sich der Unterscheidung zwischen einem Autor der Kinder- und Jugendliteratur oder dem kindlichen bzw. jugendlichen Verfasser eines Textes bewusst werden. Foucault wies darauf hin, dass man nicht bei jedem Text mit einem Autor zu tun hat. Es sind Verfasser, Urheber, Schreiber, aber nicht unbedingt Autoren, die Texte verfassen (nach Gansel 2010, 36). In seinem Vortrag von 1969 „Was ist ein Autor?“ wies er auf eine literarisch tradierte Vorgehensweise hin, bei jedem literarischen Diskurs dem Autor auf die Spur zu gehen: „[...] jeden Poesie- oder Fiktionstext befragt man danach, woher er kommt, wer ihn geschrieben hat, zu welchem Zeitpunkt, unter welchen Umständen oder nach welchem Entwurf. Die Bedeutung, die man ihm zugesteht, und der Status oder der Wert, den man ihm beimißt, hängen davon ab, wie man diese Fragen beantwortet“ (Foucault, 1988, 19). Diese Behauptung von Foucault ist signifikant für den Rang des Autors in der Allgemeinliteratur, der als Ordnungselement und Machtdispositiv, als konstituierendes Element des literarischen Diskurses gilt. Der Autor, der Autorbegriff erfuhr eine „Erhebung zum erstrangigen Prinzip des literarischen Lebens“ (Ewers 2000, 184), was aber für die KJL nicht zutrifft. In diesem Fall wird nicht nach der Herkunft des Textes, dem Autor gefragt; der Wert des Textes wird an seiner Zweckmäßigkeit gemessen. Als Beweis können folgende zwei Beispiele dienen. In der Allgemeinliteratur assoziiert man mit dem Wort ‚Klassiker‘ Namen wie Goethe, Schiller, Kafka, Brecht u.a. Wenn in einer kinder- und jugendliterarischen Diskussion das Wort Klassiker fällt, werden hier Werke, nicht Personen gemeint. Bettina Hurrelmann hat als Herausgeberin des Buches „Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur“ Artikel zu 24 ausgewählten, prominenten Titel der KJL zusammengefasst. Im nichtprofessionellen Diskurs sind Werke wie „Pu der Bär“, „Alice im Wunderland“ oder „Peter Pan“ allgemeinbekannt, aber nicht ihre Autoren – A.A. Milne, L. Carroll, J.M. Barrie. „Kanonisierung erfahren nicht das Oeuvre eines Autors, sondern einzelne Werke, bzw. Bücher, wobei der Name des Autors sogar in Vergessenheit geraten kann“ (ebd. 150). Als zweites Beispiel kann die Tatsache angesehen werden, dass viele Kapazitäten der allgemeinliterarischen Szene es zu Gesamtausgaben ihrer Werke gebracht haben, was im Falle der KJL-Autoren von wenigen (Erich Kästner⁶, Peter Härtling⁷, Christine Nöstlinger⁸) erreicht worden ist.

⁶ Kästner, Erich (1959): Romane für Kinder. Köln : Kiepenheuer & Witsch

⁷ Härtling, Peter (2003): Romane für Kinder in drei Bänden. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Diese geringe Wertschätzung der Autorschaft innerhalb des kinder- und jugendliterarischen Diskurses ist geschichtlich auf die mangelnde Synonymität zwischen den Begriffen Autor – Schriftsteller zurückzuführen. „Fast alle unsere Kinder- und Jugendbücher werden von Nicht-Schriftstellern geschrieben [...] nur zehn Prozent waren oder sind ‚gelernte‘ Schriftsteller [...] neunzig Prozent Dilettanten“ – so der Schriftsteller Erich Kästner (1957, 556 zit. nach Ewers 2000, 151). Das vernichtende Urteil Kästners über das fehlende Ansehen dieser literarischen Sparte bei Schriftstellern vom Format erläutert Dahrendorf folgend: „Das geringe gesellschaftliche Prestige, das Jugendbuchautoren bei uns haben (...) macht den etablierten ‚Erwachsenenbuch-Autoren‘ ebenso schwer, für Kinder und Jugendliche zu schreiben, wie dem Jugendbuchautoren, aus dem Ghetto des Jugendbuches auszubrechen“ (1973, 29). Es wirft sich die Frage auf, warum die KJL nicht im Stande war, den Schriftstellern genügend erwünschtes Prestige zu zollen, warum sie unter allen, die „nur gesunde Hände zum Schreiben oder zum Abschreiben“ (Gedike 1787, 6) hatten, als Feld galt, in dem man mühelos bzw. mit wenig Aufwand zu großem Ansehen aufsteigen konnte? Eine Antwort auf die Frage liefert der Blick auf die kinder- und jugendliterarische Kommunikation, als indirekte, vermittelte Kommunikation, eine Kommunikation, die zuerst Instanzen der Erwachsenen durchlaufen muss, ehe sie an Kinder und Jugendliche gelangt. Diese die stoffliche Auswahl treffenden Instanzen sind und waren: Kirche, Lehrer, Erzieher, Eltern. Der Autor mit seinen Gedanken, seinem spezifischen Weltbild, seinen inneren Erlebnissen war historisch gesehen nicht gefragt. Seine Rolle wurde als die eines Sachverständigen begriffen, der Inhalte in Worte kleidet, der das notwendige Werkzeug zur Vermittlung der Lehren, Wertvorstellungen handhabte. Die KJL war Literatur für eine spezifische Adressatengruppe, ihre Themen, eventuell Gebrauchsmöglichkeiten waren von Vorrang. Ein Werk bekam Anerkennung, wenn es zweckdienlich war, und nicht weil es das Werk eines anerkannten Autors war. An dieser Auffassung der Autorschaft waren Vermittler interessiert. Die mit einem Autornamen gewährleistete Qualität eines Buches hätte ihre Präsenz und Einflussnahme auf die Inhalte der literarischen Kommunikation erübrigen können. Darüber hinaus resultierte dieser instrumentalisierte Begriff der Autorschaft aus der Gegebenheit, dass Stoffe der KJL bis zur Herausbildung der spezifischen KJL Überlieferungen aus dem Mündlichen oder Bearbeitungen aus der Allgemeinliteratur waren. „In den Anfängen [deckt sich] vorherrschende kinder- und jugendliterarische Autorrolle weitgehend mit der des Kompilators und Bearbeiters aus dem Überlieferungstyp schriftlichen Folklore. Mit der

⁸ Sabine Fuchs (2001): *Christine Nöstlinger. Eine Werkmonographie*. Wien: Dachs Verlag.

zunehmenden ‚Literarisierung‘ der kinder- und jugendliterarischen Textproduktion und -verwendung geht zweifelsohne auch die Herausbildung einer neuen ‚literarischen‘ Autorrolle einher“ (Ewers 2000, 150).

Ewers unterscheidet zwischen folgenden Konzepten der Autorschaft:

a) auf der Handlungsebene:

- Der Autor als Erziehungsschriftsteller - kommuniziert mit Kindern in erzieherischer Absicht, weiß über das ‚Wie‘ des Erzählten Bescheid. Vermittler (Geistliche, Philosophen, Wissenschaftler, Ideologen) herrschen über dem ‚Was‘. Bei Campes „Robinson der Jüngere“ (1781) handelte es sich um Bearbeitung von Werken eines anderen Verfassers – von Bedeutung war die erfolgreiche Unterweisung, Übermittlung von Werten, nicht Originalität im Sinne der Urheberschaft.
- Der Autor als kinder- und jugendliterarischer Erzähler – entstand infolge von Einbußen der manifesten Erziehungsfunktion der KJL. Er zielt darauf ab, den Lesern Vergnügen, Unterhaltung zu bereiten. Er besitzt eine Gabe, sich auf Zuhörer, Leser abzustimmen, oder auch eine Gabe, neue Geschichten zu erzählen wie z. B.: A. Astrid Lindgren oder Otfried Preußler, die aus familiärer Vermittlungssituation (als Mutter und Vater) an Geschichteerzählen gekommen sind. Den professionellen Vermittlungssituationen entwachsen Geschichten der Erzieher, Hofmeister, Kindergärtnerinnen, Bibliothekaren. Des Öfteren erfanden sie keine neuen Geschichten, sondern brachten den Kindern alte Märchen, Sagen aufs Neue bei.

Bei den beiden Autortypen handelt es sich um die „zu Autoren gewordenen Vermittler“ (2000, 159) und in beiden Fällen ist die gesellschaftliche Handlung primärer Natur.

b) auf der Symbolebene

- Der Autor als literarischer Kindererzieher – bringt die beobachtete kindliche Wirklichkeit zur Darstellung oder projiziert ein utopisches Kindheitsbild. Diese Entwürfe der kindlichen Welten werden von keinerlei kritischer Absicht begleitet. Sie bauen auf der Schaffung eines beispielhaften oder abschreckenden Musters der kindlichen Protagonisten auf. Diese Art vom Autor begreift sich als Dichter, er dichtet jedoch nicht um der Kunst willen, sondern zweckdienlich, der Erziehung, Belehrung willen. Pape weist darauf hin, dass den Werken das Parabolische, Exemplarische, Allegorische gemeinsam war. Gattungsmäßig machten Autoren das Didaktische vom Formalen unabhängig und „benutzten zu ihren Zwecken, was ihnen an Gattungen am geeignetesten erschien“ (1981, 57). Sie bringen jedoch in die KJL durchaus originelle

und authentische Stoffe wie auch reformatorisches Gedankengut ein. Zu denken ist hier an Christian Felix Weiße.

- Der Autor als (naiver) Kinderdichter – sucht in seinem Inneren kindliche Unschuld, Naivität, Schlichtheit, Einfachheit. Innere Prozesse stehen im Vordergrund und nicht die Adressatengruppe, die von sekundärer Wichtigkeit ist. Der Dichter schreibt also aus rein künstlerischen Beweggründen und versucht ständig wie ein Kind zu denken und zu empfinden, in die Kindheit zurückzusinken, wie das Astrid Lindgren in „Pippi Langstrumpf“ macht.
- Der Autor als sentimentaler Kindheitsdichter – vergegenwärtigt wehmütig, sentimental, nostalgisch oder auch behaglich das verlassene Paradies der Kindheit. Die dargestellte Kindheit erscheint aus der Perspektive eines Erwachsenen, der seine existentiellen Probleme zu bewältigen sucht, der fremde und vergangene Kindheiten heraufbeschwört und darin Trost, Zufriedenheit, Zuflucht zu finden. Die Kinderliteratur des verlorenen Paradieses wird von dem Bewusstsein der Autoren von der Dichotomie zwischen der Realität und dem Mythos der Kindheit geprägt. (Vgl. Pape, 97). Als Beispiel gilt hier J.M. Barries „Peter Pan“.
- Der Autor als kritischer Kindheitsdichter, als Anwalt des Kindes – er gewann seit den 1970-er Jahren an Relevanz. Er ist auf die Erkundung der Lebensverhältnisse von Kindern bedacht. Das Erinnerungsvermögen und die Beobachtungsgabe sind von zentraler Bedeutung für die Aufdeckung des kindlichen Daseins. Der Schriftsteller gibt den belehrenden Ton auf, es will Hilfe bei der Entdeckung oder Infragestellung der umgebenden Wirklichkeit leisten. Gemeint sind Autoren wie P. Härtling, Ch. Nöstlinger, K. Boie, M. Pressler oder D. Chidolue.

Der Autorbegriff konstituierte sich Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts, als die Beziehungen zwischen einem Autor und Verlag gesetzlich streng geregelt waren. Heutzutage werden die Urheberrechte vom Autor des Textes dem Verlag abgetreten, man kann eher von einer „Urheberschaft an Texten, Werkherrschaft über Geschriebenes“ (Gansel 2010, 36) sprechen. Diese Auffassung der Autorschaft lässt sich auf die gesellschaftlich bedingten Entwicklungen im Handlungssystem zurückführen. Die Frage des Philosophen Michel Foucault „Was ist ein Autor?“ müsste von einem literatursoziologischen Standpunkt aus erörtert und könnte unter Einbezug modernitätsbedingten Wandlungen etwa so formuliert werden: Was macht die Gesellschaft aus dem Autor? Gansel beantwortet diese Frage folgendermaßen: „Autorschaft konstituiert sich eben nicht über das Grundmodell der literarischen Kommunikation, das Dreieck Autor – Text – Leser, sondern gerade in

Verhandlungen mit Verlegern, bei Lesungen, Preisvergaben, Auftritten in den Medien oder auch der Kommunikation im Internet. Eine ‘Soziologie der Autoren‘ hat daher ihren Blick auf die ‚äußeren Bedingungen‘ von Autorschaft zu richten, wobei klar sein dürfte, dass der Zusammenhang zu den inneren Bedingungen bewahrt bleiben muss“ (ebd). Unter inneren Bedingungen sind Motivation, Begabung, Bedürfnisse, unter äußeren eben die soziale Rolle des Autors zu verstehen.

Wenn man die am Anfang des folgenden Unterkapitels zitierten Worte Foucaults auf die Gegebenheiten des literarischen Schaffens beim freien Zugang zu Veröffentlichungsmedien wie etwa dem Internet überträgt, wo es häufig sogar nicht möglich ist, den Autor eines Textes zu ermitteln bzw. wo der Autor trotz eines beigefügten Namens oder Nicknamens anonym bleibt, dann fällt die Aktualität mit aller Schärfe auf.

2.2.2. Literaturvermittlung

2.2.2.1. Kinder- und Jugendbuchmarkt

Der Begriff von Kinder- und Jugendbuchmarkt bezieht sich nicht auf Literatur, sondern auf ihr Medium, ihren geschichtlichen Hauptträger: das Buch. Seit dem 20. Jahrhundert etablierten sich neben Büchern, Zeitschriften, Kalendern als Printmedien auch Nonprint-Medien: Kassetten, CDs, CD-ROMs und digitale Medien wie etwa das Internet. Durch die zunehmende Spezialisierung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens kam es zur Herausbildung der Institutionen, die professionell für öffentliche Resonanz der hervorgebrachten Titel sorgen: die Verlage. Innerhalb des Verlagswesens sondert man eigentliche Kinder- und Jugendbuchverlage, die sich schwergewichtig oder ausschließlich auf die Herausgabe von KJL spezialisiert haben und allgemeine Verlage mit Kinder- und Jugendbuchprogrammen aus.

Zur Spezifik dieser literarischen Sparte gehört die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche selten zu Käufern werden und dass der eigentliche Kundenkreis der Verlage sich nicht mit den Adressatenkreis der KJL deckt. Nach Heidtmann liegt der Kundenanteil der Kinder und Jugendlichen unter 5 % (1993, 1). Gansel, der sich auf eine Datenerhebung aus dem Jahre 2007 beruft, spricht von 7% der Kundschaft, die aus Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren besteht (2010, 40). Die KJL-Bücher wird größtenteils von Eltern und Großeltern erworben. Zu derselben Interessentengruppe gehören auch Kritiker, Lehrer, Bibliothekare. Aus diesem Grund „müssen (Kinder- und Jugendbuchverlage) die

divergierenden Interessen in einem Buch oder einem Verlagsprogramm zusammenfassen: einerseits den vorrangigen Wunsch nach Kurzweil, Zerstreuung, unterhaltsamer Belehrung bei den jungen Lesern, andererseits die pädagogischen Ansprüche der Erwachsenen.“ (Heidtmann 1993,1). Bei einem so angelegten doppeladressierten Charakter des Vertriebs zielen die Verlagsbemühungen auf das Gerechtwerden den Erwartungen der erwachsenen Kunden und dem literarischen Geschmack der jugendlichen Empfänger ab. Um sich das finanzielle Wohlergehen zu sichern, müssen Verlage in einem Spagat zwischen dem Idealismus, der Huldigung dem ästhetischen, literarischen Genusses und der Soll- und Hat-Rechnung ausharren und vor allem das Gleichgewicht behalten. „Das Absatzinteresse ist legitim, da das beste Buch nichts nützt, wenn es nicht zum Leser gelangt. Absatzinteresse und -steigerung gehen auch nicht eo ipso auf Kosten der Qualität des - wohlverstandenen - Interesses der Leser (...)“ (Dahrendorf 1994, 31f.).

Am Anfang der 1970er Jahre gab es in der Bundesrepublik über 130 Kinder- und Jugendliteratur-Verlage (ebd. 30). 1993 schrieb Heidtmann: „Mit der Produktion von KJL befassen sich in der Bundesrepublik wenig mehr als 100 Verlage“ (1993, 2) und 2010 ist bei Gansel nachzulesen: „Im Wesentlichen wird dieser Markt von rund 75 Verlagen bestritten“ (2010, 42). Wie das Zahlenstudium zeigt, schrumpft der Verlagsmarkt allmählich, was auch auf den Konzentrationsprozess, in dem die ganze Buchbranche begriffen ist, zurückzuführen ist. Dies kann auch zu Folge haben, dass Verlagshäuser ihren Kampf um die Kundschaft verschärfen um ihr Publikum zu erweitern und zu binden. Zu den Spitzenreitern der Branche gehören: Ravensburger Verlag, Oetinger Verlagsgruppe, Carlsen, Egmont Verlagsgesellschaften, Loewe und Arena (Heidtmann1993).

Das Bedürfnis nach Interessenschutz wurde von den Betreibern der Verlage schon an der Schwelle der 1950er Jahre erkannt. 1950 ist als Dachorganisation die Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen - AvJ entstanden und 1966 als Verband eingetragen worden. Er assoziiert mittlerweile 80 Verleger aus der Bundesrepublik, Österreich und der Schweiz. Seine institutionelle Zusammenarbeit konzentriert sich hauptsächlich auf Fortbildungen und Marketing. Die Arbeitsgemeinschaft formuliert ihre Aufgabe folgendermaßen: „Interessenvertretung und die Vernetzung der ihr angehörigen Verlage in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Förderung der Kinder- und Jugendliteratur und des Lesens“.⁹ Der Verband gibt eine Broschüre „Kinder- und Jugendbuchverlage von A bis Z“ heraus, die zur fachspezifischen Öffentlichkeit gehört.

⁹ URL: www.avj-online.de

Verlagshäuser sorgen für Öffentlichkeitsarbeit, indem sie Fachzeitschriften und Broschüren herausgeben. Neben dem oben erwähnten Magazin der AVJ ist auch das Bücher-Medien-Magazin der Verlage und des Buchhandels „Hits für Kids“ sowie das Magazin der Buchwerbung der Neun¹⁰ „Look. Was Kinder so lesen“¹¹, für das als „Schwerpunkt in der Buchszene für Eltern und ihre Kinder“ geworben wird, besonders nennenswert. Alle drei genannten Magazine sind online zu lesen.

Ein Teil der Verlage hat sich auf Schulbücher und Schullektüren spezialisiert. Schulbuchverlage bilden einen von Kinder- und Jugendbuchverlagen getrennten Sektor, weil sie an staatliche Direktiven und Lehrpläne bzw. bundesländerspezifische Anweisungen der Schulaufsicht gebunden sind.

2.2.2.2. Literaturkritik

Wie schon oben angedeutet wurde, verläuft die literarische Kommunikation im Fall der KJL immer durch Vermittlungsinstanzen, zu denen u.a. Eltern, Lehrer, Wissenschaftler aber auch Institutionen: Verbände, Kirchen, Dienststellen gehören. Eine Dachfunktion übt der Münchner Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (AKJ) aus. Der Verband wurde 1955 als Dachverband der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland gegründet. Zu seinen Aufgaben gehören die Organisation und Bekanntgabe des „Deutschen Jugendliteraturpreises“, Leseförderung und Orientierungshilfe zur Kinder- und Jugendliteratur in Form der Fachzeitschrift „JuLit“ und andere Publikationen.

Der Deutsche Jugendliteraturpreis wurde 1956 vom Bundesministerium für Familienfragen gestiftet und wird als einziger Staatspreis für Literatur jährlich verliehen. In den Sparten Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch verleihen zwei Jurorenteams parallel Preise: eine Kritikerjury, bestehend aus neun erwachsenen Juroren, vergibt den „Deutschen Jugendliteraturpreis“ und eine unabhängige Jugendjury den Preis der Jugendjury. Sie besteht aus sechs über die Bundesrepublik verteilten Leseclubs. Die Jurys prüfen die Bücher aus der Produktion des Vorjahres und nominieren davon bis zu sechs Titeln pro Sparte. Die Nominierungsliste wird auf der Leipziger Buchmesse verkündet.¹²

Nicht nur die Auszeichnung selbst, sondern auch die Nominierung wird als prestigeträchtiges Werkzeug der Kommunikation mit den erwachsenen Vermittlern der

¹⁰ URL: <http://www.hitsfuerkids.de/home/>

¹¹ URL: <https://issuu.com/buchszenebuchwerbungderneun>

¹² Diese Informationen wurden der Homepage des AKJ entnommen. URL: www.jugendliteratur.org

Kinder- und Jugendliteratur, das von Autoren als solches genutzt wird. Als Beispiel sollen hier die Werke von Otfried Preußler dienen. Seine 1956 im Thienemann – Verlag erschienene Erzählung „Der kleine Wassermann“ wurde mit einem Sonderpreis im „Deutschen Jugendbuchpreis“ für Text und Illustrationen von Winnie Gayler gewürdigt. Diese paritextuelle Information befindet sich in der zweiten Seite des inneren Buchumschlags einer späteren Buchausgabe. 2008 ist im Zeitverlag Gerd Bucerius Hamburg eine neue Auflage der Preußlerschen Erzählung „Die Abenteuer des starken Wanja“ erschienen, die auf dem hinteren festen Buchumschlag mit einem Peritext versehen wurde, der eher Erwachsene als Jugendliche oder Kinder informieren soll, dass das Buch auf der Auswahlliste zum „Deutschen Jugendbuchpreis“ stand.

Neben dem „Deutschen Jugendbuchpreis“ werden von anderen Institutionen meist eines landesweiten Rangs KJL-Preise vergeben. Von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. in Volkach wird jährlich der Große Preis verliehen. Der Preis wurde von der Kulturstiftung des Bayerischen Sparkassenverbandes gestiftet. Monatlich wird ein Buch der KJL als „Buch des Monats“ preisgekrönt.¹³

Seit 1977 vergibt die Stadt Oldenburg einen Preis für herausragende literarische und künstlerische Leistungen auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur. Als Förderpreis dient er dem Ansporn und der Ermutigung von Autoren und Illustratoren, die ein Erstlingswerk vorlegen. Zugleich soll innovativen Ideen eine Chance gegeben und ein Anreiz geschaffen werden, die Werke unbekannter Schriftsteller in die Verlagsprogramme aufzunehmen.¹⁴

In Österreich existiert ein Staatspreis, der Österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis, der ausschließlich für Bücher österreichischer Verlage und Bücher österreichischer Autoren aus nichtösterreichischen Verlagen verliehen wird. In der Schweiz dagegen wird der Schweizer Kinder- und Jugendmedienpreis (ehemals Schweizer Jugendbuchpreis) verliehen. Das ist ein 1943 gegründeter Literaturpreis, der vom Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) und vom Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) alle zwei Jahre vergeben wird. Ausgezeichnet werden außer hervorragenden Einzelwerken der Kinder- und Jugendliteratur auch Non-Book-Produktion von Personen mit Schweizer Staatsbürgerschaft oder mit dem Wohnort in der Schweiz sowie von Schweizer Verlegern.

¹³ URL: www.akademie-kjl.de

¹⁴ URL: <http://www.oldenburg.de/de/microsites/bibliothek/kinder-und-jugendbuchpreis.html>

Eine Kritikrolle üben außer diesen hier erwähnten sanktionierenden Akten der Preisverleihung gedruckte sowie Online-Zeitschriften aus. „Informationen Literatur und Medien – Jugendschriftenwarte“ wurde 1896 von Heinrich Wolgast begründet (Haas 1984, 15). Die Jugendschriftenwarte war das publizistische Organ der Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse, die seit 1893 bestanden hat. Die von der Jugendschriften-Warte aufgenommene Kritikerarbeit wurde in Jahren 2000-2006 in „Beiträgen Jugendliteratur und Medien“ von der „Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien“ in der Gewerkschaft Erziehung und Unterricht (GEW) weitergeführt und ist im Juventa – Verlag herausgegeben. Seit dem Jahr 2007 erscheint die bisherige Zeitschrift Beiträge Jugendliteratur und Medien unter dem neuen Titel „kjl&m.forschung.schule.bibliothek“ bei kopaed Verlag. Ein weiteres kritisches Magazin für Kinder- und Jugendmedien, Leseförderung und Lesekultur ist das „Bulletin Jugend und Literatur“. Es erschien bis 2012 monatlich und spiegelte das Marktgeschehen. Seit 2012 erscheint das BJL als Beilage der Zeitschrift „Eselsohr“. Es verfügt über eine umfangreiche Website.¹⁵

In Österreich bringt das Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, das 1965 als gemeinnütziger Verein gegründet wurde und sich als Service- und Kommunikationszentrum für den kinder- und jugendliterarischen Bereich versteht, das Print- so wie Online-Magazin „1000 und 1 Buch“ heraus¹⁶. Der österreichische „Buchklub“ als „Österreichs größte Non-Profit-Organisation zur Leseförderung und ein Verlag für Produktion und Vertrieb von Jugendmedien“ gibt das Online-Katalog „Buchspuren“ heraus, das „100 aktuelle Qualitäts- und Leselustbücher sowie Hörbücher (...) mit komfortablen Suchmöglichkeiten“¹⁷ enthält. Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM), das 2002 gegründet wurde, entstand aus dem Zusammenschluss des Schweizerischen Bund für Jugendliteratur (SBJ) mit dem Schweizerischen Jugendbuch-Institut (SJI). Seine Hauptaufgaben der Leseförderung, Forschung und Dokumentation im Bereich Kinder- und Jugendliteratur realisiert es u.a. durch das Herausgeben der Zeitschrift „Buch&Maus“ (ehemals "Jugendliteratur"), die aktuelle Beiträge, Sach- und Fachartikel im Bereich Kinder- und Jugendmedien, Rezensionen, Tipps und Trends rund um Kinder- und Jugendmedien beinhaltet.¹⁸

Wie bereits angedeutet, ist die kinder- und jugendliterarische Kommunikation doppeltadressiert. Diese angeführten Beispiele der Instanzen der Literaturkritik führen vor

¹⁵ URL: <https://www.eselsohr-leseabenteuer.de/>

¹⁶ URL: www.jugendliteratur.net

¹⁷ URL: www.buchklub.at

¹⁸ URL: www.sikjm.ch

Augen, dass eine Vielzahl der die KJL betreffenden Kritikangebote hauptsächlich an Erwachsene gerichtet und größtenteils von Erwachsenen veranlasst, verwaltet und vertreten wird.

Doch eine im Internet vorgenommene Recherche könnte zur Einsicht führen, dass es auch da Kritikinstanzen für Kinder und Jugendliche gibt, die das reale und/oder virtuelle literarische Leben thematisieren. Ein Beispiel dafür möge das deutsche Kinderbuchforum¹⁹ sein, das darum bemüht ist, die Lesemotivation der Kinder zu steigern, indem es seinen kleinen Lesern geschriebene Texte in mehreren Aufmachungen präsentiert. Zum einen sind es Buchtipps, auf die die Aufmerksamkeit der Kinder von der Kinderbuchforum-Stiftung als Seitenbetreiber gelenkt wird. Zum anderen bekommen die Leser auch eine Chance, den anderen Usern lesenswerte Bücher aus dem DACHL-Raum zu empfehlen.

Das Interesse an wertvollen Büchern und Neuigkeiten aus der literarischen Szene kann auch mit Informationen aus dem „online-Literatur-Magazin von Jugendlichen für Jugendliche“, der Blauen Seite, gestillt werden, dem sog. E-Zine, das von Bücherpiraten e. V. getrieben wird²⁰. Das Projekt besteht seit 2009 als E-Zine und bietet den jungen Lesern zahlreiche Buchrezensionen der deutschen wie der ausländischen Autoren aus verschiedenen Genres: Bilderbuch, Fantasy, historische Romane, Biographien an. Darüber hinaus führen die jungen Redakteure Interviews mit Jugendbuchautoren, deren kurze Porträts man auch auf der Internetseite finden kann. Es werden über 400 Namen alphabetisch aufgelistet. Sehr interessant ist auch Bluetube: ein Medienkanal der Blauen Seite mit Radiobeiträgen und Videorezensionen.

Weitere, sehr aufschlussreiche Beispiele, die jedoch auch diese Frage betreffen, werden im Kapitel 3.4.2 der vorliegenden Arbeit ausführlicher besprochen.

An diesem zwei Beispielen wird jedoch ersichtlich, dass dem digitalen Medium eine neue Rolle in der literarischen Kommunikation zukommt, nämlich eine Vermittlerrolle zwischen einem Buch und seinem jugendlichen Leser. Dötterl (1999) führt solche vermittelnden Netzangebote auf folgende zwei Gründe zurück: das literarisch Wertvolle vom Minderwertigen zu trennen, um den Blick des Lesers auf lesenswerte Angebote zu richten und in der Fülle der Manuskripte für richtig gelungene Bücher zu werben. Zu den Vorteilen dieser und ähnlicher Übersichten zählt die Möglichkeit „knappe Auskünfte zu erteilen, (...) Buchdiskussionen zu ermöglichen, Tendenzen der Buchproduktion und Umsetzung zu

¹⁹ URL: www.kinderbuchforum.de

²⁰ URL: www.die-blaue-seite.de

skizzieren“ (Künneemann 1979, 307). Horst Künneemann führt u.a folgende Ziele der Kinder- und Jugendbuchkritik an: „Überdenken und kritische Neureflexion bisheriger Lektüre, Informationsvermittlung zur Fülle des Marktangebotes, (...) neue Interessen wecken und pflegen, (...) den Medien-Übergriff klarmachen: In welchem Maße etwa bestimmte, im Fernsehen dargebotene Stoffe in Buchform vorliegen, welche literarischen Vorlagen Anstoß zu Fernsehproduktionen boten, über einen erweiterten Literaturbegriff sich den Medien der Kinder- und Jugendzeitschrift, der Comics, Kinder- und Jugendschallplatten, dem Kinderfilm und dem Kindertheater und Puppenspiel zu nähern, die ja alle ohne Existenz der Kinder- und Jugendliteratur nicht denkbar sind“. Künneemann macht auf die gesellschaftlich motivierten Zielsetzungen der Literaturkritik aufmerksam. Sie haben auch auf kindliche Interessen, Konflikte, Aspekte des Lebens von Kindern wie Erwachsenen, die in der Lektüre wie in den Medien problematisiert werden, einzugehen (ebd. 309f.).

2.2.2.3. Literaturvermittlung im schulischen Unterricht

Die in diesem Kapitel ins Auge gefasste Kinder- und Jugendliteratur als eigenständiges Handlungs- und Symbolsystem wird seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ständigen Reibungen zwischen der pädagogischen Dienstbarkeit und der literaturästhetischen Wirkung ausgesetzt. Weit ins 20. Jahrhundert hinein galt die KJL als Trivilliteratur und vorpoetische Literatur (Helmers 1966) und dies ist auf den Einfluss von Wolfgang Kayser und seiner Auffassung vom literarischen Kunstwerk als autonomes, ästhetisches Gebilde, das unabhängig von gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingungen analysiert werden soll, zurückzuführen.

2.2.2.3.1. Etablierung der Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand der Literaturdidaktik

Seit über 30 Jahren gehört die KJL zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts. Ein wesentliches Verdienst daran ist Anna Krüger zuzuschreiben, die 1963 in ihrer Publikation „Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre“ (1963, 3. Aufl.1973, zit. nach Lange 2005, 942f.) für den Einsatz jenes Teils der KJL plädierte, der geeignet wäre, im Unterricht als „Sprachkunstwerk“ (1973, 28) betrachtet zu werden und dadurch einen Beitrag zur literarischen Bildung leisten könnte. Die Texte der KJL sollen einer literaturwissenschaftlichen Analyse unterzogen werden, um die erzählerische Qualität der

KJL zu erkennen und dies mit den Maßstäben, die in der damaligen literaturwissenschaftlichen Forschung verwendet wurden. Ihr Ansatz mutete modern und verwegen wegen des aufgestellten Postulats der Durchleuchtung der Erzählform im Hinblick auf das Kind und den Jugendlichen an und galt in der Zeiten der „herrschenen Lehre“, der werkimmanenten Methode, ihrem [der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik – AW] verengten Literaturbegriff, ihrer Vernachlässigung aller außertextualen Faktoren im Verstehensprozess, ihrem elitären Anspruch“ (Haas 2005, 942) als bahnbrecherisch. Krüger hielt es für erforderlich, „breite Schichten der Jugendlichen ihrer Lektüre gegenüber zur kritischen Stellungnahme zu erziehen, weil sie sich durch sie nicht überfordert fühlen“ (1973, 33). Die literarische Mündigkeit der heranwachsenden Leser lag ihr besonders am Herzen und um diese zu erreichen, war es akzeptabel, differenzierte Texte und Gattungen von unterschiedlichem Niveau im Unterricht einzusetzen, ohne dabei jedoch die Leserschaft fortlaufend zu unterfordern.

Anna Krüger hat mit ihrem Gedankengut die KJL als Baustein des Deutschunterrichts ins Spiel gebracht und im Nachhinein den Gebrauch der spezifischen KJL im Deutschunterricht legitimiert. Der fruchtbare Boden der gesellschaftskritischen Bewegung zu Beginn der 1970er Jahre hat in der wissenschaftlichen und didaktischen Diskussion weitere Früchte getragen. Haas formuliert sie folgendermaßen: „Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung durch die Schule und mit Hilfe entsprechend ausgewählter Literatur, (...) Schülerorientierung als didaktisches und methodisches Prinzip, (...) Ausbrechen aus dem Schonraum Schule und Hereinholen gesellschaftlichen Ernstfalls in die Schule. Der Literaturunterricht sollte zum Spiegelbild des literarischen Marktes werden, weswegen dessen Formen und Gattungen zum Gegenstand von Unterricht werden sollten (...).“ (Haas 2005, 944). Infolgedessen erntete die Deutschdidaktik im Hinblick auf den Einsatz der KJL verschiedene didaktische Ansätze, die hier kurz nach Haas (2005) (Vgl. dazu auch Dahrendorf 1989) umrissen werden sollen.

- Die Didaktik der Leseerzieher

Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre postulierte man infolge der Übernahme der Forschungsergebnisse aus der Soziologie und Psychologie zu Lesemotivation und Lesebedürfnisse einen stärkeren Einbezug der Lesewirklichkeit der Schüler in den Schulalltag. Durch den kritischen Umgang mit Texten jeglicher Art sollen die Schüler zum kritischen Umgang mit den Hervorbringungen des literarischen Marktes angehalten werden. Medien sollen im Unterricht eingesetzt werden.

- Die ideologiekritische Literaturdidaktik

Seit etwa 1970 förderten die Anhänger dieses Ansatzes den Umgang mit der Literatur als Widerspiegelung der historisch-politischen Lage im Sinne der marxistischen Literaturtheorie. Die Literatur habe Gesellschaft zu verändern und Schüler entsprechend dieser Zielsetzung zu beeinflussen. Auf Grund seines autoritären und doktrinären Charakters, der mangelnden Literarizität und des Unterhaltungscharakters konnte sich der Ansatz nicht durchsetzen.

- Die rezeptionsorientierte Literaturdidaktik

Seit Ende der 1970er Jahre zeichnete sich ein Paradigmenwechsel, der auf der Rezeptionsästhetik von Wolfgang Iser und Harald Weinrich, Hans Robert Jauß u.a. sowie auf Semiotik und Pragmatik fußte. Das literaturwissenschaftliche Modell von Iser stellte das Wechselspiel zwischen dem Leser und Text in den Mittelpunkt. Ein literarischer Text existiert nicht an sich, sondern nur als Text, der während des Leseaktes immer neu entsteht, denn der Leser konstituiert ein im Text vorhandenes Sinnpotential, schließt Leerstellen des Textes und leistet einen aktiven Beitrag zu seiner Konstituierung. Die Modelle der Kommunikationswissenschaften boten Verstehenshilfen und Modelle der Interpretation von Zeichen auf der Empfängerseite. Diese Erkenntnisse wurden von den Literaturdidaktikern aufgegriffen und mündeten im rezeptionsästhetischen, leserorientierten Ansatz, der insofern schülerorientiert ist, als er eine unbegrenzte Anzahl von Interpretationen zulässt, die aber im Text begründbar sein müssen. Dank des Adressatenbezugs bietet sich die KJL als hervorragendes Lesematerial für Interpretationsversuche.

- Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (HPO)

Der Begriff wurde in den 1980er Jahren entwickelt und bedeutet eine Radikalisierung des rezeptionsästhetischen Ansatzes. Das Verstehen wird durch konkrete Handlungen an und mit dem Text gefördert. Der Ansatz „impliziert, dass sich literarisches Verstehen in einem aktiven Handlungsprozess und mit dem Ergebnis eines Lernprodukts vollzieht“ (Rupp/ Boelmann 2007, 19). Zu den Vorteilen dieser Position gehören erstens eine schülergerechte Literaturvermittlung – sie bietet jedem Schüler Zugangs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu einem Text, auch mit nonverbalen Ausdrucksmitteln wie Musik, Malerei, Zeichnen, Pantomime, Tanz, zweitens die Erhöhung der Lesemotivation und drittens die Ermöglichung intensiver Lernprozesse und einen individuellen Zugang zum literarischen Text.

Dieser Ansatz wird auch von Rupp und Boelmann (2007) angeführt, die auf die fünf seit 1990 bis heute die Literaturdidaktik prägenden und kennzeichnenden Positionen hinweisen:

- Integration von Literatur und Medien

Der integrative Einsatz der Print-, AV- und digitalen Medien zu Zwecken der differenzierten Präsentationsformen des Literarischen wird hervorgehoben. „Eine solche Integration nutzt die auch lernpsychologisch gegebenen Vorteile aller medialen Präsentationsformen, um literarisches Lernen in der realen Weiterentwicklung zu vermitteln, in der es in der tatsächlichen gesellschaftlichen Weiterentwicklung steht“, so Rupp/ Boelmann (2007, 17-18)

- Verbindung HPO – Textanalyse

Den Kern dieses Ansatzes bildet die Textanalyse. Handlungs- und produktorientierte Verfahren dürfen auf keinen Fall als Selbstzweck angesehen werden, denn sie erwachsen einer analytischen Fragestellung und münden in sie. „Erfassen von Schemata und Musterstrukturen“ (ebd. 19) bilden eine Basis für schülerische Ausdrucksformen.

- Textnahes Lesen

„Die punktgenaue Stellenlektüre“ und „das intertextuelle Spiel“ (ebd. 21) stehen im Zentrum des Ansatzes. Ein breites literarisches Wissen der Schüler wird somit vorausgesetzt, um sich dem Ansatz zu nähern.

- Neuropsychologische Fundierung des Lesens

Als Hauptziel des Ansatzes wird die Erreichung analytischen und textgenauen Lesens sowie auch die Ausbildung und Einübung von Lesestrategien. Dabei stützt sich die Literaturdidaktik auf die Erkenntnisse aus der Psychologie, insbesondere der Lernpsychologie.

2.2.2.3.2. Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung

Der Terminus der Didaktik der KJL ist zweideutig, darauf weist Rank hin (2010, 127). Einerseits wohnt dem Begriff die pädagogische Intention der KJL inne - in einem über 200 Jahre umfassenden Rückblick auf die KJL fällt auf, dass die Kinder und Jugendliche anvisierende Literatur zwar ihre Bedürfnisse befriedigen, aber stärker noch Orientierungshilfe in dem gängigen, gesellschaftlichen Normensystem bieten, Erziehungs- und Aufklärungsziele verfolgen sollte - andererseits handelt es sich um den Einsatz der KJL im schulischen Unterricht. Diese zwei Betrachtungsweisen sind in punkto der Funktion, die die KJL im literarischen und schulischen Handlungssystem spielt, deckungsgleich.

Lange nennt folgende Funktionen der KJL-Didaktik:

- Unterhaltungsfunktion - Spaß, Freude am Lesen bieten

- Entwicklungs- und sozialpsychologische Funktion - Identifikationsbedürfnisse befriedigen, Erlebnis- und Erfahrungsräume erweitern,
- Informatorische Funktion – Informationen zu geographischen, historischen usw. Themen liefern,
- Kritische - reflektorische Funktion – durch Thematisierung verschiedener Probleme zum Nachdenken anregen,
- Ästhetische Funktion – Ansprechbarkeit der Leser in ihren Gefühlen, Weltvorstellungen durch Angemessenheit der Sprach- und Darstellungsformen.

Des Weiteren listet er noch die ‚Brückenfunktion‘ zur weiterführenden Literatur auf, wendet aber ein, dass sich die funktionalen Aspekte in Anbetracht der fünf im Obigen genannten Zielsetzungen in dieser einen Funktion keinesfalls ausschöpfen. (2005, 950f.)

Spannungen im Rahmen der gegenwärtigen KJL-Didaktik entstehen durch zwei entgegengesetzte Entwicklungsrichtungen der Angebote: die der Unterhaltung sowie die der literaturästhetisch anspruchsvollen Ausgestaltung der Texte. Im Unterricht übertragen sich diese Grundfragen auf zwei mögliche Fragestellungen: Soll die KJL zur Leseförderung eingesetzt oder dem Ziel des literarischen Lernens unterordnet werden?

Als Ende der 1960er Jahre der KJL als Gegenstand des Literaturunterrichts allgemeine Akzeptanz entgegengebracht wurde, trat im Aufsatz Dahrendorfs „Leseerziehung oder literaturästhetische Bildung“ (1969) dieses Spannungsverhältnis zutage. In der modernen Literaturwissenschaft haben diese Schlüsselbegriffe ihre Pendanten in den Begriffen der Leseförderung und literarischen Lernens. Worauf Dahrendorf an der Schwelle der 70er Jahre hingewiesen hat – unzureichende Befriedigung der bedürfnis- oder lustbetonten Lektürewahl der Jugendlichen durch den schulischen Unterricht und des Weiteren mangelnde Lesemotivation, die als Voraussetzung für die Herausbildung des literarisch anspruchsvollen Geschmacks gilt – wird von den Zielsetzungen der sog. Buchpädagogik verfolgt, die bezweckt, „die Jugend vermittels einer zugleich unterhaltenden wie wirklichkeitsnahen Literatur zu Lesefreude und Leseerfahrung zu führen“ (Rank 2010, 129). Leseförderung liegt literaturwissenschaftlich im Interessenbereich der Literatursoziologie.

Dahrendorf spitzte die Polarität zwischen der literarischen Bildung und Leseerziehung durch den Autonomieanspruch für die KJL im Unterricht gegenüber der zu Kanon gewordenen Literatur zu: „Von den Comics über das Romanheftchen und die verschiedenen Stufen des Jugendbuches (Karl May, Kurt Held, Kurt Lüthgen, Herbert Kaufmann) zu den Klassikern in der Jugend zugänglichen Ausgaben; von der Umwelterzählung zur modernen

Kurzgeschichte usw.“ (Dahrendorf 1969, 267 zit. n. Rank 2010, 131). Dadurch argumentierte er in eine entgegengesetzte Richtung, als es bei Anna Krüger der Fall war - unter den Werken der KJL lassen sich literarisch anspruchsvolle Texte finden, deren Einsatz im Deutschunterricht durchaus legitim sei (Krüger 1963). In der Folgezeit evaluierte die Auffassung Dahrendorfs grundsätzlich – er wurde zum Verfechter einer eigenständigen, themen- und problemorientierten Didaktik der KJL. In seinem Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht (1996) brachte er seine Ansichten zum Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur zum Ausdruck. Er stellte die Frage auf, ob die KJL als Teil der Allgemeinliteratur angesehen oder in ihrem Sonderstatus anerkannt werden soll. Er bejahte den zweiten Teil der Fragestellung und verwies auf die Adressatenspezifität. Die Kinder und Jugendliche einschließende Adressiertheit mache die Spezifik der KJL aus und sei geschichtlich gesehen als „Produkt der Zuwendung zu Kindheit“ (ebd. 12) aufzufassen. Diese Zuwendung resultiere zwar aus der Rücksicht auf Bedürfnisse der Leserschaft, ihre Kehrseite sei aber Kontrolle – Unterdrückung und Zwang. „Ein pädagogisches Moment“ (ebd.12) sei der KJL immanent. Dahrendorf begründete seine These vom Sonderstatus der KJL, indem er auf das Problem des Literaturerwerbs einging. Die KJL bietet einen Einstieg in den Umgang mit Texten, mit Literatur. Es ist daher plausibel, den Literarisierungsgrad der Texte um der Nähe zu den literarisch Unerfahrenen und Ungeübten willen zu vermindern, „weil sich so die Literatur von ihren potentiellen Lesern entfernen würde (...)“ (ebd. 13). Der literaturwissenschaftliche Aspekt der KJL - die Literarisierung durch KJL, Durchbrechung der Grenze zwischen ihr und der Allgemeinliteratur und der lesedidaktische Aspekt der Leseförderung münden aber in die Zielsetzung, Lesevoraussetzungen auf Leserseite zu beeinflussen.

Als Exemplifizierung der Polarität des didaktischen Diskurses gilt der in vielen Quellen angeführte Meinungswechsel zwischen Bettina Hurrelmann und Gerhard Haas. Der prägnante Titel des Aufsatzes, eine provokative Manifestation der Auffassung von Haas „Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur“ (1988) rief eine schnelle Reaktion von Hurrelmann hervor, die „Wider die neue Eindimensionalität“ (1998) einen Einwand erhob. Haas klagte über die unter pädagogisch-erzieherischen Gesichtspunkten betriebene Forschung und Didaktik, in der der ästhetische Anspruch der KJL verlustig geht. Er betonte, dass „Kinder- und Jugendliteratur nicht nur Inhalte transportiert, sondern zuerst ein künstlerisches Gebilde ist (oder doch sein sollte)(...)“ (ebd. 4). Hurrelmann sah in der Forderung von Haas eine Gefahr des bloßen Ideologienwechsels: „wenn die Kinderliteratur nach der Diktatur der Erziehungsinhalte nun unter die ästhetische Autonomie gestellt wird –

so wechseln wir eine Ideologie durch die andere aus“ (1998, 2). Ihrer Meinung nach sei der Bezug zur Pädagogik, der der KJL innewohnt, im Unterricht auch unvermeidlich. Sie argumentierte, dass die literarästhetischen Qualitäten der KJL durchaus wahrgenommen und anerkannt werden sowohl durch die Forschung der (zu damaligem Zeitpunkt) letzten 15 Jahre, die Instanzen der Literaturkritik wie z.B. die Jury zum „Deutschen Jugendbuchpreis“ und Autoren, die frei von jeglichen didaktisch – erzieherischen Zwängen schreiben können. Die drei genannten Aktanten des Handlungssystems KJL könnten diesen Aspekt gar nicht unbeachtet lassen, weil die Entwicklung innerhalb der KJL selbst ihnen das erzwungen hat.

In dem von Dahrendorf abgesteckten Rahmen der Spannungen innerhalb des Handlungs- und Symbolsystems KJL werden unterschiedliche Akzente gesetzt. Hans-Heino Ewers entwickelt in seinem Beitrag zur Bedeutung der Kinderliteratur für den Literaturerwerb und die literarische Bildung ein quasi vormedial gedachtes Konzept (1997b). Im historischen Rückblick verwies er auf das Konzept der KJL von Anna Krüger als Hinführung zur Dichtung und andere Konzepte des ‚Hinauflesens‘ und spricht sich eher für die Anerkennung der KJL als Subsystem der Literatur aus, das nicht als Durchgangs-, Anschlusslektüre diskreditiert sein dürfte, weil als solche jede wertvolle Lektüre, die in einem Leser Lust auf weiteren literarischen Genuss aufflammen lässt, abgestempelt werden müsste. Die Respektierung der KJL als Sonderliteratur ist auf modernitätsbedingte Trennungsvorgänge gesellschaftlicher Natur zurückzuführen; infolge der kulturellen Autonomisierung sozialer Gruppen erheben diese einen Anspruch auf Literaturen, die ihre Wertvorstellungen repräsentieren.

Für Ewers fließen in dem Prozess der literarischen Bildung drei Komponenten zusammen: der Literaturerwerb als „Eingewöhnung in die Kommunikationsrituale“, die Entwicklung einer literarästhetischen Urteilsfähigkeit im Sinne der Geschmacksbildung und der Erwerb des literaturhistorischen Wissens von „kultureller Relevanz und allgemeinerer Gültigkeit“ (ebd. 57). Kinder und Jugendliteratur sei unabdingbar für den Literaturerwerb, denn Literatur gehöre zu Zeichensystemen, die erlernt werden müssen. Dies geschehe auf zweifache Weise: bewusst – in einem institutionalisierten Lernprozess und beiläufig – dank des Willen, an der literarischen Kommunikation teilzuhaben, ohne vorerst die Regel kennen gelernt zu haben. Für die Wissensaneignung über die literarische Tradition ist nach Ewers die Frage der modernen Kanonbildung von brennender Wichtigkeit. Er leitet von der Existenz der Subliteraturen konsequenterweise eine Forderung nach ihrer Berücksichtigung im Prozess der Literaturkanonbildung ab. Den gesellschaftlichen und nachträglich literarischen Ausdifferenzierungsprozessen sei durch die Aufnahme der Spitzenbeispiele der jeweiligen Sonderliteraturen in den Gesamtkanon Rechnung zu tragen, denn ein literarisch gebildeter

Mensch müsse nach diesem erweiternden Kanonverständnis nicht nur die bedeutendsten Werke der als Kunst aufgefassten Literatur, sondern auch die herausragenden Bücher der Spezialliteratur, hier KJL, gelesen haben. Aus diesem Grund müsse die KJL einen internen Kanon hervorbringen, der sowohl Kinder als auch Erwachsene als eigentliche Leser anspricht. In Anbetracht der Entwicklungen innerhalb des Symbolsystems KJL nach der Literaturepochenäsur der 70er Jahre, dem gegenwärtigen Trend zu All-Age-Büchern, der gattungsmäßigen und formensprachlichen Annäherung an die Allgemeinliteratur erscheint diese Forderung durchaus plausibel zu sein.

Das nächste Problem, das die wissenschaftliche Diskussion polarisiert, ist das der eigenen Didaktik der KJL. Die Immanenz des Pädagogischen und Didaktischen der KJL und demzufolge der KJL-Theorie führe auf direktem Wege zu einer ‚eigenen‘ Literaturdidaktik, so Dahrendorf (1998). Kliewier dagegen kontert, dass es zu didaktischen Grundfragen gehöre, unabhängig vom Alter und den Texten eine „autonome Leserpersönlichkeit“ zu entwickeln, die in der Lage sei, zwischen zwei Polen – der realen und fiktiven Welt – hin- und herzupendeln (1998, 30). Er geht von der Annahme aus, dass das Hauptanliegen, Leitfragen der Literaturdidaktik grundsätzlich nicht an Texte, Adressaten sondern an die zu entwickelnden Fähigkeiten gebunden seien.

Abraham und Kepser begreifen die KJL sowohl als Gegenstand als auch als Medium des Lernens, wobei der Gegenstand einst und heute noch das Medium verdränge (Abraham/ Kepser 2005, 129). Sie unterscheiden zwischen vier Konzepten des Deutschunterrichts, die sich folgenden Zielen schwerpunktmäßig verpflichtet sehen:

- Leseförderung durch subjektorientierte Verfahrensweisen im Unterricht, Arbeit an möglichst vielen Themen, Genres. (Bettina Hurrelmann, Malte Dahrendorf),
- Fachübergreifend literarisches Lernen und Vorstellungsbildung fördern, Bindung an Ziele und Inhalte der Sachfächer, Erwerb des Weltwissens (Knobloch/ Dahrendorf 1999, Rösch 2000, Abraham/ Launer Hrsg. 2002),
- Vermittlung der KJL unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Phänomene in Balance zwischen analytischen und handlungs- und produktorientierten Verfahren (Gerhard Haas, Kaspar H. Spinner, Carsten Gansel),
- KJL im Medienverbund (Karin Richter, Abraham Ulf und Matthias Kepser) (ebd, 129)

Im weiteren Teil soll detaillierter auf die moderne Vorschläge der Unterrichtsauffassung unter Einbezug der medialen Erfahrungen der juvenilen Leser eingegangen werden.

2.2.2.3.3. Zum Konzept der medienintegrativen Behandlung der Literatur und insb. der Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht

Gerhard Haas setzt sich für eine solche Textauswahl für den Literaturunterricht ein, die nicht nur vom literaturgeschichtlichen Standpunkt her gesehen wertvoll ist, einzig und allein die Bildungsabsichten der Erwachsenen verfolgt, sondern auch junge Leser anspricht und primär ihre Lesebedürfnisse befriedigt. Im anderen Falle bildet man „aufgeklärte Nichtleser“ aus (Haas 1976). Die Betonung des lust- und leserorientierten Lesens als Zugangsschaffung zur Welt der Literatur im schulischen Unterricht bildet nur einen Teil seines literaturdidaktischen Konzeptes. Die Maßnahmen der Leseförderung fundieren eine Basiskompetenz, auf der die literarästhetische Kompetenz aufgebaut wird (1997). Sein Plädoyer gilt einer „offenen Didaktik“, die Spannung, Unterhaltung und Erregung durch KJL legitimiert, denn durch „Geschehnisfelder“ der KJL können Probleme und Fragestellungen durchaus erfolgreich transportiert werden. Herausbildung der Empathie und menschlicher Sensibilität ist ein gültiger Bildungszweck (1998, 40f). Er entwickelt ansatzweise ein Modell des schulischen Lernens im elektronischen Zeitalter und fragt nach der Adäquatheit der herkömmlichen Vorstellung von der Lesekultur, die im Unterricht vermittelt wird, angesichts der übermächtigen Konkurrenz zu elektronischen Medien. Wenn das Buch das Wahrzeichen der traditionsreichen Lesekultur und auch zum Teil des verkrusteten Literaturunterrichts ist, verkörpert das Hyperbook die Moderne, dem der Einzug in die Schule nicht verweigert werden darf. Kognitiv-analytischer Zugang zu Texten, Linearität und Eindimensionalität des Unterrichts soll zurückgestellt werden. An ihre Stelle soll ein „Hyperbook-Modell“ treten (Haas 1997, 226). Somit würde der Text eine interaktive Instanz darstellen, die individuelle und vielfältige Eingriffe ermöglicht, z.B.: man könnte in Figurendarstellungen und Handlungsstränge eingreifen, Begriffe und Sacherklärungen dazu holen, historischen Hintergrund oder Informationen zum Autor im Internet recherchieren. „Gemeint ist damit die Konzeption einer vielseitigen, vielfach vernetzten, nicht linearen und nach vielen Seiten hin offenen Lektüre, die nicht so sehr Technik, wohl aber die Rezeptions- bzw. Aktionsmuster beim Umgang mit dem Computer in den Mittelpunkt stellt“ (ebd. 226) Er konstatiert: „[D]er traditionelle Literaturunterricht ist tot – es lebe ein Leseunterricht *in* der Schule, der lebendiger, offener, sinnlicher, individueller, leseanregender, unverkniffener, bunter, freundlicher, vielperspektivischer ist und der mit Gelassenheit alle Optionen für ein

elektronisches Kommunikationszeitalter offen hält“ (1997, 228). Das Konzept eines Literaturunterrichts, der die Einstellung zur Literatur emotional fundiert und der die allgegenwärtige Präsenz der Medien anerkennende Lebenseinstellung der Schüler respektiert, kann einen geeigneten Ausgangspunkt zur nachträglichen Beschäftigung mit der Literatur mithilfe der elektronischen Medien auch im häuslichen Umfeld der Jugendlichen bilden.

Auf dem Literaturunterricht lastet die Aufgabe, junge Rezipienten in das Literatursystem einzuführen und durch außerschulische Leseaktivität und Medienerfahrung die Literatur zu vermitteln, damit literarisches Lernen zustande kommt. Abraham und Kepser unterscheiden zwischen literarischer Bildung und literarischem Lernen (2005, 75ff.), wobei im ersten Fall der Fokus auf dem Gegenstand liegt und Diskussionen auf das Problem der Kanonbildung hinauslaufen und der zweite Prozess sich auf das Subjekt konzentriert und breiter angelegt ist als der erste: „Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen.“ (Bücker 2002, 121 zit. nach Abraham/ Kepser 2005). Außer dem Wissenserwerb im Leseunterricht, dem Wissen über das Funktionieren der literarischen Kommunikation – Gattungen, Genres, Erzähltechniken, symbolische Ausdrucksformen - legen die beiden Verfasser der „Literaturdidaktik“ den Akzent auf die Wichtigkeit der Tatsache, „dass es (literarisches Lernen – AW) an die Nutzung verschiedener Medien in der Freizeit anschließt und zu solcher Nutzung anregt (...)“ (Abraham/ Kepser 2005, 83).

Abraham und Kepser gehen auch explizit auf Kinder- und Jugendmedien als Gegenstand des Literaturunterrichts ein. Medienintegrativer Deutschunterricht erweitert literarisches Lernen um Elemente der medienästhetischen Kompetenzen. Auch das Problem der literarischen Bildung und die Kanonfrage werden inzwischen medienreflexiv erörtert (Richter 1998, Wermke 1998, Rosebrock 1998, Abraham 2002). Neuzeitliche didaktische Überlegungen werden durch das Prisma der Befunde zur Mediensozialisation der Heranwachsenden angestellt, wie sie u.a Richter (1997), Heidtmann (2000) und Schön (2002) erforscht und zusammengefasst haben (Vgl. dazu Kapitel 3). Neben den im vorausgehenden Abschnitt genannten Konzepten des Literaturunterrichts definieren sie Konzepte des KJL-Einsatzes im Medienverbund. Diese Konzepte, die „die Rezeption und das Verständnis von KJL im Medienverbund und kulturelles Handeln auch in diesem Subsystem von der Idee einer durch das jeweilige Medium „modulierten“ Vorstellungsbildung ausmodellieren und für

Zugänge zu anspruchsvollen literarischen Texten die AV- und Computermedien nutzen wollen, suchen nach ‚Schnittstellen‘ für Nichtprintmedien und gehen eher von Stoffen der KJL aus, die durch die Medien verfolgt werden können.“ (Abraham/ Kepser 2005, 129).

Richter geht auch der Frage nach der Auffassung der Literaturdidaktik auf den Grund, aber ihre Fragestellung betrifft weniger das Problem, ob die Didaktik der KJL ein separates, partiell oder gänzlich von der Didaktik der sog. „Hochliteratur für Erwachsene“ abgesetztes Feld ist, sondern welche spezifischen Prämissen sich für die Literaturdidaktik aus dem durch Mediengewohnheiten geprägten Leseverhalten der Kinder ergeben. (Richter 1998, 121f.). Den Kindern sind oft Stoffe aus den Filmfassungen und nicht aus literarischen Vorlagen bekannt, aus diesem Grund solle man Überlegungen anstellen, wie man sie zurück zum poetischen Original hinführt, welche Wandlungen und Modifizierungen die Behandlungsweise der Literatur im Unterricht erfahren soll. Die Literaturdidaktik muss an dominante Freizeitinteressen der Kinder sowie Gewohnheiten und Mechanismen aus dem Fernsehen und Videos anknüpfen, denn in visuellen Medien werden Kinder trainiert, „sich schnell zu identifizieren und sich ebenso schnell wieder zu lösen“ (ebd. 122). Der springende Punkt ist also die Möglichkeit, diese beiden Momente im produktiven Sinne im Unterricht zu verbinden. Als eine der möglichen Antworten auf die so formulierte Fragestellung sieht Richter in der Anknüpfung an Medieninteressen und das Medienverhalten, um „den Reiz von poetischen Gebilden empfinden, begreifen zu lassen“ (ebd. 123). Man soll die Kritik an beliebten Medienereignissen in der Gegenüberstellung zu literarischen Höhepunkten unterlassen, sonst verschließen sich die Kinder vor Literatur. „Lesen (ist) für viele Prozesse individueller Entwicklung von grundlegender Bedeutung und damit unverzichtbar“ (ebd. 124) – aus diesem Grund nutzt Richter für ihren Konzeptvorschlag Fernsehen und Video, um zum Buch und Litararität zurückzufinden. Film und Text steigern innere Beteiligung an literarischen und filmischen Geschehen. „An Lese- und Sehgewohnheiten anknüpfend erklären sich Kinder bereit, tiefere literarische Schichten zu entdecken und am Detail zu verweilen“ (ebd. 131). Richter warnt aber davor, sich bloß an kindliche Vorlieben anzupassen; es geht ihr vielmehr um „produktive Reaktion auf veränderte Lebenswelten im Interesse einer erfolgreichen Leseförderung“ (ebd. 132).

Der auch an einem konkreten Literaturbeispiel mit Unterrichtserprobung basierende Konzeptvorschlag bildet zurzeit noch eine Ausnahme, weil diese Überlegungen noch keinen Einzug in die Didaktik gefunden haben. Zu Vorreitern dieses Konzeptes gehört auch Jutta Wermke, die in ihren Arbeiten Literaturdidaktik und Medienpädagogik zu vereinen sucht. Sie geht nicht von der Opposition der Buch- und Medienkultur aus, sondern von einer

Verflechtung der Bereiche durch Medienverbund, Mehrfachverwertung der Stoffe aus. In einer medienintegrativen Verfahrensweise kann vom Buch als Leit- oder Folgemedium ausgegangen werden. Im ersten Fall ist die Wahl der Medien durch die Buchästhetik geprägt, im anderen Fall muss die Spezifik der Buchkultur festgehalten und an anderen Kriterien gemessen werden. Der Deutschunterricht muss in der Medienkultur von einem audiovisuellen oder interaktiven medienästhetischen Blickwinkel betrieben werden (1997). Diese Forderung ist auf die Reflexion über unterschiedliche Sozialisationsmedien (Printmedien bei Erwachsenen, AV-Medien bei Kindern) zurückzuführen. Wermke betrachtet aber die Buch-Orientierung der Erwachsenen nicht als die angestrebte, wünschenswertere oder wichtigere und konstatiert, dass alle Kontroversen zur Priorität der Ästhetik oder Pädagogik seit Wolgast bis zu Haas und Hurrelmann immer von dem Standpunkt der Erwachsenen aus geführt wurden, es sich immer um (ästhetische) Maßstäbe der Erwachsenen handelte (1998). Diese Diskussionen zeugen, so Wermke, von mangelnder Reflexion der Andersartigkeit der Mediensozialisation der Kinder. Daher ist es erforderlich, erst einmal „die Medien-Präferenzen der Kinder und Jugendlichen als Faktum zur Kenntnis zu nehmen, ihre Funktion zu erkennen und nach ihrer spezifischen Ästhetik zu fragen“ (ebd. 11). Sie spricht von „medienintegrativer Rezeption“ (ebd. 27), die als Fähigkeit der Kinder, verschiedene Codes (Bild, Sound, Sprache) gleichzeitig wahrzunehmen und zu entschlüsseln im Gegensatz zur traditionell isolierten Mediennutzung. Dazu kommt noch der ständige Wechsel von Signalarten (Musik, Sprache, Bild, Lautstärke, Sprecher, Themen) – die Rezeptionsgeschwindigkeit differiert bei Kindern und Erwachsenen enorm. Bei Kindern wird eine Disposition trainiert, deren Unterforderung als genauso stressig wie eine Überforderung bei Erwachsenen empfunden werden kann. Wermke stellte zur Entstehungszeit des Artikels eine weitere Perspektive der Rezeptionsbasisänderung in Sicht, die durch eine Computer-Orientierung herbeigeführt werden wird. Die Veränderungen in der medial geprägten Lesesozialisation werden im fünften Kapitel ausführlicher beschrieben.

2.3. Modernitätsbedingte Funktionswandel des Symbolsystems KJL

An der Schwelle zu den 1970er Jahren ereigneten sich einschneidende modernitätsbedingte Wandlungen, die aus der literaturgeschichtlichen Sicht als Paradigmenwechsel zu deuten sind. Der Begriff der Modernisierung verstanden als „die technologischen Rationalisierungsschübe und die Veränderung von Arbeit und Organisation,

umfaßt darüber hinaus aber auch sehr viel mehr: den Wandel der Sozialcharaktere und Normalbiographien, der Lebensstile und Liebesformen, der Einfluß- und Machtstrukturen, der politischen Unterdrückungs- und Beteiligungsformen, der Wirklichkeitsauffassung und Erkenntnisnormen“ (Beck 1986, 25 zit. nach Ewers 1995b)

Die deutsche Gesellschaft sah in den einstigen Idealen eine Gefährdung des kindlichen Wohlergehens und war um die Wiederherstellung des glücklichen kindlichen Lebens bemüht, was Veränderungen in der Gesellschaft erforderte. Dies hatte die Ermutigung des kindlichen Lesers zum Ausbruch aus den verkrusteten Systemen und stärkere Rücksichtnahme auf ihre Wünsche und Aufforderung der Erwachsenen zu kindergemäßen Ausgestaltung der Wirklichkeit zu Folge.

Aus diesem Grund war es nicht mehr die Wirklichkeit, die idealisiert wurde, sondern das Kind. Diese Verschiebung der Akzente von der Idealisierung der neuen gesellschaftlichen Ordnung hin zur kritischen Sicht auf sie verursachte keinen literarischen Auszug aus der Wirklichkeit, um in der Abschottung von zeitgenössischen Problemen eigene Wünsche und Bedürfnisse auszuleben – die Literatur war nach wie vor von der Aufgabe beseelt, Veränderungen herbeizuführen.

2.3.1. Moderne Formen des Erzählens und Funktionswandel der KJL seit Ende der 1960er bis zur Gegenwart

Ausschlaggebend für die Entwicklung der KJL und ihre zeitgenössische Gestalt sind neben den Impulsen, die aus den gesellschaftlichen Unruhen kamen, auch die Verlagerung der literaturwissenschaftlichen Forschungsziele auf Auseinandersetzung mit der kinderliterarischen Tradition (Vgl. Richter/ Vogt 1974). Ewers fügt dem breiten Spektrum der Systemelemente, die durch Modernisierungsprozesse einem Wandel ausgesetzt werden, das literarische System hinzu und legt kinderliterarische Evolutionsprozesse der Gegenwart sozialgeschichtlich bzw. modernisierungstheoretisch aus. (Ewers 1995, 1995b Vgl. dazu auch Gansel 1998). Laut Beck brachten „Modernisierungsschübe“ (1986, 25) im 18. und 19. Jh. „halbmoderne, gemischtmoderne Gesellschaften“ (ebd. 92) hervor, deren Modernität gleichzeitig Unmodernität (z.B. Frauen und Kindern wurden lange Zeit Produkte der Moderne vorenthalten) erzeugte. Ewers interpretiert die Wandlungen der Literatur, insbesondere der KJL nach 1968 als einen Kampf der Moderne und der Gegenmoderne: Seit dem 18. Jh. war die KJL ein „Medium der Durchsetzung von Vernunft und rationalem Denken als zentralem Prinzip der Moderne“ (1995b, 12). In modernen Gesellschaften sind Verschiebungen in zwei

Richtungen möglich, der Weitermodernisierung (bei Ewers ist das die andere moderne KJL) sowie der Gegenmodernisierung (Beck. 97f.). Die Literatur der 1950er und 1960er Jahre ist insofern als erste moderne KJL zu verstehen, als sie „eine die Kindheit autonomisierende, gegenweltlich inszenierende und tendenziell entpädagogisierte Literatur“ ist, um Sonder-, Eigenrechte der Kinder, das Recht auf kindergemäßes Ausleben der Träume, einen Freiraum abgeschottet von der Gesellschaft kämpft (Ewers 1995, 260f.). Das in den Freiräumen verweilende Kind ist aber nach wie vor gesellschaftlichen Autoritäten verpflichtet, befindet sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Zwang und Freiheit. Da setzte auch die Kritik der Reformer der anderen modernen KJL an, die diese Freiräume als alltagsschmerzlinderndes Mittel angesehen, gleichwohl den historischen Gewinn für die nachträgliche Wirkung „der pädagogisch ausgedünnten Freiräume“ verkannt haben, so Ewers (ebd. 262).

Im Rahmen der emanzipatorischen Kinderreform setzte sich ein neues Kindheitsbild durch, das Bild eines unbevormundeten, gleichberechtigten Partners, der in „Verhandlungsfamilien“ aufwächst, dessen kritischer Reflexion die Probleme der umgebenden Welt nicht entgehen und daher nicht mehr vorenthalten werden durften. Die andere moderne KJL nimmt „zweifaches Aufklärungsgeschäft“ auf sich, verstanden als rücksichtslose Spiegelung der Funktions- und Machtmechanismen der Gesellschaft und Exploration des Innenlebens der Kinder (Ewers 1995, 262f.). Diese Abkehr von der Literatur der ‚heilen Welt‘ und Zuwendung der kindlichen Subjektivität sind als „Modernisierung einer bislang als Gegenmoderne ausgelegten Kinderliteratur“ aufzufassen (Ewers 1995b, 19). Gansel listet eine Reihe von Wandelindikatoren auf u.a.: Entdramatisierung des Generationskonflikts, Früherwachsenheit, Leben in verschiedenen Realitäten (Familien, Schule, Medienwelten), Mediatisierung von Kindheit. (2010, 105). Ewers sieht in dem veränderten Kindheitsbild, in der daraus resultierenden gewandelten Literatur auch eine Erklärungsmöglichkeit für die seit den 1970er Jahren zu beobachtende Annäherung der KJL an die Erwachsenenliteratur. Als eine natürliche Konsequenz der kulturell bedingten gesellschaftlichen Gleichberechtigung des Kindes ergibt sich daraus eine Forderung der KJL-Autoren nach Literatur der kindlichen Gleichberechtigung, einer Literatur, die sich nicht nur durch Adressatenspezifik und äußere Angemessenheit auszeichnet, sondern einer Literatur, die sich das gesamte Arsenal von Formen und Techniken der Allgemeinliteratur zu eigen macht, ohne auf von ihr „intentionales Bestimmtheit“ für Kinder verzichten zu wollen. (ebd. 22, vgl. auch ders. 1995, 226ff.). Ein weiterer Grund für die literarische Gleichberechtigung der Kinder liege in der Beschaffenheit der kindlichen Biographien als Rezipienten der

medialen Angebote, die keinesfalls immer adressatenspezifisch konstruiert sind. Ein Grund, der sich als folgenschwer für literarische Rezeptionsgewohnheiten und Kommunikationspraktiken der Jugendlichen, wie sie auch im medialen Umfeld und im Internet zum Vorschein kommen, erweisen kann. Dies sind die Faktoren, die auf der literarischen Ebene zunächst zur thematischen und motivischen „Enttabuisierung“ (Dahrendorf 1988, 41) führten.

Zweifelsohne sind es die veränderten Vorstellungen vom Kind, die sich auf die Struktur der KJL übertragen. Steffens weist auf folgende Indikatoren des qualitativen Sprungs der literarästhetischen Strukturen hin: Einsatz von erlebter Rede und innerem Monolog mit Übergängen zur Bewusstseinsstromtechnik, die zunehmende Wahl der Ich-Erzählsituation und des personalen Erzählens, der Einsatz einer oder mehrerer Reflektor-Figuren, schneller Wechsel der Tempusformen, Rückblenden, das Durchschreiten mehrerer Zeitschichten, chronologische Brechungen, zeitgedehntes Erzählen, differenzierter Einsatz verschiedener Erzählweisen (2005, 846f.). Gansel betont jedoch mit Nachdruck, dass ein Wandel im Symbolsystem nur dann vorliegt, wenn er in die Tiefenstruktur eingedrungen ist, zu der „Figurenbeziehungen, das Verhältnis Figur – Handlung, die Erzählinstanzen, die im Text eingeschriebenen moralischen, politischen Werte, Normen und schließlich das aus dem Stoff herausgearbeitete Grundproblem“ gehören (2000, 26).

Im folgenden Teil soll auf moderne Gattungen des kinder- und jugendliterarischen Erzählens unter diesem Aspekt kurz eingegangen werden.

2.3.1.1. Der moderne Kinderroman

Den Paradigmenwechsel in der KJL der BRD machten seine Vorboten - gesellschaftskritische Texte der „emanzipatorischen Kinderliteraturreform“ deutlich wie z.B.: Peter Härtlings „Das war der Hirbel“ (1973), Max von der Grüns „Vorstadtkrokodile“ (1976), aber auch die von u.a. Kirsten Boie, Gudrun Mebs, Christine Nöstlinger, Mirjam Pressler, Renate Welsh, die jenen der Allgemeinliteratur in puncto ihrer reflexiven Funktion glichen. Dies ist auf die „enorme historische Leistung“ (Ewers 1995, 262): auf die Freiräume der 1950/60 Jahre, den Progressionsschub der 1970er Jahre und letztendlich dessen Auspendeln der 1980/90er Jahre (Vgl. Steffens 1995, 26f.) zurückzuführen. Diese breite Palette an literarischen Entwicklungsfaktoren gepaart mit geschichtlich gewandelten Lebenswelten trug zur Entstehung des modernen Kinderromans bei, dessen Modernität als „veränderte Struktur der Texte, Inhalt und Form, story und discourse, „Was“ und „Wie“ des Erzählens“ zu

verstehen ist (Gansel 2010, 108). Unter dem Begriff ‚moderner Kinderroman‘ verbirgt sich „eine (kinder)literarische Gattung, deren Texte prinzipiell über vergleichbare Merkmale verfügen wie der moderne Roman für Erwachsene, wenngleich es natürliche graduelle Unterschiede gibt“ (ebd.). Thematisch und formell lassen sich folgende Typen des modernen Kinderromans ausdifferenzieren:

- der moderne problemorientierte bzw. soziokritische,
- der moderne psychologische,
- der moderne komische und
- der moderne phantastische Kinderroman (Vgl. Gansel 2010, 109).

Steffens rechnet die drei ersten Subgattungen dem modernen realistischen Kinderroman zu (Steffens 2005, 309). Dieselbe Einteilung gilt auch für Jugendliteratur, wobei als Trennlinie die Altersgrenze gilt.

Das Charakteristikum des modernen problemorientierten Kinderromans lässt sich in der Gegenüberstellung zu traditionellem Geschichtenerzählen handfest machen. Nicht die spielerisch entworfenen Schonräume, nicht abenteuerliche Begebenheiten der lebensfrohen und unbekümmerten Protagonisten sind Darstellungsgegenstand des modernen Kinderromans sondern die „wirkliche Wirklichkeit“ – wohlbekannte Alltagssituationen und Schauplätze und die Themenwahl kennt keine Tabus. Die Erkundung der Wirklichkeit, der Blick hinter die vertraute und geordnete, aber immerhin Fassade der Gesellschaft, Aufklärung über ihre Mechanismen und Erzeugung einer kritischen altersgemäßen Mündigkeit sind das Hauptanliegen derartiger Kinderromane.

Beispielhaft für die Untergattung stehen folgende Kinderromane:

- „Das war der Hirbel“ (1973) von Peter Härtling – die Geschichte eines 9-jährigen durch eine Zangengeburt körperlich und z.T. geistig behinderten Jungen, der von der Mutter vergessen in einem Kinderheim aufwächst. Ein auktorialer Erzähler als sozialer Beobachter erkundet den Alltag Hirbels, gewährt wie ein Reporter, Kommentator, Berichterstatter mit fast journalistischer Detailschärfe Einblicke in die zwar fiktive, aber reale Lebenslage eines Kindes, in die Härte seines sozialen Umfelds. Auf seine innere Welt kann nicht durch Mittel der erlebten Rede oder des inneren Monologs geschlossen werden, sondern eher durch seine Reaktionen, die seinen Gefühlszustand beschreiben (Vgl. Gansel 2010, 112ff.).
- „Oma. Die Geschichte von Kalle, der seine Eltern verliert und von seiner Großmutter aufgenommen wird“ (1975) von Peter Härtling – jedem Kapitel des auktorial- personal

erzählten Romans wird eine kurze Sequenz des inneren Monologs der Oma des fünfjährigen Kalles vorangestellt (zwei Erzählstimmen), die ihre Gedanken, gelegentlich auch Zweifel an ihrem Erziehungskonzept zur Sprache bringen. In der KJL-Tradition ist das ein absolutes Novum, denn bislang wurden die Erwachsenen als Erziehungsexperten modelliert, Härtling relativiert diese Erziehungssicherheit der Erwachsenen (Vgl. Steffens 1995, 34).

Die Verlagerung der diskursiven Akzentsetzung von der Gewinnung der Erkenntnisse über die durch gesellschaftliche Zustände beeinflussten Lage des Kindes zur Erkundung des seelischen Innenlebens der kindlichen Protagonisten markiert die Geburtsstunde des modernen psychologischen Kinderromans, der sich durch die thematische Zuwendung der kindlichen Psyche, den „Blick ins Innere“ (Lypp 1989) auszeichnet. „Der Wechsel von einem soziologisch zu einem psychologisch bestimmten Realismus bedeutet auch eine Umorientierung der Erzählintentionen“ (Scheiner 2005, 172). Steffens sieht die wirkungsästhetische Rolle solcher Romane in der erhöhten individuellen Verarbeitungs- bzw. Reflexionsleistung, die von Rezipienten gefordert wird, aufgrund der ausbleibenden pauschalisierenden Schwarz-Weiß-Malerei, der Wertung zwischen Böse und Gut, die literaturgeschichtlich zum tradierten Deutungsmuster für Kinderliteratur wurde. Darüber hinaus wird der kindliche Leser auf eine spätere Rezeption moderner Texte der Allgemeinliteratur vorbereitet. (1995, 33). Er weist auch auf eine enorme Vielfalt von narrativen Mitteln hin: erlebte Rede, innerer Monolog zur Exploration der Vorstellungen, Ängste, Phantasien, Gefühle, Bewusstseinschichten, weil thematische Neuerungen auch entsprechender narrativer Instrumente bedürfen.

Exemplifizieren lässt sich der „Blick ins Innere“ mit folgenden Beispielen:

- „Eine Krone aus Papier“ (1992) von Renate Welsh – ein Annäherungsprozess zweier zerstrittenen Freundinnen. Zwei Erzählstimmen begleiten das Geschehen: der Ich-Erzähler und die Reflektor-Figur in Form der erlebten Rede mit umfangreicheren Dialogpassagen. Keine eindeutige Sympathie lenkung fordert den kritischen Sinn des Lesers heraus. (Vgl. Steffens 1995, 32).
- „Tausend Sterne“ (belg. 1990, dt. 1994) von Jaak Dreesen – zeigt die Situation eines Jungen, der nach der Scheidung seiner Eltern bei dem Vater lebt und den Verlust der Mutter kaum verkraften kann, jedoch schließlich das Problem innerlich bewältigt. Die zweisträngige Erzählung liegt in der Erlebnisgegenwart (das erzählende Ich) und in der Vergangenheit (das erlebende Ich). Ins Erzählgerüst werden schrittweise Mittel der erlebten Rede und des inneren Monologs eingeflochten und allmählich breiter

angelegt. Die Sprache ist poetisch, parataktische Sätze überwiegen (Steffens 2005, 320).

Das Erkunden der kindlichen inneren Welt, hauptsächlich unter dem Aspekt der psychischen Belastung, Auseinandersetzung mit Problemen und ihre Bewältigung bedeutet ein verstärktes subtiles Eingehen auf die zwar psychisch noch unreifen, aber doch deshalb nicht zu verachtenden Mitglieder dieser Gesellschaft und ihre kognitiven Möglichkeiten. Erzähltechnische Mittel u.a. der erlebten Rede und inneren Monologs animieren zum Miterleben der Problemlage, zur Analyse der Situation, zur Suche nach Auswegen und bieten Einblicke in die Gefühlslagen, Gedanken, Emotionen der gleichaltrigen Protagonisten. Dies kann besonders wertvoll für Kinder sein, die im wahren Leben des Öfteren vor brutalen und zerschmetternden Erlebnissen nicht verschont bleiben und beim augenzeuglichen Begleiten der Protagonisten durch Höhen und Tiefen ihres fiktiven Lebens selbst innerliche Anspannung loswerden können. Steffens betont unter Einbezug empirischer Daten die Hochschätzung der zentralen Funktion des psychologischen Kinderromans von Kindern selbst²¹ und deutet diese folgendermaßen: „(...) das Ausleuchten des Inneren erzählter Figuren [greift] weiter und [ist] ein bedeutendes Element kinderliterarischen Erzählens geworden“ und dies aufgrund der Tatsache, dass „Eröffnung neuer personaler und sozialer Perspektiven Kinder in ihrer gewandelten Lebenswelt moderner Gesellschaften, die im immer stärkeren Maße medial geprägte Umwelt bedeutet, unmittelbar existentiell berührt und u.U. sogar notwendig ist zur Bewältigung der Herausforderungen angesichts gesteigerter Kommunikationsansprüche an alle Mitglieder der Gesellschaft“ (2005, 323). Folgende Auslegung der empirischen Tatsachen kann auch unter dem Gesichtspunkt der Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit insofern eine Wegweiserfunktion erfüllen, als es nachzuweisen wäre, ob heranwachsende Rezipienten und gleichzeitig User des Cyberspace diese Funktion der Literatur wahrnehmen und inwieweit das Internet als Kommunikationsmedium den erwünschten Gedankenaustausch fördert.

Eine ähnliche Funktion im Bereich des Affektiven und Emotionalen schreibt Tabbert der phantastischen KJL zu, deren Protagonisten den Anforderungen der dargestellten Wirklichkeit nicht gerecht werden bzw. werden wollen und dadurch den Lesern die Möglichkeit bieten, ihr zu diesem Zeitpunkt unangepasstes Ich zu stärken und jenseits des Anpassungsdrucks mögliche Entwicklungsrichtungen für konkrete Situationen durchzuspielen. (2005, 185).

²¹ Ein Kind wird gefragt „Was würdest du lieber tun, ein Buch lesen oder eine Fernsehsendung anschauen?“ Er antwortet: „Ich würde lieber lesen, denn mit Fernsehen kannst du nicht hören, was sie denken“ (Rothlein/ Meyer Meinbach 1991, zit. nach Steffens 2005, 323).

Neben der Ventilfunktion des modernen phantastischen Kinderromans tritt die Phantastik mit dem Motiv des Doppellebens mit ihren kompensatorischen Werten den Rezipienten zur Seite. Die dritte Variante der kinderliterarischen Phantastik umfasst negative Utopien, die den Lesern mögliche Horrorszenarien und Folgen von Katastrophen vor Augen führen, um sie über Themen, die ungern zur Sprache gebracht werden, aufzuklären und zu desillusionieren. Als Beispiel bieten sich zwei Werke von Gudrun Pausewang:

- ‚Die letzten Kinder von Schewenborn‘ (1983) – Schilderung tragischer Folgen Atombombenangriffs auf Deutschland. Die Geschehnisse werden mit Augen eines 17-jährigen Ich-Erzählers, der über physische, psychische und soziale Auswirkungen des Angriffs berichtet, dargestellt.
- ‚Die Wolke‘ (1987) – thematisiert den Ausfall eines fiktiven Atomreaktors in Deutschland, die 14-Jährige schildert das Massengeschehen aus ihrer Perspektive. In beiden Büchern wird auf Widerstand der Jugendlichen gegen Erwachsene hingewiesen, ihr vorwurfsvoller Ton wird spürbar. Für ‚Die Wolke‘ erhielt Pausewang 1988 einen Jugendbuchpreis. (Vgl. Kirschhoff 2002, 359f.)

Ab Mitte der 1990er Jahre vollzog sich eine Öffnung der KJL auf komische Elemente im Zuge der Anpassung an die medial geprägte Präferenzen der Rezipienten, ohne dass jedoch auf die Thematisierung des Daseinernstes und soziopsychologischen Bedingungen fürs kindliche Aufwachsen Verzicht geleistet wird. Der Familienroman nimmt diese Züge an, es muss jedoch eine Unterscheidung zwischen einem rein komischen und tragikomischen Familienroman vorgenommen werden. Als Beispiele gelten:

- ‚Nelle-Propella‘ (1994) von Kerstin Boie – Von der personalen Erzählsituation aus dargebotene Geschichte eines Mädchen, das in einer Patchworkfamilie aufwächst.
- ‚Mit Clara sind wir sechs‘ (1991) von Peter Härtling
- ‚Rennschwein Rudi Rüssel‘ (1989) von Uwe Timm

Bei der Problematisierung der in den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess verwickelten Kinderliteratur und ihrer Annäherung an die Allgemeinliteratur durch Zuwachs an stilistischen wie formalen Komplexität stellt sich die Frage nach der ‚Kunst der Einfachheit‘ (Lypp), die die Literatur in Anbetracht des Alters der anvisierten Empfänger offensichtlich zu beherrschen hat. Die dem Realismus entspringende Forderung nach der Gleichberechtigung des Kindes samt ihren literarischen Folgen muss zwar die komplexen Strukturen der Gesellschaft wie der menschlichen, kindlichen Psyche berücksichtigen, darf aber das Kind nicht aus der Partizipation daran durch Einsatz der Formen oder Mittel

ausschließen, die den Rezipienten aus kognitiven oder sprachlichen Gründen unzugänglich sind. Aus diesem Grund erscheint die Vereinfachung des Darstellungsgegenstandes, ohne ihn jedoch auf ein simples Schema zurückzuführen, erforderlich als ein „Balance-Akt“ (Lypp 2005,829). Die Aufgabe der Kinderliteratur ist es, die Komplexität der umgebenden Welt, die Kinder durch alle Medien in Erfahrung bringen, begreiflich zu machen, zu ordnen, zu strukturieren, damit sie Phänomene der Welt nachhaltig ins Auge fassen können. Neben der literatursoziologischen Formulierung der Literaturfunktion lassen sich die Maßnahmen der Vereinfachung literaturpädagogisch begründen als Einübung der Operationen zur Entschlüsselung der literarischen Kommunikation, deren Beherrschung zur ungehinderten Teilnahme am literarischen System befähigt. Die Profite von der Kohärenzerfahrung der einfachen Strukturen kommen spätestens bei der Begegnung mit einem vermeintlich sinnenfernten Konstrukt zum Einsatz, denn der Leser verspürt umso stärker das Streben nach Schließung der Leerstellen, je prägnanter das ursprüngliche Erlebnis der Sinnhaftigkeit der einfacheren Texte ist.

2.3.1.2. Der moderne und postmoderne Jugend- und Adoleszenzroman

Im Anbetracht der Thematik und Ästhetik moderner Jugendromane muss das Augenmerk auf die gesellschaftliche Entwicklungsrichtungen seit den 50er Jahre gelenkt werden, um die daraus resultierenden Wandlungen der Jugendliteratur nachvollziehen zu können. Die Lebenswelten der Jugendlichen der Nachkriegszeit änderten sich allmählich und zu den wichtigsten Indikatoren gehört u.a. sowohl das Schrumpfen vom Erfahrungsvorsprung der Erwachsenen – in bestimmten Bereichen (moderne Kommunikationstechniken, Computertechnik) sind Jugendliche viel mehr bewandert als ihre Eltern –, als auch die Tendenz zu „Früherwachsenheit“ aufgrund der familiären, sozialen und medialen Erfahrungen. Darüber hinaus wird die Jugend zeitlich bis auf das dritte Lebensjahrzehnt durch Bildungsmöglichkeiten ausgedehnt, die zum Teil auch einen Spielraum für Erprobung individueller Lebensszenarien bieten - Normalbiographien werden von Bastelbiographien verdrängt. Das Jungsein mit all seinen Privilegien und Freiheiten wird auch von Älteren als erstrebenswert empfunden und umgeben von Symbolen der Jugendlichkeit stellen sie ihren jugendlichen Stil zur Schau. In Abgrenzung von der älteren Generation suchen Jugendliche nach immer extremeren Formen, ihre wahre Jugend zur Geltung zu bringen. Die Jugend und Erwachsensein sind nicht mehr penibel voneinander zu trennen und diese Tatsache musste sich auch auf die KJL auswirken. Leser erwarten keine Abenteuer oder Entdeckung der

Tabuzonen, weil diese Wünsche im Übermaß von audio-visuellen Medien und von ihnen selbst erfüllt wurden. Was noch ihr größeres Interesse aufflammen lässt, ist die Diagnose über die Lebenslage, Lebensgefühl der Gleichaltrigen. Auf die erwünschte „Wirklichkeitserkundung, Zeitdiagnostik, Wahrheitssuche“ (Gansel 2010, 160) ließen sich auch Autoren ein und spiegelten fließend gewordene Grenzen zu Erwachsenenwelt in der realen Welt auf literarische Weise wider, indem sie auf Formen der Erwachsenenliteratur zurückgriffen und dadurch auch die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenliteratur fließend machten. Die in der Allgemeinliteratur eingebürgerten romanhaften Darstellungsformen wurden auf den jugendliterarischen Boden übertragen und in den 1970er kam der Jugendroman zum Durchbruch, es kann von der „jugendliterarischen Eingemeindung dieser ursprünglich rein erwachsenliterarischen Romangattung“ gesprochen werden (Ewers 1994, 10). Aufgrund des ausgeprägten Korpus ließ sich eine romantypologische Unterscheidung im Rahmen des Jugendromans vornehmen. Gansel unterscheidet parallel zur oben dargestellten Typologie des modernen Kinderromans folgende Typen des Jugendromans:

- den Familienroman
- den historische Roman
- den Science-Fiction-Roman
- den Kriminalroman und
- den Adoleszenzroman, der sich jedoch etwa in den 1980er Jahren etablierte (ebd. 162).

Der Begriff der Adoleszenz prägte Charlotte Bühler in ihrem Werk „Seelenleben des Jugendlichen“ (1921), die zwischen der Pubertät und Adoleszenz unterscheidet, wobei dem ersten Begriff die Prozesshaftigkeit, die Reifung innewohnt, an die sich die Adoleszenz anschließt. Sie charakterisiert die beiden Phasen folgend: „Dieser Umschwung vollzieht sich im ganzen Lebensgefühl, in der Grundeinstellung zur Welt. Auf die *Verneinung* der Pubertät folgt die *Bejahung* der Adoleszenz“ (1975, 64). Gansel hebt nach Flaake/ King (1995,13) physische, psychische und soziale Prozesse hervor, die eine ‚Neuprogrammierung‘ des gesamten Systems darstellen und fügt noch den kulturgeschichtlichen Hintergrund hinzu, von dem der Übergang in das Erwachsenenalter determiniert wird (Gansel 2004, 132). Er hebt hervor, dass die moderne Adoleszenz als Produkt von Modernisierungsprozessen gesehen werden soll und ist als solches nur in modernen Gesellschaften möglich (2010: 168).

Die Typenbildung des modernen Adoleszenzroman erfolgte auf der Grundlage von inhalts- bzw. stoffbezogenen Merkmalen, wie diese nach Gansel angeführt werden:

- Konzentration auf die Jugendphase, keine Entwicklung wird gezeigt;
- außer männlicher wird auch weibliche Adoleszenz ins Blickfeld gerückt;
- der gesamte Prozess der Identitätssuche von der Vorpubertät bis zur Postadoleszenz bildet den Darstellungsgegenstand;
- diese Zeitspanne kann sowohl von Krisen gekennzeichnet sein wie auch lebensfroh erlebt werden;
- die Helden werden als Individualitäten gestaltet und reflektieren ihren Zustand;
- es besteht eine Dichotomie zwischen den Jugendlichen und Erwachsenen, die im Aufbegehren gegen Werte, Normen der Industrie- und Mediengesellschaft zum Ausdruck kommt;
- Flucht in Freiräume der Phantasie, Emotionalität;
- da die Erwachsenenwelt doch Oberhand gewinnt, scheitern Jugendliche daran, oder steigen aus ihr aus ;
- Darstellung von Jugendsubkulturen, Jugendmilieu als Grundlage der Werkkonstruktion;
- „Suche nach einem festen Wesenskern“ weg von den Äußerlichkeiten hin zu Werten (1995, 375ff.).

Infolge der Etablierung und Reifung von modernen Gesellschaften, die sich mit Stichworten wie Entdramatisierung des Generationskonflikts, „Entwicklung der statusbetonten Alltagskultur“ (Gansel 1994, 379), dem Jungsein als generationsübergreifendes Ideal, Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung charakterisieren lassen, reagierte auch der Adoleszenzroman auf gewandelte Jugendbilder in der postmodernen Welt. Zu Merkmalen des postmodernen Adoleszenzromans gehören:

- Die Suche nach eigener Identität und dem Sinn des Daseins steht nicht im Mittelpunkt
- Sie wird von der Suche nach Erlebnissen, Reizen ersetzt
- Für Protagonisten zählt nur die Gegenwart. Spaß, Drogen, Partys füllen den Alltag; sie sind keine Individualitäten mehr mit ausgeprägten Charakteren
- Die postmoderne Wirklichkeit nehmen sie gelassen zur Kenntnis, der Protest gegen sie beschäftigt sie nicht mehr
- Verschiedene Ich-Erzählperspektiven werden aneinandergereiht, fragmentarisch konzipierte Teile ergeben angeblich keinen Sinn, vermitteln jedoch die Botschaft, dass es keinen Sinn gibt
- Szenen erzählen keine Geschichte

- Subkulturenschilderung trägt im geringeren Maße zur Authentizität der Darstellung bei, vermittelt vielmehr das Lebensgefühl, das Bewusstsein und Unbewusstsein der Jugend (Gansel 1994, 381ff)
- „Die Autoren treten gänzlich hinter ihre Figuren zurück, es wird auf jegliche Kommentierung oder versteckte Wertung verzichtet, der ‚implizierte‘ Autor, das Wertungszentrum des Textes ist mit den Jugendfiguren identisch. Wie in den Medien, der Werbung, der Musik, den Videoclips spielen Oberflächen eine entscheidende Rolle“ (ebd. 384).

Wenn es darum geht, jugendliche Lebenswelten wirklichkeitsgetreu zu schildern und ihr Ebenbild abzugeben, laufen Autoren der älteren Generation Gefahr, an der Oberflächlich zu bleiben und durch bloße Zugabe moderner Requisiten die Authentizität vorzutäuschen, (Ewers 1994, 8, vgl. dazu auch Brunken 1995). Es gibt jedoch genügend Beispiele des modernen wie postmodernen Adoleszenzromans, deren Autoren über die Generationskluft hinweg die Aufgabe der Wirklichkeitserkundung gemeistert haben.

- „Die neuen Leiden des jungen W.“ von Ulrich Plenzdorf (1973) als Beispiel der Adoleszenzdarstellung in der DDR, die aufgrund der in sehr bescheidenem Ausmaß fortschreitenden Modernisierung der Ostdeutschen Gesellschaft eher als Ausnahme anzusehen ist. Dem Protagonisten dient die Lektüre des Goethe-Klassikers als Anregung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt.
- „From Rockaway“ (amer. 1985, dt. 1991) von Jill Eisenstadts – eine Peer Group lebt ohne jegliche über das Hier und Jetzt hinauslaufende Zielsetzungen. Ohne sich Gedanken über ihre Zukunft zu machen, leben sie in den Tag hinein. Durch Alkohol, Drogen, Sex und Quälereien suchen sie sich über ihren Lebensüberdruß und Einsamkeit hinwegzutäuschen. Auf moralisierende Wertung wird verzichtet.
- „Relax“ (1998) von Alexa Henning von Lange – Augenblicksaufnahmen von einem Wochenende von einem männlichen Protagonisten und seiner Freundin aus der Ich-Erzählperspektive dargestellt. Keine Identitätssuche sondern Suche nach Party-, Sex- und Drogenabenteuer bestimmen den Lebenssinn. (Alle drei Beispiele nach Gansel 1995, 381ff.).

2.4. Der Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur in der Mediengesellschaft

Im Kontext der modernen KJL muss noch kurz die Trennlinie vermerkt werden zwischen der KJL, die in medialen Verbundsangeboten erscheint und vordergründig die Bedürfnisse nach Unterhaltung und Zerstreuung zu befriedigen sucht und der anspruchsvollen KJL, die einen Großteil an Spannung und Komik an Medienangebote abgetreten hat und diese nur beiläufig befriedigt, sich dagegen auf Befriedigung erlesener literarischer Geschmäcker und Ansprüche spezialisiert hat. Diese Tendenz lässt sich auch vom Verlagsprogramm des Hanser Verlags ablesen, dessen Bücher zehn Mal mit dem Deutschen Jugendbuchpreis geehrt wurden. (Vgl. Ewers 2002)

In postindustriellen, hochentwickelten, wohlhabenden Gesellschaften vollzieht sich eine schwerpunktmäßige Verlagerung sowohl der persönlichen Lebensziele als auch der allgemeingesellschaftlichen Zielbestimmungen. Ging es bislang hauptsächlich um die Steigerung der Arbeitseffizienz, um Produktionsprozesse und Managementprobleme, so haben wir es heute mit einer „Wendung der Zweckdefinition nach innen“ (Schulze 2005, 419) zu tun. Diese innenorientierte Sinngebung lässt sich mit Adjektiven wie interessant, spannend, faszinierend, angenehm beschreiben (ebd. 99). Genuss und schöne Erlebnisse werden zum Handlungsziel, haben eine sinnstiftende Kraft, machen das Leben lebenswert. Zum Katalog des Wünschenswerten kommen neben den materiellen Gütern, dem gesellschaftlichen Ansehen auch ästhetische Eindrücke hinzu; es kommt zur „Ästhetisierung des Alltagslebens“ (ebd. 93). Was sich aus diesen soziokulturellen Überlegungen für die Kinder- und Jugendliteratur ergibt, ist nach Ewers die Tatsache, dass sie „offen für die Übernahme prinzipiell aller alltagsästhetischen Schemata“ ist (Ewers 2002, 96). Das Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche wird zwar von Erwachsenen kreiert, das kinder- und jugendliterarische Feld richtet sich aber nach eigenen Prinzipien und soll von den Adressaten als eigenkulturell internalisiert werden. Dieser Grundsatz muss zur Folge haben, dass die früher gebrandmarkten und verpönten Literatursorten wie ›Abenteuerserien‹, ›Räuberromane‹, ›Detektiv- und Verbrechenserien‹, ›Spuk- und Gespenstergeschichten‹ (Froneman 1927, 148), die Literaturpädagogen und Bibliothekaren einst und heute noch die Haare zu Berge stehen lassen, Einzug in die kinder- und jugendliterarische Diskussion halten. Die Abwesenheit von Grusel-, Mystery-, Horror- und Science-Fiction-Literatur und -Filmen in der Literaturtheorie und Literaturkritik lässt sich nach Ewers als Nachernte des Schmutz- und Schundkampfes erklären, der an der Schwelle des 20. Jahrhunderts entfacht wurde. Neue Einsichten in die Ursprünge der steigenden Popularität der bislang als unambitioniert oder

sogar schädlich angesehenen literarischen und außerliterarischen Sparte liefert zum Teil die Kultursoziologie. Die erwachsene Generation gelangte auf intellektuellem Wege und auch durch Reflexion zu Erkenntnissen über ihre Bedürfnisse; die jüngere Generation dagegen gelangt zum Ich-Wissen durch die Erfahrung, den ›Erlebniserfolg‹, wobei „uninteressant die komplizierte, mit kognitiver Arbeit verbundene Erfahrung ist“ (Schulze 2005 ,324). Die Welt wird als eine Vorratskammer der Bedürfnisbefriedigung wahrgenommen. Da ständige Fixierung auf starke Stimuli unvermeidlich zum „Nachlassen der Erlebnisintensität“ führt, entwickelten Unterhaltungsanbieter die „Technologie der Verdrängung der Enttäuschung“ durch den „Stimulationsbeschuss“ und die „Verdichtung des Erlebniskonsums“ (ebd. 325). Die enorme Wichtigkeit des stimulierenden Potentials der umgebenden Wirklichkeit für Vertreter des „Unterhaltungsmilieus“, seine „Egozentrität“ (ebd. 324) führt zum Desinteresse an der Realität – nicht der Sachverhalt einer Information, sondern ihr Verhältnis zum Empfänger zählt. Daher bekommen formale Eigenschaften einer Information, deren Ungewöhnlichkeit, Exklusivität, Kürze und emotionale Aufladung ein Primat.

All diejenigen, die um die Aufrechterhaltung der kinder- und jugendliterarischen Kunst als Medium der Welt Darstellung, der Problematisierung von Grundwerten und diverser Verhaltensweisen bemüht sind, müssen im Hinblick auf die soziokulturellen Veränderungen zweierlei bedenken: nach Ewers ist das zum einen „die Akzeptanz der unterhaltungs- und spaßkulturellen Routinen und deren Anerkennung als in beträchtlichem Maße autochthone kinder- und jugendkulturelle Hervorhebungen“ (Ewers 2002, 109). Zum anderen resultiert diese Respektierung der kindlichen und jugendlichen Unterhaltungskultur in der entsprechenden Gestaltung der Unterhaltungsangebote für diese Zielgruppe. Darunter ist die Zurücknahme vom modernen Kinder- und Jugenddrama, der modernen Kinder-, Jugend- und Adoleszenzromane, „Erscheinungen, die im Zeitalter der Soap Oper und der Love Parade nicht mehr trendy und cool wirken“ (ebd.), erforderlich. Serienliteratur jeglicher Art (Horrorgeschichten, Fantasy-Romane, Cyberspaceabenteuer) muss von der Literaturkritik nicht nur wahrgenommen, sondern auch als legitim und beachtenswert angesehen werden, denn der Kinder- und Jugendliteratur als Teil jener Kultur kommt eine neue Rolle zu. Ewers betont nachdrücklich, dass jegliche Polemik mit dem Unterhaltungswillen der modernen Gesellschaften von der Literatur- und Medienkritik unterlassen werden soll. Literaturkritiker sollten modernen Gesellschaften eher zur Ausarbeitung der Unterscheidungskriterien zwischen einer stümperhaften und gekonnten Unterhaltung verhelfen, anstatt den Gegenstand ihrer Kritik zu deklassieren. Ihre Legitimität und unerlässliche Ventilfunktion sollte vorbehaltlos anerkannt werden, denn „zeitweilige Entlastung“ und „vorübergehende Unter-

schreitung des eigenen Anspruchsniveaus“ (ebd. 47) lassen ein Individuum verschnaufen, und den unter den lästigen Anforderungen der Moderne leicht gebückten Rücken wieder aufrichten.

Vom Standpunkt ausgehend, dass sich die gesellschaftlich-kulturellen Wandlungen mit der Wandlung der Kinder- und- Jugendliteratur verzahnen, ist anzunehmen, dass eine gewisse „An- und Einpassung an und in die neue Medienkultur“ (ebd. 13) unabdingbar ist. So sehr bestimmte Autoren der kindlichen und jugendlichen Unterhaltungsangebote diesen Trend als eine Marketingmethode für Absatzsteigerung oder für eine neue Aufmachung desselben Produkts nutzen mögen, darf „die Ausrichtung des Literaturangebots an der Ästhetik der neuen Medien“ (ebd.16) als eine legitime Maßnahme der kinder- und jugendgerechten Gestaltung des literarischen Angebotes nicht verkannt werden.

Eine weitere Folge der medial bedingten Änderungen in der Lesekultur ist die Spezialisierung der KJL auf neue Funktionstypen: die Erstlese- und Leseanfängerliteratur, die eine basale, allgemeine Lesekompetenz schulen und zur Entfaltung bringen soll (vgl. Ewers 1998, 176).

In der Erkundung der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten z.B. in postmodernen Adoleszenzromanen, die ohne jegliche Kommentierung und Wertung auskommen, kann man auch eine weitere von Ewers genannte Funktionsverschiebung sehen, nämlich die informatorische Funktion der KJL (ebd.). Da einen Großteil der bislang primären Funktionen der Literatur die AV- und elektronische Medien übernommen haben, muss der literarische Betrieb mit der Ausprägung der Funktion, die für Kinder- und Jugend eine gewichtige Rolle spielt, reagieren, denn Bücher dienen vorrangig der Befriedigung von kognitiven und informatorischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen.

3. Literarische Kommunikation

Bevor in diesem Kapitel die Überlegungen zum Wesen der literarischen Kommunikation angestellt werden, muss eine einleitende, kindlich naiv anmutende, doch recht erkenntnisträchtige Frage nach dem Sinn des Geschichtenerzählens, nach der Quelle des menschlichen Bedürfnisses, Geschichten zu erzählen und sie zu hören, gestellt werden. Die Antwort auf diese Frage gewinnt unter Anbetracht des steigenden Interesses der diversen Wissenschaftszweige an Dringlichkeit. Die Anthropologie, Philosophie, Rechtswissenschaften und Psychologie profitieren inzwischen von den ihren Zielsetzungen angemessen ausgearbeiteten Konzepten der Narrativität: „Die Erkenntnis, daß Erzählungen nicht bloß eine literarische Form oder ein Ausdrucksmedium, sondern ein phänomenologischer und kognitiver Modus der Selbst- und Welterkenntnis sind (...),(...) erklärt auch zum Teil das breite Interesse, das Erzählungen seit einiger Zeit in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen gefunden haben“ (Nünning/Nünning 2002, 2).

Wolf führt folgende Funktionen des Narrativen an:

- die Sinngebungs- und ‚philosophische‘ Funktion – die Sinnsuche und die befürchtete Vergänglichkeit des menschlichen Lebens, das Konzept der Zeit und eigener wie fremder Identität können effizienter verarbeitet werden (Vgl. dazu Kapitel 4.1.3. der vorliegenden Arbeit),
- die repräsentierende und (re-)konstruierende Funktion – das Narrative stellt durch verbale oder andere Artefakte dem Rezipienten sein Erleben aus einer Distanz zur Verfügung und verkoppelt sich auch mit der Sinnstiftung, dem „Kommunikationsbedürfnis“ und „Erlebnishunger“ der Rezipienten, der dritten Funktion also.
- Die kommunikative, soziale und unterhaltende Funktion – Erzählen ist meist ein kommunikativer Akt, eine Mitteilung, ist also ihrer Natur nach ein soziales Phänomen und dient des Öfteren der Befriedigung des Spieltriebs (Wolf 2002, 32ff.).

Das Ehepaar Nünning neigt auch dazu, diese Frage anthropologisch zu beantworten. Ihrer Ansicht nach verlangt der Mensch nach „narrativer Sinnstiftung“, sie betonen die „existenzielle lebensweltliche Relevanz des Erzählens“ (Nünning/Nünning 2002, 1) und argumentieren mit „konstitutive(r) Bedeutung des Erzählens für die Identitätsbildung“ (ebd. 2) (Vgl. dazu Kapitel 5.3.3. und 5.3.4. der vorliegenden Arbeit). Die offensichtliche Grenzüberschreitung der Narratologie und die interdisziplinär ausgerichtete Vorgehensweise

bei der Untersuchung der gegebenen Objekte der Wirklichkeit bietet hiermit Begründung für die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit.

Ein weiterer anschlussbegünstigender Faktor für die Herangehensweise der Arbeit bietet die Theorie vom kommunikativen Handlungsspiel von Siegfried Schmidt, dem Text- und Medientheoretiker. Er bettet den Kommunikationsakt in den soziokulturellen Kontext der Kommunikationsgesellschaft ein. Zum tragenden Fundament der Theorie gehören ferner die Kommunikationspartner in einer Kommunikationssituation samt den geäußerten Texten und (Kon)texten. (1976, 46). Ein kommunikatives Handlungsspiel setzt die (optische/ akustische) Anwesenheit der Interaktionspartner voraus, die potenziell über eine vergleichbare Wahrnehmungsweise verfügen, rollenkomplementär und intentionsgesteuert agieren, über eine thematische Orientierung den Radius von potenziellen Wahrnehmungen und Themen eingrenzen und notwendigerweise in das soziale System der Gesellschaft eingebettet sind. „Sprachliche Strategien erwachsen aus Interaktionsbeziehungen und steuern diese ihrerseits. Sprechen muss mithin als ein Teilbereich sozialen Handelns angesehen werden; Sprache (qua Regelsystem) als eine Menge von Regeln für sinnvolles/erfolgreiches verbales Handeln in einer Kommunikationsgemeinschaft“ (ebd.44).

Als besonders produktiv für diese Überlegungen erwies sich die systemtheoretische Modellierung der sozialen Gruppen als einfache Sozialsysteme von Niklas Luhmann (1972). Das Vorhandensein eines sozialen Systems erfordert die Anwesenheit der Beteiligten, die sich gegenseitig wahrnehmen. Diese wechselseitige Wahrnehmung ist eine unverzichtbare Bedingung für die Systembildung. Da die Wahrnehmung immer ein Selektionsprozess aus einer unendlichen Menge anderer möglichen Wahrnehmungen bedeutet, beruht ein soziales System auf Selektivität und nicht Faktizität der aufgenommenen Beziehung. Diese Selektivität kann ihr Potenzial zusätzlich steigern, wenn die Beteiligten die (selektionierten) Wahrnehmungen anderer wahrnehmen. Die Interaktionen in einfachen sozialen Systemen verlaufen auf zwei Ebenen: auf der der Wahrnehmung und der verbalen Kommunikation. Die Beteiligten des einfachen Sozialsystems werden sich der Wahrnehmung anderer bewusst und passen ihr Verhalten entsprechend an. Die verbale Kommunikation ist ein intentionsgesteuertes Handeln, für das der Sprecher verantwortlich wird. Sprechen ist im Vergleich zum Wahrnehmen auf die zeitliche Sequentialisierung angewiesen, zugleich aber enorm informationsträchtig. Eine ordnungsschaffende Größe im Prozess der verbalen Kommunikation bildet die thematische Konzentration (ebd. 55, nach Schmidt 1976, 46ff.).

Es wirft sich die Frage nach der Produktivität dieses Konzeptes für das zu erforschende Thema auf. Das auf der Luhmannschen Theorie einfacher Sozialsysteme

aufbauende Konzept Schmidts vom kommunikativen Handlungsspiel erlaubt, bestimmte Anhaltspunkte auszufiltern und sie als zielführend aus der Perspektive der Belange dieser Arbeit zu erachten.

Erstens ist der textbasierte Kommunikationsakt gesellschaftlich verankert und die ständigen strukturellen Wandlungen, denen eine Gesellschaft dauernd unterliegt, „verschonen“ keines der Elemente der gesellschaftlichen Kommunikation, ob man sie literarisch oder medial nennt (Vgl. dazu Kapitel 2.1.2., 2.3. und 3.2.1. der vorliegenden Arbeit).

Zweitens kommt der Bedingung der gegenseitigen Wahrnehmung eine neue Dimension zu. Die Beteiligten der literarischen und/oder medialen Kommunikation nehmen sich meistens nicht direkt wahr, verfügen aber über das Bewusstsein, wahrgenommen zu werden, entwerfen diesem Bewusstsein nach entsprechende Bilder der Kommunikationspartner und lassen sich von diesen Vorstellungen leiten (Vgl. dazu Kapitel 2.1.1. und/oder 3.1. der vorliegenden Arbeit). Im Falle der literarischen Kommunikation im Internet können diese Wahrnehmungsmodalitäten eine Art Versinnbildlichung erfahren.

Drittens erscheint die Gesellschaft verstanden als Interaktions- und Kommunikationssystem einerseits als Konglomerat aus Kommunikationsakten, welche für sie tragend und sinnstiftend sind (Vgl. dazu Kapitel 3.2. der vorliegenden Arbeit) und andererseits bildet die Gesellschaft einen Freiraum für Kommunikation, insbesondere für literarische und mediale Kommunikation, deren Interaktion durch die Entwicklung des Cyberspace begünstigt wird und die in den Kapiteln dieser Arbeit erforscht werden soll. Die Existenz der Austauschräume im Internet kann erkenntnisreiche Einblicke in das gegenseitige Durchdringen von Phänomenen der literarischen und medialen Kommunikation im Kontext des gesellschaftlichen Wandels gewähren.

3.1. Besonderheiten der literarischen Kommunikation

Dass literarische Kommunikation eine Kommunikation ist, gehört mittlerweile zum Allgemeingut der Literaturwissenschaft. Sie unterscheidet sich jedoch von der linguistischen Auslegung dieser Erscheinung durch die mangelnde direkte Rückkopplung der Interaktionspartner, des Senders und Empfängers – in diesem Fall ist das eine „Einwegkommunikation vom Sender über den Text zum Empfänger“ – und die Anonymität

des Kommunikationsvorgangs – der Autor und Leser bleiben einander in den meisten Fällen unbekannt (Waldmann 1980, 181).

Zum auszeichnenden Merkmal der narrativen Texte gehört ihre Fiktionalität: „der Umstand, dass die in ihm dargestellte Welt *fiktiv* ist“, „die *Darstellung* einer eigenen, autonomen, innerliterarischen Wirklichkeit“ (Schmid 2005, 32). Schmid schlägt die Einteilung der narrativen Texte in erzählende (die Geschichte wird von einem Erzähler dargestellt) und mimetisch narrative Texte (die Geschichte wird ohne vermittelnde Erzählinstanz dargestellt) vor (ebd. 19). Die fiktionalen Texte im Gegensatz zu den faktualen erheben einen besonderen Anspruch auf Exploration der Innenwelt anderer Menschen. In den Texten der Geschichtsschreibung wären die Verben der inneren Bewegung (er/sie glaubte, wusste, dachte, fühlte) unzulässig und würden den Text seiner Seriosität und Glaubwürdigkeit berauben. Solche Einsichten in den Gemütszustand der Figuren lassen die Existenz „einer Quelle des Wissens“ (Schmid 2005, 40) vermuten, einer vermittelnden Erzählinstanz eben: „Die Allwissenheit des Autors ist ein Privileg und Anzeichen der Fiktion, denn sie ist ja in Wirklichkeit kein Wissen, sondern freies Erfinden“ (ebd.). Erfunden wird das gesamte Ensemble der fiktiven Welt: die Situationen, Personen, der Raum, die Handlung und Handlungszeit. Die fiktive Welt ist also die vom Erzähler entworfene, erzählte Welt. Hiermit wird das Problem der Erzählkommunikation angesprochen, denn in diese dargestellte Welt fließen der Erzähler, der vor ihm implizierte Leser und der Erzählakt ein. Der Erzählakt wird von einem fiktiven Erzähler vollbracht und an einen fiktiven Leser gerichtet. Jeder Satz und Gedanke, jedes Urteil und jede Bewertung sind ihm zuzuschreiben. Zugleich wissen wir, dass jeder Satz von einem realen Autor, dem Urheber, verfasst worden ist, damit ein realer Leser diesen lesen kann. „Faktuale Texte sind Teile einer realen Kommunikation, in der das reale Schreiben eines realen Autors einen Text produziert, der aus Sätzen besteht, die von einem realen Leser gelesen und als tatsächliche Behauptungen des Autors verstanden werden. Fiktionale Texte sind ebenfalls Teil einer realen Kommunikationssituation, in der ein realer Autor Sätze produziert, die von einem realen Leser gelesen werden. Fiktionale Texte sind jedoch komplexer als faktuale, weil sie außer der realen noch einer zweiten, imaginären Kommunikationssituation angehören. (...) Der Autor produziert also Sätze, die zwar *real*, aber *inauthentisch* sind – denn sie sind nicht als Behauptungen des Autors zu verstehen. Dem fiktiven Erzähler hingegen sind dieselben Sätze als *authentische* Sätze zuzuschreiben, die aber *imaginär* sind – denn sie werden vom Erzähler behauptet, jedoch nur im Rahmen einer imaginären Kommunikationssituation“ (Martinez/Scheffel 2007, 17). Aus der Fiktionalität des Erzählwerkes resultiert die Doppelstrukturiertheit der Kommunikation, die Janik

„kommunizierte Kommunikation“ nennt (Janik 1973, 12). Diese Erkenntnis machte die Ausformung der Theorie von der oben benannten Doppelung der Kommunikation in ihren Ansätzen möglich, sodass diese Erkenntnis heutzutage als Grundstein aller theoretischen Überlegungen zur Theorie des Romans gehört: „Die erzählende Narrative unterscheidet sich von den mimetischen dadurch, dass die reale Kommunikation, die Autor, dargestellte Welt und Adressat umfasst, in der dargestellten Welt gleichsam wiederholt wird, als Konstellation von fiktivem Erzähler, erzählter Welt und fiktiven Adressaten“ (Schmid 2005, 72)

Diese Besonderheit der literarischen Kommunikation macht einem Sonderfall im medialen Kommunikationsprozess aus (Vgl. dazu Kapitel 3.1. der vorliegenden Arbeit), denn das Medium der Kommunikation, das literarische Werk, lässt sich nicht auf ihre Informationen vermittelnde Funktion beschränken²². Das Werk kann natürlich auch als Träger der Informationen fungieren und es kann in vielen Fällen ausschließlich unter dem informativen Aspekt gelesen werden. Dieser informativen Funktion darf jedoch kein konstitutiver Rang beigemessen werden. Wenn das literarische Werk primär keine Informationen einbringt, was kommuniziert es also? Es kommuniziert sich selbst, wie Głowiński in seiner Skizze zur Theorie der literarischen Kommunikation unter Berufung auf Barthes konstatiert (Głowiński 1977/1998, 25). „To co w dziele jest dziełem, nie tylko w akcie komunikacji nie ginie, ale stanowi jego element zasadniczy”. (ebd. 26). Das Werk ist unbestritten ein Medium der Kommunikation, es ist jedoch zugleich die Kommunikation, der Kommunikationsakt selbst: „Komunikowanie nie przekreśla (...) komunikatu, nie traci on racji istnienia, nawet gdy się uzna, że spełnił swoje bieżące zadanie komunikacyjne. Komunikując siebie, dzieło literackie pozostaje w stałej komunikacyjnej gotowości i nie zużywa się, zakłada nieustanne odnawianie czynności komunikowania” (ebd.). Dieser spezifische kommunikative Fall, mit dem man es hier offensichtlich zu tun hat, strebt bemerkenswerterweise dieselben Ziele an, wie alle Akte der medialen Kommunikation – die Verständlichkeit. Die Intelligibilität des literarischen Werks erstreckt sich auf zwei Aspekte: seine entsprechenden strukturellen Qualitäten und die kommunikative Kompetenz des Lesers – der Umgang mit Präsuppositionen, den nicht expliziten Inhalten der Aussage, über die der Erzähler nur zum Teil Kontrolle haben kann, weil sie den Konnotationen ähnlich fungieren, erfordert vom Leser nicht nur die rein sprachliche Gewandtheit, sondern auch die Kenntnis der kulturellen und intertextuellen Bezüge. Eine erfolgreiche Kommunikation kann nur dann

²² Einen interessanten Beitrag zur Informationsvermittlung durch Literatur liefert Erich Schön (1999)

vonstatten gehen, wenn die Partner über vergleichbar große und zureichende Menge von Präsuppositionen verfügen und diese für wahr halten (S.J. Schmidt 1976, 94f.).

Doch an der Schnittstelle der beiden Faktoren kommt es zu Anspannungen zwischen dem Sender und Empfänger, die für das Modell der literarischen Kommunikation von konstitutiver Wichtigkeit sind – so Głowiński (ebd. 31). Die Sendeinstanz vertritt ihre eigenen Interessen und in diesem Sinne handhabt sie sprachliche Ausdrucksmittel, zugleich muss sie jedoch die mutmaßlichen Interessen der Empfänger respektieren, um die beiden Größen in Balance zu halten. Deswegen beinhalten literarische Werke eine implizite Voraussetzung der Lesererwartungen.

Dieser von Głowiński entwickelte Gedanke von der literarischen Kommunikation als einem Spielraum für Wechselwirkungen zwischen dem Werk und dem Leser erscheint als ziemlich produktiv für das Thema der Kommunikation im Internet, denn die Erforschung der Kommentare und Reaktionen der Leser auf ein literarisches Werk könnten dazu beitragen, der Frage auf den Grund zu gehen, inwiefern die Anspannungen in diesem Bereich ihren Widerhall in den medialen Aktivitäten der Leser vel Internetnutzer gefunden haben und wie sie eventuell ausgetragen werden.

3.1.1. Die Modellierungen der literarischen Sender- und Empfängerrollen

Da das literarische Werk ein Medium des Erzählens ist, das Erzählen darstellt (Schmid 2005, 47), stellt sich die Frage nach den Instanzen der Narration. Die Erforschung der personalen Relationen in der literarischen Kommunikation der polnischen Erzähltheoretiker hat einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Studien der Narrativität geleistet. Okopień-Sławińska betont, dass die Verflechtung der personalen Relationen typisch für die literarische Kommunikation ist. Die drei Hauptrollen sind die des Senders, des Empfängers und des Helden, über den gesprochen wird. Die beiden ersten Rollen sind sowohl inner- als auch außertextlich verankert. Das bedeutet, dass „jede Aussage einen außerhalb ihrer selbst befindlichen Sender bezeugt, so wie jedes Produkt seinen Urheber bezeugt, den Sender andererseits durch eine ihr eigentümliche interne semantische Organisation darstellt.“ (Okopień-Sławińska 1975, 130).

Das „Subjekt der Aussage“, „der innerhalb des Textes und durch den Text existierende Sender“ (Okopień-Sławińska 1975, 130.) wird durch zweierlei Informationen charakterisiert: die thematisierte und die implizierte Information. Jede Aussage des Senders impliziert den

informativen Gehalt, die thematisierte Aussage richtet das Augenmerk explizit und gezielt auf das Subjekt. Okopień-Sławińska erwägt verschiedene Aspekte der implizierten und thematisierten Information, indem sie u.a. ihren Rang in ihrer Beziehung zum „Haupt-Narrator“ beschreibt. Sie formuliert jedoch einen Einwand, dass der Narrator durch einen Konflikt, einen Widerspruch zwischen den Aussagen der implizierten und thematisierten Informationen kompromittiert werden kann. „Die Kommunikationsstruktur eines Werks bildet ein komplexes Signalgefüge, das die einzelnen Informationen korrigiert und in ihrem Wert bestimmt“ (ebd.135). Es fungiert jedoch im Werk „ein Subjekt mit höherem Bewusstsein“, „das Subjekt des Werkganzen“, definiert als „die höchste Sender-Instanz, die in jedem literarischen Werk auftritt“ (ebd.137). Auf der Ebene des Empfangs entspricht dem Verhältnis Narrator – Subjekt des Werkganzen die Relation der Adressat der Narration – „der Adressat des Werks“ (ebd. 142). Im Ensemble der Vernetzung von gegebenen Subjekten der literarischen Kommunikation taucht noch eine Größe auf – der „ideale Empfänger“ (ebd. 143), der die Botschaften des Werkes genauso rekonstruiert, wie sie im Moment der Entstehung codiert wurden. Die tatsächlichen Empfangsbedingungen können hingegen von den idealen schon aus Gründen des zeitlichen Abstands bedeutend abweichen, und die Handlungen des „konkreten Lesers“ werden von Rezeptionsbedingungen dermaßen determiniert, dass im Extremfall eine unüberbrückbare Diskrepanz zwischen dem Werk und dem Empfänger entstehen kann. Bartoszyński postuliert die Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes „als zugehörig zur literarischen Aussage im Hinblick auf den realen Autor und den konkreten Leserkreis“, weil „die Verständigung in hohem Maße davon abhängt, ob Sender und Empfänger gemeinsame Ausgangskontexte besitzen oder nicht“ (Bartoszyński 1975, 153). Die nachträglichen Modellierungen der Fragen der literarischen Kommunikation fußen auf diesen kommunikationsorientierten Analysen polnischer Literaturwissenschaft.

Waldmann (1980) versucht die drei möglichen Umgangsweisen mit Texten der Literatur, der rezeptionsästhetischen, der kommunikationstheoretischen und der semiotischen, zu vereinigen, indem er ein kommunikationsästhetischen Analysemodell textueller Zeichensysteme entwirft. Er schlägt ein Vier-Ebenen-Modell, wobei zwei textextern (Ebenen pragmatischer und literarischer Kommunikation) und zwei textintern (Ebenen textinterner und fiktionaler Kommunikation) angesiedelt sind:

- die Ebene pragmatischer Kommunikation – der Text dient der intentionalen Kommunikation zwischen konkreten Partnern (Autor und Rezipient) unter bestimmten individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen und ist ein „intentionales

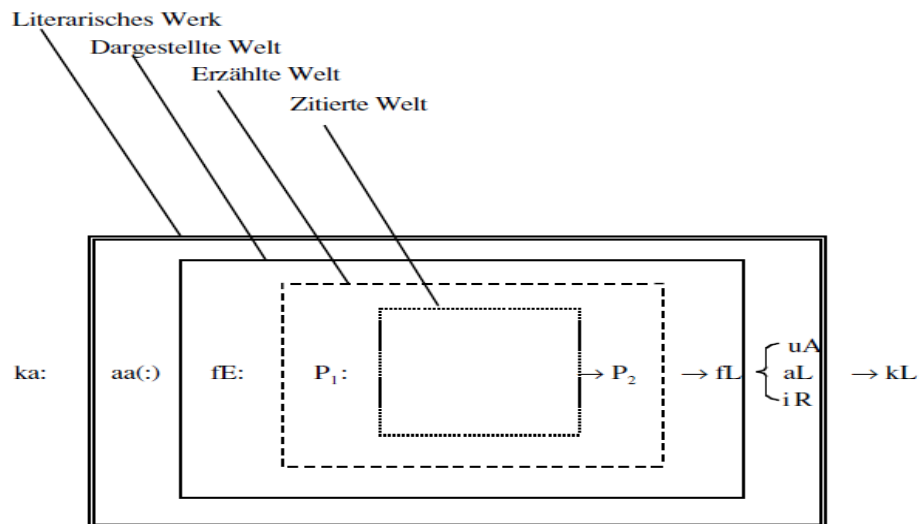
interpersonales Geschehen“ (ebd. 186). Die personalen Beziehungen werden nicht nur von individuellen Kommunikationsabsichten seitens des Autors und bedürfnisorientierten Kommunikationserwartungen seitens des Lesers, sondern auch durch ein Ensemble von geschichtlich-gesellschaftlich-kulturellen Faktoren determiniert;

- die Ebene literarischer Kommunikation – die konkreten Partner der pragmatischen Sichtweise auf die Kommunikation erscheinen auf dieser Ebene als Vorstellungen über eigene Rolle und die Rolle des Kommunikationspartners im Kommunikationsprozess. Damit die literarische Kommunikation zustande kommt, müssen „Autor und Rezipient praktisch identische Autor- und Rezipientenrollen hervorbringen“ (ebd. 189). Ein Garant dafür ist das Kunst- und Literatursystem, das neben der oben genannten geschichtlich-gesellschaftlich-kulturellen Faktoren die Homogenität dieser Rollen gewährleistet;
- die Ebene textinterner Kommunikation – der konkrete Autor kann in das literarische Werk die Art und Weise einprogrammieren, in die er den Rezipienten unterhalten, engagiert, belehrt, bewegt sehen will. Der Text muss deshalb eine Rezeptionsvorgabe liefern, „die beabsichtigte Rolle des Autors bekunden und die intendierte literarische Rolle des Lesers entwerfen; beide müssen als textuelle Qualitäten intern mit dem Text selbst gegeben sein“ (ebd. 191f.). Damit ist auch das Konzept des implizierten Lesers angesprochen;
- die Ebene fiktionaler Kommunikation – enthält „die textinterne Nachricht“ (ebd. 194) d.h. „die Darstellung von fiktionalen Kommunikationen (...) von Erzählfiguren in fiktionalen (...) Erzählhandlungen“.

Aus der Perspektive der Zielsetzungen dieser Arbeit ist besonders die funktionale Verarbeitung der Texte durch die Teilnehmer eines Kommunikationssystems hervorzuheben. Denka weist darauf hin, dass eine erfolgreiche Kommunikationsaufnahme im starken Maße von der Gemeinsamkeit der kognitiven Umgebungen des Autors und des Lesers abhängt, die infolge der räumlichen und zeitlichen Entfernung grundsätzlich anders sind: „Eine Voraussetzung für die Entstehung der gemeinsamen kognitiven Umgebung des Autors und des Lesers über die räumlichen und zeitlichen Grenzen hinweg sind gemeinsame Erfahrungen in verschiedenen Epochen (zeitübergreifende Probleme), gemeinsame Erfahrungen in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Kontinenten, ein gewisser gesellschaftlicher und kultureller Universalismus [...] sowie die durch Medien herbeigeführte Gemeinsamkeit der Information (Globalisierung)“ (Denka 2005, 63f.)

Karolak betrachtet die Frage der literarischen Kommunikation als aktiven Prozess der Strukturierung der Bedeutungen eines Textes. Das Ziel einer jeder Beschäftigung mit einem literarischen bzw. Medientext ist es, ihn gemäß den Intentionen, Erwartungen und Vorstellungen des Rezipienten zu entschlüsseln und zu verarbeiten. Darüber hinaus kommt noch ein sehr gewichtiger Faktor ins Spiel, der das lineare Autor-Werk-Leser-Kommunikationsmodell in Frage stellt, hinzu. Luhmann versteht die Gesellschaft als ein komplexes System von Kommunikationen (Luhmann 1987) – worauf eingehender im Kapitel 3.2. dieser Arbeit eingegangen wird – und diesem Verständnis kann sich nicht einmal die literaturwissenschaftliche Auslegung der Kommunikation entziehen. Die Kommunikation zwischen den einzelnen Rezipienten in Form eines Gesprächs, eines Kommentars oder einer Diskussion oder Kritik bildet ein Bündel von Verarbeitungsprozessen, deren primäre Quelle der Ausgangstext ist, die aber auch die Verarbeitungsprozesse anderer Rezipienten maßgeblich beeinflussen können (Karolak 1999, 78ff.). Dies hat zur Folge, dass im Modell der literarischen Kommunikation auch dieses Interaktionspotenzial der Rezipienten untereinander mitberücksichtigt werden muss.

Die vorgelegten Befunde der Erzählforschung haben einen immensen Beitrag zur Entwicklung der aktuellen Studien zur literarischen Kommunikation geleistet. Ein interessantes Modell liefert die narratologische Studie von Wolf Schmid (2005).



Legende:

kA konkreter Autor
 : schafft
 aA abstrakter Autor
 fE fiktiver Erzähler
 P₁, P₂ Personen
 → gerichtet an

fL fiktiver Leser
 aL abstrakter Leser
 uA Unterstellter Adressat des Werks
 iL idealer Leser
 kL konkreter Leser

Abb. 2.1. Modell der Kommunikationsebenen nach Schmid (2005, 48)

In diesem Modell treten die Instanzen der literarischen Kommunikation – der reale Autor (kA/ kL) und der Leser als eine Art Ebenbild dem abstrakten Autor und Leser gegenüber. Der reale Autor und Leser existieren als Urheber und Rezipient des Werkes. Obwohl sie beide außerhalb des Werkes liegen, sind sie im Werk auf eine implizierte Weise präsent, denn „jede beliebige sprachliche Äußerung enthält ein implizites Bild ihres Urhebers und auch ihres Adressaten“ (Schmid 2005, 49). Aus diesen Äußerungen lässt sich also ein Bild des Autors und/oder des Lesers rekonstruieren, das aber nicht mit dem realen Ebenbild deckungsgleich ist. Er ist „das semantische Korrelat aller indizialen Zeichen des Textes, die auf den Sender verweisen. (...) Der abstrakte Autor (aA) ist keine dargestellte Instanz, keine intendierte Schöpfung des konkreten Autors (...), und insofern unterscheidet er sich kategorial vom Erzähler, der, ob konkret oder abstrakt, immer fiktiv ist“ (ebd. 61). Diese Instanz der literarischen Kommunikation wird also dem Text, seiner Gesamtheit entnommen und erscheint als aktive Leistung des Lesers, ein Konstrukt, das im Lektüreakt hervorgebracht wird. Die Hypostase des realen Autors kann manchmal viel radikalere Ansichten vertreten oder Positionen beziehen, die der reale Autor nicht in der Wirklichkeit verfechten könnte. Da die gerade besprochene Instanz nicht mit der Senderinstanz zusammenfällt, stellt sich die Frage nach dem Sinn, sie ins Modell aufzunehmen. Schmid nach wird damit das

Dargestelltsein des Erzählers, seines Textes und daraus resultierenden Bedeutungen verdeutlicht. „Diese Bedeutungen erhalten ihre für das Werk finale Sinnintention erst auf dem Niveau des abstrakten Autors“ (ebd. 64)

Auf der Empfängerseite entspricht dem abstrakten Autor die Figur des abstrakten Lesers (aL), der „die Werk inhärente Hypostase der Vorstellung des konkreten Autors von seinem Leser ist“ (ebd. 65). Der abstrakte Leser darf nicht mit dem fiktiven Leser verwechselt werden. Der zweite ist der Adressat, an den sich der Erzähler wendet im Gegensatz zum abstrakten Leser, der definiert werden kann als „der Inhalt jener Vorstellung des Autors vom Empfänger, die im Text durch bestimmte indiziale Zeichen fixiert ist“ (ebd.68). Mit dem Konzept des implizierten Lesers befasste sich Iser (1972, 1976). Er ist „keine reale Existenz; denn er verkörpert die Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet“ (Iser 1976, hier 1990: 60). Die genannten Vororientierungen suggerieren ein Lenkungspotenzial des Werkes, wobei der reale Leser nicht vollständig in seiner Rezeptionsleistung gelenkt werden kann, weil er selbst bestimmte persönlich bedingte Leserdispositionen einbringt. Der implizierte Leser ist eine dem Text innewohnende, eingezeichnete Struktur. „Doch als Textstruktur verkörpert sie eher eine Intention, die sich erst durch die im Empfänger ausgelösten Akte erfüllt“ (Iser 1990, 62f.). Głowiński fasst unter dem Begriff des virtuellen Rezipienten („wirtualny odbiorca“) ein Rollengefüge zusammen, das die Rezeptionsweise strikt determiniert: „Odbiorca taki nie jest równoznaczny z konkretną osobą czytającą dany tekst, jest zespołem ról wyznaczonych przez ten tekst, które wymagają od czytelnika pewnego typu lektury, narzucają mu określone metody interpretacji materiału znaczeniowego, ukierunkowując proces konkretyzacji.”

In der Grafik oben wird der Begriff des abstrakten Lesers durch zwei weitere ergänzt: des unterstellten, postulierten Adressaten des Werks und des idealen Rezipienten (uA/ iR). Die erste Größe umfasst den Benutzer desselben Sprachkodes, der in der Ausgangskultur des Textes verankert wird, so dass er das Werk auf der sprachlichen, normativen und ästhetischen Ebene verstehen kann. Der ideale Rezipient nimmt eine solche Rezeptionshaltung zu den von fiktiven Instanzen vermittelten Urteilen ein, die ihm durch das Werk nahe gelegt wird (Schmid 2005, 69). Es soll jedoch festgehalten werden, dass die mitschöpferische Tätigkeit des realen Rezipienten solche Wege einschlagen kann, die weit die vorgegebene Rezeptionsrichtung des idealen Rezipienten verfehlen.

3.1.2. Das Autor – Leser - Verhältnis im Spannungsfeld der Moderne

Nachdem im vorausgehenden Unterkapitel die Modellierungen der Rollen des Senders und Empfängers der literarischen Kommunikation kurz dargestellt worden sind, wird im Folgenden das relativ junge Konzept des Autors skizziert, um dessen Stellenwert in der Gesellschaft sich die bekanntesten Kapazitäten der Literaturwissenschaft zanken²³. Im sozialen System Literatur erlangte der Autor erst im 18. Jahrhundert seine starke Position, die er durch seine Wissen schaffende, tradierende und ordnende Rolle verdiente: er hatte „das Recht zu sprechen, ohne beauftragt zu werden“ (Bogdal 1995, 274). Nach Foucault ist „die Funktion Autor charakteristisch für Existenz-, Verarbeitungs- und Funktionsweise bestimmter Diskurse in der Gesellschaft“ (Foucault 1974, 18 nach Bogdal ebd. 275) z.B.: für das Literatursystem – hier wird ständig nach dem Autor, seiner Herkunft, Biographie, dem Zeitpunkt und den Umständen der Entstehung gefragt. Unter dem Namen des Autors werden alle von ihm gemachten Äußerungen addiert, der Autornamen zieht sie zu einem Gesamtwerk zusammen. Die erfolgte Individualisierung der Autorschaft drückt sich zur Zeit in der juristischen Kategorie des Urheberrechtes aus und war auch zum Teil als ökonomische Notwendigkeit anzusehen. Die Entwicklung der Selbstbilder reicht von dem Ende des 18. Jahrhunderts tradierten Konzept des überdurchschnittlich produktiven Dichtergenies über den freien Schriftsteller des 19. Jahrhunderts bis zum Textproduzenten mit gesellschaftlichem Auftrag der DDR hin (ebd. 276ff.).

Im Gegensatz zu der sich durch die Jahrzehnte stark wandelnden Autorenposition blieb die Leserrolle wenig individualisiert oder singularisiert. Bogdal hebt hervor, dass trotz des intensivierten, leserzentrierten Interesses der literaturwissenschaftlichen Ansätze rezeptionsästhetischer Provenienz der singuläre Leser „eine Fiktion“ ist (ebd. 287). Erfassbar sind lediglich „institutionell verankerte, historische Leser-Positionen“ (ebd.). Historisch betrachtet galt Lesen am Anfang des 18. Jahrhunderts als soziales Privileg, bis um 1860 die ständige Förderung des Bildungswesens und Professionalisierung des Verlagswesens jedem Bürger die Aneignung der Lese- und Schreibkompetenz möglich machte. Mehrfachlesen trat ersetzt durch Viellesen zurück, vor allem der Frauen und Jugendlichen im 19. Jahrhunderts, bekannt als Lesewut. Heutzutage ist Lesen der schöngeistigen Literatur wegen seiner bildenden wie ästhetischen Funktion und in der Informationsgesellschaft als Schlüsselkompetenz unabdingbar, dennoch scheiterten 2011 0,6% der erwachsenen

²³ Vgl. dazu den Aufsatz von R. Barthes „Der Tod des Autors“ (La mort de l'auteur) aus dem Jahre 1967 und die Replik M. Foucaults „Was ist ein Autor?“, 1969.

Deutschen (0,3 Mio.) beim Lesen auf der Wortebene, 3,9% (2 Mio.) auf der Satzebene und 10,0% (5,2 Mio) auf der Textebene²⁴ (Vgl. dazu Kapitel 5.3. der vorliegenden Arbeit).

Nicht nur die Literatursoziologie sondern auch die Erzählforschung fasst den Autor und Leser ins Auge. Jannidis erörtert die Figur des Autors in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept des Erzählers und der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit, die beiden Bezugsgrößen voneinander zu trennen. In Anlehnung an Modelle der literarischen Kommunikation, die von der Unterscheidung des realen Autors, des implizierten Autors und des Erzählers ausgehen²⁵ und in den Konzepten des implizierten und realen Lesers münden, kritisiert er diese Endgültigkeit, „als ob der Text und seine narratologisch zu beschreibende Bedeutung etwas weitgehend Autonomes seien und sich von weiteren Aspekten, etwa dem Autor, prinzipiell und nutzbringend trennen ließen“ (2002, 542). Für Jannidis ist der implizierte Autor „das Konstrukt eines Autors durch den Leser (...) *aufgrund eines bestimmten Textes*“ (ebd. 548). Der Leser konstruiert durch Zuschreibung und nach den zum Teil durch den Autor eingesetzten Strategien bzw. Konventionen die Entitäten des implizierten Autors oder des Erzählers, indem er die Informationen aus dem Text verarbeitet. Daraus kann der Leser auf ihre Scharfsinnigkeit, Sinn für Humor, Weltwissen oder Intelligenz schließen. Diese Eigenschaften dem Autor zuzuschreiben, wäre ein Fehler eines Novizen, obwohl andererseits der Erzähler unmöglich permanent über mehr Weltwissen und Sinn für Humor verfügen kann als der Autor selbst. An dieser Stelle ist es angebracht zu fragen, ob die durch die Erzählforschung strikt voneinander getrennten Konstrukte im Rezeptionsprozess doch zusammenfallen können oder aus den erschlossenen Merkmalen des Erzählers oder implizierten Autors Rückschlüsse auf den realen Autor durchaus plausibel machen. Die These des Münchner Literaturwissenschaftlers lautet, dass die systematische Unterscheidung Erzähler vs. Autor zwar sinnvoll, notwendig und angemessen ist, doch durch den Kontext „einer variablen kulturellen Praxis“ (ebd. 541) relativiert wird. Dies stellte er am Beispiel des Erfolgsromans „Faserland“ des Schweizer Journalisten Christian Kracht²⁶ unter Beweis. Er deckt Textstellen auf, deren Detailliertheit der Beschreibung betreffs Markenkenntnis Insiderwissen des implizierten Autors bezeugt, die für den Leser unmöglich unauffällig bleiben kann, sodass „die Deckung von Erzähler- und implizierter Autorposition“ (ebd. 555) annehmbar ist. Noch transparenter und fassbarer wird die gemeinte Deckung nicht

²⁴ In Informationen entstammen dem Bericht Level-One-Survey von Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, 2011. URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Pressheft-web.pdf (1.08.2013)

²⁵ Er beruft sich auf das Modell von S. Chatman.

²⁶ Kracht Christian (1995): Faserland. München

nur auf der Ebene der textinternen Konstrukte des Erzählers und impliziten Autors sondern auch auf der lebensweltlichen Ebene des Autors, der in Interviews seine Stellungnahme zu seinem übermäßig entwickelten Markenbewusstsein abgibt. Resümierend konstatiert Jannidis, dass wenn sich die Positionen des Autors und Erzählers von den Lesern aufgrund konstruktiver, textbasierter und kulturbedingter Interferenzprozesse als konstruierbar erweisen, dann ist die strikte Unterscheidung dieser beiden Positionen zu eng gestrickt, als dass sie in den Beschreibungsrahmen passen würden, weil ihr Verhältnis zueinander „variabel, abhängig von verschiedenen historischen und kulturellen Milieus“ ist (ebd. 556). Was aus diesen Ausführungen hervorgeht, ist möglicherweise die Erfahrbarkeit und Beobachtbarkeit der Relativierung von der strengen Unterscheidung zwischen den bereits besprochenen textinternen und textexternen Elementen des Erzählens im internetbasierten Kommunikationsräumen, die sicherlich eine neue Qualität im Prozess der literarischen Kommunikation darstellen würde. Die Zuschreibungen, die nach Jannidis in Verhandlungsprozessen erfolgen, lassen sich wahrscheinlich analytisch und kritisch nach ihrem ‚Was‘ und ‚Wie‘ hinterfragen.

3.1.3. Das Modell der literarischen Kommunikation in medienbedingter Wandlung

Angesichts wandelnder historischer und sozialer Umstände hat sich auch die literarische Produktion und Rezeption der netzgenuinen literarischen Erscheinungsformen verändert. Der Großteil der Diskussionen um die netzgenuine Literaturwelt konzentriert sich weniger auf das Problem des Schreibens, auf literarische und stilistische Qualität der Texte, als auf die Frage des Lesens und der Leserrolle. Das Verständnis für Andersartigkeit der Leseprozesse, die den digitalen Raum für ihre Zwecke nutzen, ist von enormer Wichtigkeit. Mit dem Aufkommen der neuen mediengewandelten Lesekultur wandelt sich auch das Modell der literarischen Kommunikation. Diese Verlagerung der Akzente in der Beschreibung des Kommunikationsmodells sowohl literarischer als auch medialer Art betreffen auch das KJL-Symbolsystem.

Eine zentrale Metapher für Überlegungen zum Lesen und Schreiben im Netz bildet das Rhizom als räumliche Struktur der Hypertexte. „Das Rhizom wird zum Modell des Internet und seiner hypertextuellen Teiltexthe, die durch Links miteinander vernetzt eine virtuelle Bibliothek bilden“ (Wirth 1997). Aus dieser Metapher schöpfen postmoderne Konzepte vom Lesen im Netz. Diese räumliche Strukturierung der Hypertexte verlangt vom Leser ständigen

Orientierungsaufwand; sich mit Links in andere Textsegmente transportierend sucht er seinen jetzigen Standort im Textgelände zu bestimmen. Suter versteht den Leser als Orientierungsläufer, der sich im Hypermedia-Labyrinth zurechtzufinden hat (Suter 2000, 159f.). Für Wirth ist das das Hauptanliegen des Lesens im Internet: „Der Leser hat die Freiheit, die Ordnung des Diskurses selbst herzustellen oder sich von der Unordnung der Fragmente verwirren zu lassen. Bedingt durch die räumliche Anordnung des Textes kann sich der Leser vom »Zwang des Linearen« befreien, die »lesergesteuerte Selektion« wird zum Programm“. (Wirth 1997). Dieses Konzept von Wirth korrespondiert mit dem von Idensen, in dem der Link dank der Kopplung der Elemente einen wirklichen Sprung ermöglicht. Diese Poetik des Transports macht die Andersartigkeit der digitalen Literatur und den zentralen Unterschied zum Bücherlesen aus. „Die Poetik eines *link* liegt keineswegs in der bloßen Anspielung, in einer metaphorischen oder impliziten Bezugnahme, sondern vollzieht sich in einem wirklichen Sprung, einer tatsächlichen Koppelung – eine *Poetik des Transports*“ (Idensen 1996, 145). Im Internet ist jeder Text ein Bestandteil eines anderen Textes und das Textuniversum scheint unendlich erweiterbar und ausdehnbar zu sein. Ein Buch ist ein abgeschlossenes Werk, der Hypertext bzw. Internetliteratur kennt keine Grenzen. „Insofern ist Literatur im Internet durch den Verlust des Buch- und Werkcharakters ausgezeichnet. Sie löst den Literaturbegriff von seinem »klassischen Träger«, dem gedruckten Buch“ (Wirth 1997).

1992 begrüßte Coover den Hyperlink als das Ende vom Buch, als Erlösung aus der besitzergreifenden, patriarchalischen, autoritären Macht eines Romanautors, als Vorzeichen einer Ära von Pluralität der Diskurse, Befreiung des Lesers aus der Herrschaft des Autors (nach Simanowski 2001, 6). Diese Euphorie fußte auf philosophischen, postmodernen und poststrukturalistischen Konzepten vom Tod des Autors als Befreiung des Lesers, die Barthes, Foucault, Derrida lieferten (Vgl. Wirth 2001). Da die Rezeption eines Hypertextes dem Leser das Zusammenstellen von Segmenten und der Kohärenzherstellung zwischen ihnen abverlangt, stellte die hypertextbasierte Netzliteratur eine Stärkung des konstruktivistischen Wahrnehmungskonzeptes dar. Das zentrale Element der Hypertexte, das zugleich das Wesen des Lesens im digitalen Umfeld konstituiert, ist eben der Hyperlink. Er öffnete die Tore zum vermeintlichen Paradies der Leserfreiheit, enttäuschte aber durch den Zwang, sich zu entscheiden. Man schrieb ihm den Rang einer digitalen Leerstelle zu (Vgl. Suter 2005). Iser konzipierte in Anknüpfung an Ingardens Unbestimmtheitsstellen Leerstellen, die an der Schnittstelle zweier Textsegmente „sitzen“ und den Lesern zur aktiven Sinnkonstruktion herausfordern (Iser 1990, 303). Diese Notwendigkeit der Schließung von Leerstellen in der Interaktion zwischen einem Text und seinem Leser übertrug man auf interaktive Leistung

eines Hypertext-Lesers, der die angeklickten Textfragmente in Beziehung setzen muss. Die Freiheit des Lesers, die Offenheit des Textes, die in Bezug auf Iser's Leerstellen-Theorie gefeiert wurde, ist nach Simanowski mehr oder weniger ein Missverständnis. Iser's Freiheit war konnotativer und nicht kombinatorischer Art und die kombinatorische Offenheit eines Textes sei eine Negation der konnotativen. Er begründet diese Behauptung mit dem Argument einer „klaren, semantisch eindeutigen Sprache“ einer Hyperfiction, und da sich die Navigationsentscheidungen eines Lesers nicht vorhersehen lassen und die Textsegmente ihre Bedeutung im weiteren Textumfeld nicht zur Entfaltung bringen können, wären somit die Leerstellen nicht zu schließen. Darüber hinaus ist keine Zweitlektüre mehr möglich; jede Lektüre ist einmalig und bei jedem Kontakt mit einem Hypertext erkundet man den Text auf anderem Wege. Dadurch verliert man die Möglichkeit, dem einmal so und nicht anders gelesenen Text neue bislang unentdeckte Bedeutungen zu entnehmen. Des Weiteren ist die assoziative Freiheit eines Textes eigentlich die des Autors und nicht die des Lesers. Wenn der Leser die Links anklickt, führen sie ihn zu anderen im Voraus vom Autor bestimmten Textbereichen, und dieses Verlinkungsraaster spiegelt das Assoziationsschema des Autors, seine aus der Lebensgeschichte resultierenden Erfahrungen wider. „Konnotationen des Autors überlagern die des Lesers“ (Simanowski 2002, 68) und somit ist die vermeintliche Freiheit wieder eingeschränkt worden. Es ist zu bedenken, dass der Leser sich zwar frei bewegen kann, aber nur in dem vom Autor bzw. dem Editor festgesetzten und vorprogrammierten Rahmen. Suter nennt die Bestimmungsgewalt des Autors über den Hyperlink „eine auktoriale Hervorhebung des Textes“ (Suter 2005) und Zipfel spitzt diese Überzeugung sogar zu, indem er konstatiert, dass „die Kontrolle des Autors über den Leser durch die Linkstruktur gerade gesteigert wird bzw. dass die Linkstruktur in der Regel eher zu einer Gängelung des Lesers als zu seiner Befreiung führt“ (Zipfel 2006, 15). Auer widerspricht auch der gängigen Annahme, dass im Internet jeder Leser gleichzeitig Autor ist, die ihre Widerspiegelung im Konzept des Wreaders gefunden hat. „[...] genau in dem Maße, in dem Hypertexte auf eine Struktur, bzw. auf eine interne Kohärenz verzichten (die von einem Autor/ Autorenkollektiv vorbedacht ist), um sich ganz den Entscheidungen des Lesers zu öffnen, werden sie inhalts- und sinnlos. D.h. in einem fiktionalen Text muß die Entscheidungsmöglichkeit des Lesers immer durch die Regisseure oder Autoren beschränkt werden“ (Auer 2000, These 1)²⁷.

Das weitere postmoderne Konzept von Intertextualität fand in Gestalt der Netzliteratur eine gewichtige Bestätigung, worauf Wirth hinweist. In der gedruckten Buchkultur existieren

²⁷ URL: <http://www.dichtung-digital.de/>

die intertextuellen Referenzen viel mehr virtuell als es im virtuellen Raum der Fall ist – sie werden im Gedächtnis des Lesers hergestellt, im Cyberspace dagegen liegen sie auf der Hand, weil sie durch Links miteinander kommunizieren. „Die *Intertextualität* der Druckkultur ist eine virtuelle, in literarischen Texten explizit hergestellte, produzierte. Die Intertextualität im Netz ist konkret, flach, pragmatisch, real(istisch), d.h. die Dokumente/ Fragmente ›treffen‹ tatsächlich aufeinander – ein *link* führt tatsächlich zu einer (oder mehreren) Referenzstelle(n) im selben Text (...) oder in anderen Texten“ – so Idensen (1996, 145).

Die Diskussion um die Autorenschaft betrifft auch Mitschreibeprojekte – eine sehr verbreitete Form der digitalen Literatur, die jedoch dem Grundsatz der Literarität aufgrund mangelnden ästhetischen Anspruchs nicht gerecht werden (Vgl. Hendryk, 2010, 88). Simanowski argumentiert im ähnlichen Sinne: „(...) Mitschreibeprojekte [sind] nicht in erster Linie aus ästhetischen Gründen interessant, sondern wegen der Geschichte, die sie dem Leser über ihre Autoren erzählen“ (Simanowski 2002, 34). Heibach unterscheidet zwischen den partizipativen Projekten, bei denen der Projektinitiator redaktionelle Kontrolle behält, den kooperativen bzw. kollektiven, bei denen eine geschlossene Gruppe am Projekt mitwirkt – in beiden Fällen bleibt die Einzelautorschaft bewahrt –, und den kollaborativen, die auf eine auktoriale Zuschreibung und redaktionelle Kontrolle verzichten. Die Teilnahme ist für alle offen. (Heibach 2002, 56). Besonders problematisch ist die Festlegung der Autorenschaft bei kollaborativen Schreibprojekten, die durch die Teilnahme mehrerer Benutzer zersplittert. „Der Rezipient hat zugleich teil an der Entstehung des Werks, die Wandlung des Lesers in den Autor ist das konstituierende Moment dieser speziellen Form der Interfictions“ (Simanowski 2002, 35). Das sinnstiftende Element der Projekte ist die sukzessive Arbeit mehrerer Autoren an einer linearen (z. B. „Beim Bäcker“), an einer multilinearen Geschichte („Die Säulen von Llaqaan“) oder sie steuern ihre Beiträge einer Textsammlung bei („Assotiations-Blaster“) (ebd.). Simanowski bewertete negativ den Fortschritt eines Mitschreibeprojekts, das durch die „hartnäckige Ignoranz“ zu einem „Tummelplatz von Egoisten“ geworden ist (Simanowski 2002, 32) und bestätigte damit die Meinung von Auer über die unweigerliche Mündung des netz genuinen kollektiven Schreibens unter Verzicht auf auktoriale Kontrolle in ein sinn- und inhaltsloses Chaos (Auer 2000, These 1).

Aus den obigen Überlegungen zum Problem des Schreibens und Lesens im Netz kann man folgende Schlussfolgerungen ziehen. Erstens übt das Internet mit seinen kommunikativen Möglichkeiten einen unangefochtenen Einfluss auf die Struktur der Leseprozesse und auf die gesamte Schriftkultur aus. Obwohl neue Rezeptionszwänge wie neue Schreibmöglichkeiten das Konzept der Autorenschaft in seinen Wurzeln nicht richtig erschüttert haben, wie bereits

bewiesen worden ist, verändern sie jedoch grundsätzlich die Blickperspektive auf die Fragen der Autorenschaft. Der neue Schriftsteller ist nicht mehr der einsame Autor, der von der Welt abgeschottet sein Genie aufs Papier bringt, sondern ein Autor, der von seinem PC aus dank dem globalen Netzwerk von Computern Meinungen, Anregungen, Fragen anderer Nutzer zu seiner neuen Buchidee sammelt oder Kommentare zu seinem bereits veröffentlichten Buch, E-Book oder einer Hyperfiction auf seinem Bildschirm abliest. Für ihn eröffnen sich neue Wege der Informationserhebung, der Unterstützung oder des Feedbacks. Der Leser dagegen gewinnt ein neues, wahrhaftiges Bild des Autors, der jetzt ansprechbar wird, der keine unnahbare Kapazität mehr auf dem Sockel seiner Elitärität ist, der seine Leser als Bezugsgröße zur partizipatorischen Zusammenarbeit animiert.

Interessant erscheint die Vorstellung von Nestvold von der Ästhetik des „Mitgestaltens“. „Fiktionale Texte werden in diesem Rahmen nicht mehr als abgeschlossene Gegenstände gesehen, die wir betrachten können, sondern als Entwürfe, die wir erfahren und mitgestalten müssen, und zwar nicht metaphorisch, wie etwa durch das Ausfüllen von Leerstellen (...), sondern real“ (Nestvold 1998, 219). Wenn man in die von der Autorin beschriebenen Regeln der MUD²⁸s einsieht, ist diese Annahme plausibel und in Anbetracht des rasanten Tempos der Ausdehnung innovativer technischer Lösungen vielleicht auch keine Zukunftsmusik.

Da das literarische Handlungs- und Symbolsystem nicht losgelöst von anderen gesellschaftlichen Systemen funktioniert, kann der Einbezug des Lesers als aktiven, bzw. interaktiven Subjekts, die Aufforderung zur partizipativen Teilnahme am Lese- und Schreibprozessen als signifikant für sozial gewichtige Ziele der Demokratisierung und Tendenzen der Pluralisierung der Gesellschaft betrachtet werden. Deswegen scheint es angebracht zu sein, den Gegenstand der vorliegenden Arbeit in einen breiteren Kontext medial bedingter Änderungen des Symbolsystems Literatur zu stellen, weil eine präzise Diagnose der Prozesse, die sich innerhalb des anvisierten KJL-Symbolsystems abspielen, nicht ohne Kenntnis der Entwicklungstendenzen benachbarter Systeme auskommen kann.

²⁸ MUD ist eine Abkürzung für Multi User Dungeon. Es handelt sich um ein textbasiertes Rollenspiel, das auf einem Server läuft.

3.2. Das Konzept der Narrativität

3.2.1. Die vorstrukturalistische Erzählforschung

Der Beginn der erzähltheoretischen Forschung datiert seit den 1920-er Jahren. Zum Konzept der Narrativität gibt es historisch gesehen grundsätzlich zwei Theorien. Für die erste, klassische Theorie war die vermittelnde Instanz des Erzählers ausschlaggebend, der zwischen dem Autor und der erzählten Wirklichkeit vermittelte. Der Autor kommt durch einen Stellvertreter zu Wort. Der österreichische Anglist Franz Karl Stanzel hat in seinen Arbeiten die für den Roman typischen Erzählformen erarbeitet (1964, 1979). Er nennt diverse Elemente, die die Stellung des Erzählers im Rahmen der erzählten Geschichte charakterisieren. Bei der Aussonderung der drei Erzählsituationen stützte sich Stanzel auf die drei Oppositionspaare:

- Opposition der Perspektive: Innenperspektive – Außenperspektive“
- Opposition der Person: „Identität – Nichtidentität der Seinsbereiche der Charaktere und des Erzählers“
- Opposition des Modus: Erzähler-Reflektor“ (nach Schmid 2005, 114)

Er unterscheidet die auktoriale Erzählsituation, in der der allwissende Erzähler außerhalb des Universums seiner Figur liegt. Hier ist die Außenperspektive charakteristisch. In der personalen Erzählsituation handelt es sich grundsätzlich um die Darstellung der Gedanken und Gefühle, Wahrnehmungen der Figur durch eine Reflektorfigur. In beiden Erzählsituationen wird in der Sie- oder Er-Form erzählt. In der Ich-Erzählsituation berichtet die Erzählfigur über die Geschehnisse, an denen sie teilnimmt – ist die handelnde und erzählende Person zugleich. In diesem Fall ist die Identität der Seinsbereiche dominant (ebd.)

Karl Minger (1970) unternimmt in seinen Erwägungen über den modernen Roman einen Versuch, Romane nach der Position des Erzählers zu klassifizieren. Er unterscheidet zwischen souveränem und eingeschränktem Erzähler. Der souveräne Erzähler tritt als allwissend in Erscheinung und kombiniert möglichst viele Erzählweisen, um dadurch seine Schöpferposition erkennen zu lassen. Innerhalb des souveränen Blickwinkels des Erzählers sind die schöpferische und künstlerische Position auszusondern. Die schöpferische Position bei Minger deckt sich mit der von Stanzel als auktorial bezeichneten Erzählsituation (Stanzel, 1964). Diese Form liegt dann vor, wenn ein persönlicher (oder auktorialer) Erzähler seine Anwesenheit „in Erinnerungen und Kommentaren zum Erzählten“ (ebd. 16) zu erkennen gibt.

Als Mittelsmann der Geschichte hat er seinen Platz „sozusagen an der Schwelle zwischen der fiktiven Welt des Romans und der Wirklichkeit des Autors und des Lesers“ (ebd.). Die genannte Mittlerposition des Autors führt dazu, dass zwei Wirklichkeitsbereiche oder Weltvorstellungen in Beziehung zueinander gesetzt werden und schon dadurch allein eine Qualifizierung dichterischer Wirklichkeit erfolgen kann. Im Falle der artistischen Position spricht Minger von der Verkürzung der Allgegenwart und Allwissenheit des Erzählers um das persönliche Element. Hier fügen sich distanzierte Erzählung des Autors, erlebte Rede, Bewusstseinsinhalte der Figur sowie innerer Monolog. Sie ermöglichen eine auf den Helden bezogene totale Weltsicht. Das bedeutet, dass innerer Monolog und erlebte Rede zu bevorzugten und strukturbestimmenden Elementen des Erzählens werden. Der in die Erzählung eingeschobene innere Monolog erlaubt dem Autor die begrenzte, subjektive Sicht seiner Figur voll zur Geltung kommen zu lassen, ohne sich ihr insgesamt unterwerfen zu müssen. Der innere Monolog ist als eine Art Gedankenrede der Figur aufzufassen, die in der ersten Person vorgetragen wird. Die erlebte Rede lässt den Erzähler aus dem distanzierten Bericht in die engagierte Betrachtungsweise seiner Figur hinüberzuwechseln, ohne die Sprachführung ändern zu müssen.

Mit dem eingeschränkten Erzähler hat man dann zu tun, wenn nichts mehr gesagt wird, als aus der jeweiligen Sicht heraus gesagt werden kann. Die Einschränkung kann sowohl an den Autor als auch an die Figur gebunden sein. Bei der an den Autor gebundenen Einschränkung stellt sich die Frage nach der Stellung des Autors im Text. Uwe Johnson beantwortet sie folgendermaßen: „Die Manieren der Allwissenheit sind verdächtig. Der göttliche Überblick eines Balzac ist bewundernswert. Balzac lebte 1799-1850“ (1961, 733). Für diese Erzählhaltung ist in erster Linie eine distanzierte Nüchternheit und Zweckmäßigkeit wichtig, was auch für dichterische Mittel gilt. Die an die Figur gebundene Einschränkung tritt dann auf, wenn durchgehend oder vorwiegend im Sinne eines inneren Monologs oder der erlebten Rede erzählt wird. Der Charakter der tagebuch- oder chronikhaften Aufzeichnungen bringt eine Verengung mit sich, zugleich aber auch eine Vertiefung, denn der Verlust an Umwelt und Geschichte wird durch den Gewinn an Bewusstseinsinhalte gewissermaßen wettgemacht. Der in der Ich-Erzählung gegebene tagebuchartige Bericht führt aus der großen Welt des Geschehens in den Innenraum der Figur. Die Erkenntnis aber, dass der einzelne Mensch weder über sich selbst noch über die anderen und die ihn umgebende Welt ein gesichertes Bild gewinnen kann, führte zur Einführung der Polyperspektive. So bleibt dem Erzähler, der sich nicht mit der oberflächlichen Erlebnis- und Vorgangsbeschreibung

begnügen will, nur der Versuch übrig, multiperspektivisch zu der angestrebten Aussage zu kommen.

3.2.2. Die strukturalistische Erzähltheorie

Stanzels Erzähltheorie wurde besonders im deutschsprachigen Raum rezipiert²⁹ aber auch kritisiert³⁰. Ein zweites Konzept des Narrativen bildet die strukturalistische Narratologie, die „(...) nicht mehr die Präsenz einer vermittelnden Darstellungsinstanz, sondern vielmehr einen bestimmten Aufbau des darzustellenden Materials“ (Nünning/Nünning 2002a, 6) impliziert. Die Erzähltheorien dieser Provenienz beschreiben Konstituenten, Relationen und Strukturen eines Erzähltextes mittels einer möglichst eindeutigen, abstrakten und kohärenten Metasprache auf der „Was-“ und „Wie-Ebene“ des Erzählens (ebd.). Temporale Struktur und Veränderungen sind die Bestimmungsmerkmale der strukturalistischen Erzähltheorie. „Die Analyse umwandelbarer Gesetzmäßigkeiten des Untersuchungsgegenstandes“ macht den strukturalistischen Ansatz aus (Mahne 2007, 12). Um überhaupt von der Narrativität eines Werkes sprechen zu dürfen, muss mindestens eine Veränderung eines Zustands gegeben sein. Unter Zustand definiert man als „eine Menge von Eigenschaften, die sich auf eine Figur oder eine Welt in einer bestimmten Zeit der erzählten Geschichte bezieht.“ (Schmid 2005, 12f.) Der innere oder äußere Zustand kann von einem Agenten beeinflusst werden, dann hat man mit der Handlung zu tun. Wenn eine Zustandsveränderung einem Patienten zugefügt wird, ist dann die Rede von einem Vorkommnis (Chatman 1978, 32; nach Schmid 2005, 13). Ausgangs- und Endzustand befinden sich darüber hinaus auf einer Zeitachse und eine temporale Verbindung ist eine Minimalbedingung der Narrativität. Narrative Texte erzählen eine Geschichte, die sogar auf einer einzigen Veränderung des Ausgangszustandes beruhen kann. Der narrative Modus wird auch durch den deskriptiven ergänzt: „Deskriptive Texte repräsentieren statische Situationen, beschreiben Zustände, zeichnen Bilder oder Porträts, stellen soziale Milieus dar oder typologisieren soziale Phänomene“ (Schmid 2005, 17).

Zu den Kritikern der Typologie von Stanzel gehörte Gérard Genette, der an ihr die nicht ausreichende Unterscheidung zwischen Modus („mode“) und Stimme („voix“) bemängelt hat.

²⁹ Minger, Karl (1970): *Theorie des modernen Romans. Eine Einführung.* Stuttgart.

³⁰ Vgl.dazu: Vogt, Jochen (1972): *Die typischen Erzählsituationen* In: ders. *Aspekte erzählender Prosa* Düsseldorf : Bertelsmann Universitätsverlag, S. 41-94.

Unter dem ersten Terminus, Modus, versteht er die Form der „Regulierung der narrativen Informationen“, die er folgend definiert: „... die narrative Information hat verschiedene Grade; die Erzählung kann den Leser auf mehr oder weniger direkte Weise mehr oder weniger detailliert informieren und so [...] eine mehr oder weniger große *Distanz* zu dem, was sie erzählt zu nehmen scheinen; sie kann den Informationsfluß aber auch anders regulieren: nicht durch diesen etwas einförmig-quantitativen Filter, sondern so, daß sie sich die eine oder andere in die Geschichte involvierte Figur (oder Figurengruppe) mit ihren je spezifischen Erkenntnisvermögen herausgreift und deren „Sicht“ oder „Blickwinken“ übernimmt oder zu übernehmen vorgibt, womit sie (...) diese oder jene *Perspektive* gegenüber der Geschichte einzunehmen scheint.“ (Genette 1998, 115). Für die nähere Schilderung des Problems der Erzählperspektive greift Genette auf Platon und dessen Unterscheidung zwischen Diegesis und Mimesis zurück. Die reine oder einfache Erzählung (Diegesis) tritt dann auf, wenn der Dichter „selbst redet und auch nicht den Eindruck erwecken will, ein anderer als er sei der Redende. Von der Nachahmung oder Mimesis kann dann die Rede sein, wenn der Dichter „versucht, die Illusion zu erzeugen, nicht er sei es, der redet“, wenn es sich um die Sprache handelt (Platon; nach Genette, 1998, 116). Diegesis ist demnach distanzierter, knapper und mittelbarer. Da die narrativen Texte die Elemente von *telling nicht showing* sind, können sie bekanntlich keine Geschichte zeigen sondern erzählen, darstellen. Mimesis der Sprache ist nur die Mimesis des sprachlichen Bildes, denn eine Erzählung kann eine Geschichte nur gekonnt, detailliert, präzise und genau erzählen aber nicht nachahmen, weil die Sprache einen bezeichnenden und nicht nachahmenden Charakter hat. Die Mimesis auf der Ebene der Sprache ist eine Mimesis-Illusion und die Darstellung nichtsprachlicher Wirklichkeit ist reine Erzählung, die Diegesis also. Das Erzählen kann also Ereignisse oder Worte betreffen.

Erzählung von Ereignissen bemisst sich an der „Quantität der narrativen Information“, der Ausführlichkeit und Detailliertheit der Erzählung und an der Ab- bzw. der schwachen Anwesenheit des Informanten, d.h. des Erzählers (Genette 1998, 118). „Mimetisch“ erzählen heißt also viel sagen und wenig sprechen, als ob der Erzähler gar nicht präsent wäre (was natürlich eine Illusion ist). Genette verweist auf diese illusorische Beschaffenheit der erzählenden Mimesis hin, indem er Proust als Beispiel nimmt. Seine Erzählung scheint wegen ihres reichen Informationsgehalts einen höchst mimetischen Charakter zu haben, dennoch ist der Erzähler omnipotent, allgegenwärtig und „gesprächig“ denn „manchmal geht sein Diskurs so unbekümmert mit der zu erzählenden Geschichte um, daß man eher noch, das *telling* überbietend, von einem *talking* sprechen sollte“ (ebd. 119).

Die Erzählung von Worten befasst sich mit gesprochenen Worten und gedanklicher Rede. Die beiden Formen lassen sich weiter in narrativisierte (erzählte), transportierte (indirekte) und berichtete (zitierte) Rede differenzieren. (ebd. 122). Im ersten Fall ist die Distanz zum Gesagten wegen des stark reduzierenden Charakters der narrativisierten Rede sehr groß. In der transportierten Rede lassen sich die authentischen Aussagen der Figuren als solche nur schwer erkennen, weil der Erzähler die fremde Rede umformt, verdichtet und interpretiert. Hier wird der Inhalt auf Nebensätze mit deklarativen, einleitenden Verben verteilt. Die erlebte Rede ist eine Variante der indirekten Rede, wobei hier die Verteilung der Rede auf Nebensätze nicht zu beobachten ist, weil sich die direkte und indirekte Rede miteinander vermengen. „In der erlebten Rede übernimmt der Erzähler die Figurenrede d.h. die Figur spricht mit der Stimme des Erzählers und die beiden Instanzen werden vermengt“ (ebd. 124). Die berichtete, zitierte Rede soll den Eindruck wecken, dass es nicht der Erzähler ist, der spricht sondern die Figur, aus diesem Grund ist sie von den drei Redensarten diejenige, die am meisten ‚mimetisch‘ ist. Hier „tritt der Erzähler völlig zurück und wird durch die Figur ersetzt“ (ebd.). Innerer Monolog bzw. unmittelbare Rede hebt jegliche Distanz auf.

Die weitere Kategorie des narrativen Modus ist die Perspektive. In Anlehnung an die gängige Nomenklatur: ‚point of view‘ und ‚focus of narration‘ schmiedet Genette die Bezeichnung Fokalisierung. Zur Entwicklung des Fokalisierungskonzeptes hat wesentlich die niederländische Literaturwissenschaftlerin Mieke Bal beigetragen. „A choice is made from among the various ‚points of view‘ from which the elements can be presented. The resulting Focalization, the relation between ‘who perceives’ and what is perceived, ‘colours’ the story with subjectivity“ (Bal, 1997). Die Fokalisierung steht also für eine Erzählinstanz, die aus ihrer subjektiven Sicht die Welt wahrnimmt, erfährt, exploriert. Genette betont, dass der narrative Fokus auf Seiten der Figur (figurengebundene Fokalisierung) oder des Erzählers (erzählergebundene Fokalisierung) liegen kann. Im ersten Fall werden die Ereignisse von innen analysiert, im zweiten von außen beobachtet (Genette 1998, 132). Der Stenzel’schen Triada der Erzählperspektiven folgend modelliert er drei Stufen der Fokalisierung:

- Nullfokalisierung; er wird aus der Perspektive eines allwissenden Erzählers berichtet und „der Erzähler weiß mehr als die Person, oder, genauer, er sagt mehr, als irgendeine Person weiß“ ;
- Interne Fokalisierung; es wird die Perspektive der erzählten Figur angenommen und „der Erzähler sagt nur das, was die betreffende Person weiß“;

- Externe Fokalisierung; der Erzähler berichtet aus seiner Perspektive, die durch den Mangel an Introspektion gekennzeichnet ist und „der Erzähler sagt weniger, als die Person weiß“ (Genette 1998, 134).

Genette vermerkt, dass ein Fokalisierungstyp sich nicht unbedingt auf das gesamte Werk, sondern auf bestimmte Sequenzen erstrecken kann. Darüber hinaus kann der Fokalisierungstyp auch quantitativer Art sein. Wenn ein einziges Fokalisierungsobjekt erzählt, hat man mit der monofokalen Fokalisierung zu tun. Das Gegenteil bildet die multifokale Fokalisierung. Mehrere Fokalisierungsobjekte können also von mehreren Fokalisierungsobjekten multifokal singulativ dargestellt werden. Im Fall der multifokalen repetitiven Fokalisierung betrachten mehrere Wahrnehmungszentren ein und dasselbe Objekt (Nieragden 1996, 214 nach Mahne 2007, 39).

Eine weitere Kategorie zur Analyse literarischer Werke, die von Genette ausgearbeitet wurde, ist die Stimme. Hier steht die Frage „Wer spricht?“ im Mittelpunkt. Die in der Erzählung fungierenden Aspekte der Stimme unterteilt Genette in Zeit der Narration, narrative Ebene und Person.

Bei der Zeit der Narration geht es um die temporale Beziehung zwischen der Erzählinstanz und der erzählten Geschichte. Es werden folgende Typen unterschieden:

- die spätere Narration – ist am weitesten verbreitet, berichtet in den Vergangenheitstempora von zurückliegenden Ereignissen;
- die frühere, prädikative Narration – wird in Futur oder Präsens geführt;
- die gleichzeitige Narration - die Handlung wird simultan begleitet;
- die zwischen die Momente der Erzählung eingeschobene Narration – oft in Briefromanen mit mehreren Erzählinstanzen anzutreffen (Genette, 1972, 219ff.)

Der Unterschied zwischen den narrativen Ebenen wird folgend formuliert: „Jedes Ereignis, von dem in einer Erzählung erzählt wird, liegt auf der nächsthöheren diegetischen Ebene zu der, auf der der hervorbringende narrative Akt dieser Erzählung angesiedelt ist.“ (ebd. 232). Im Mittelpunkt der analytischen Auseinandersetzung mit erzählerischen Ebenen steht eine Art Verschachtelung der erzählten Geschichten ineinander. Wenn eine Geschichte einen Rahmen für die eigentlich zu erzählende bietet, spricht Genette in diesem Fall von der extradiegetischen und diegetischer bzw. intradiegetischer Ebene. Wenn im Rahmen einer Diegese noch eine andere hineingeschoben wird, liegt diese verschachtelte, eingelassene Geschichte auf der Metaebene und bildet somit eine metadiegetische Erzählung (ebd.).

3.2.3. Die poststrukturalistischen Narratologien

Die Verdienste Genettes für die Entwicklung der Narratologie und für die Entstehung einer neuen „lingua franca“ für die Beschreibung narratologischer Universalien sind unverkennbar. Doch die Erzähltheorien strukturalistischer Provenienz bilden mittlerweile ein recht heterogenes Gefüge aus diversen Ansätzen, sodass es seit den 1990er Jahren eher angemessen ist, das Wort ‚Narratologie‘ in seiner Pluralform zu gebrauchen (Nünning/Nünning 2002a). Die neueren, ‚poststrukturalistischen‘ Ansätze zeichnen sich unverkennbar von der strikte strukturalistischen Herangehensweise durch bewusstes Abschwächen der Exaktheit wissenschaftlicher Beschreibung durch den Einbezug der geschichtlichen, ästhetischen, ideologischen und soziokulturellen Faktoren aus. Sie fokussieren erstens viel deutlicher die Story-Ebene der Erzählung unter Rückgriff auf die historische, individuelle, kulturelle Determinanten der Produktion und Rezeption: „Blendet die klassische Narratologie die Werkinhalte sowie die Frage nach dem Kontext- und Wirklichkeitsbezug narrativer Texte meist aus, so stehen diese Aspekte im Zentrum des Interesses vieler neuer Ansätze“ (ebd. 22).

Die Dynamik des Rezeptionsprozesses samt Lese- und Rezeptionsstrategien, „Wechselwirkung zwischen textuellen Signalen und interpretatorischen Entscheidungen von RezipientInnen“ (ebd.24), Prozesse der Bedeutungskonstruktion werden zweitens im verstärkten Maße ins Auge gefasst. Da die beiden vorausgehenden Elemente historisch und soziokulturell variieren, macht drittens ausgerechnet diese Variabilität und Diachronie der neueren Ansätze deren herausragendes Merkmal aus (ebd. 25).

Hiermit wirft sich die Frage nach der Plausibilität des Heranziehens neuerer ‚poststrukturalistischer‘ Modellierungsversuche der narrativen Kunst aus der Perspektive der Zielsetzungen dieser Arbeit auf. Die zu beschreibenden Erscheinungen im Rahmen der literarischen Kommunikation im Internet scheinen über die deskriptiven Rahmen der traditionellen Narratologie hinauszugehen, und die erhöhte Anschließbarkeit der neueren Ansätze korrespondiert mit dem interdisziplinären Charakter der zu erforschenden kommunikativen Wirklichkeit und ihrer Elemente. Ein Beispiel dafür liefern die „transgenerische und intermediale Applikationen und Erweiterungen der Erzähltheorie“ (ebd. 14), die auch im folgenden Teil des Kapitels kurz skizziert werden sollen. Sie bilden eine Parallele zu dem ganz am Anfang des Kapitels angeführten Befund von der Anwendungsfreudigkeit des Konzepts der Narrativität in anderen wissenschaftlichen Disziplinen und erweitern die narrativen Beschreibungskategorien auf andere Medien.

3.3. Mediales Erzählen

Seymour Chatman, der amerikanische narratologische Strukturalist formulierte die relevanten Elemente der Narrativität aus, zu denen der Diskurs und die Story gehören: „(...) a story (histoire), the content or chain of events (actions, happenings); plus what may be called the existents (characters, items of setting); and a discourse (discours) that is, the expression, the means by which the contend is communicated. In simple terms, the story is the what in a narrative that is depicted, discourse the how“ (Chatman 1978, 19). Was in dieser Erzähltheorie besonders auffällt, ist die Ausweitung des Konzeptes um die Elemente des Diskurses, als dem medialen *conditio sine qua non* der Story, der medialen Manifestation des abstrakten Inhalts. (ebd. 29)

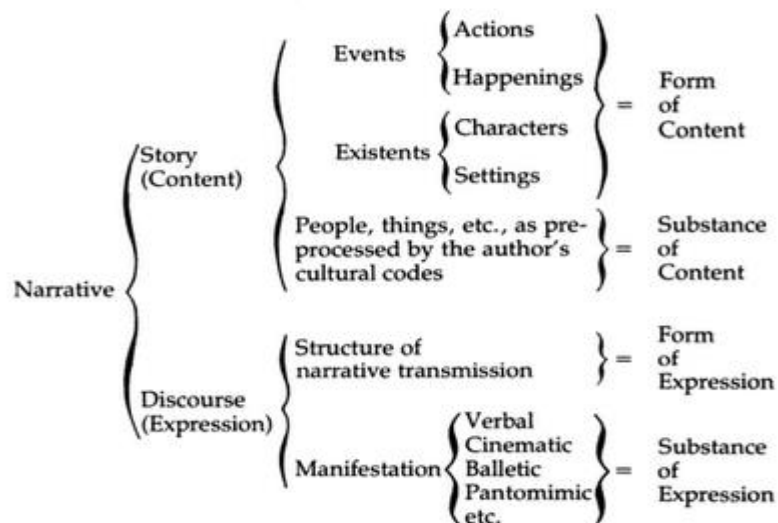


Abb.2.2 Die Narrativität nach Chatman (1978, 26.)

Ein solches Verständnis der Narrativität setzt die Übertragbarkeit der Story in andere Medien und Medienästhetik voraus. Ausgerechnet diese Voraussetzung ist aus der Perspektive der Belange der vorliegenden Arbeit besonders zu betonen. Mahne, die sich mit dem Problem der Narrativität in verschiedenen Medien befasst, formuliert eindrücklich – in Anlehnung an englischsprachige Literaturtheoretiker³¹ – die These von der Dependenz der Ebene der Story, also der Inhalte des Erzählmediums. Eine Geschichte kann in vielen Medien erzählt werden, aber die Wahl des Mediums bewirkt auch die Änderungen der Darstellungsform, der Diskursebene: „Medien übernehmen nicht die Funktion neutraler Transportbehältnisse für

³¹ Vgl. dazu: Thomas M. Leicht, 1990

beliebig austauschbare Inhalte. Im Gegenteil prägen sie ihre Struktureigenschaften die *Ausdrucksform* und damit auch den *Ausdrucksinhalt* des Erzählten“ (Mahne 2007, 15). Bei diesem Ansatz handelt es sich um die Definition der Narrativität *sensu largo*, die auch die nicht hauptsächlich verbal vermittelten Formen der Erzählung einschließt: „Im Falle von *diegetischen Erzählungen* wird die jeweilige Geschichte verbal erzählerisch vermittelt, und zwar durch eine mehr oder weniger explizit in Erscheinung tretende Erzählinstanz (...). *Mimetische Erzählungen* zeichnen sich hingegen dadurch aus, daß die Geschichte in einer dominant nicht-verbalen Art szenisch dargestellt, aufgeführt oder optisch-visuell vermittelt wird“ (Nünning/Nünning 2002, 7). Die zitierte Einteilung der Texte in diegetische und mimetische geht auf Chatman (1990) zurück und wurde von Schmid leicht modifiziert übernommen. Schmid schlägt die Einteilung der Texte in narrative, deskriptive und übrige Texte vor, wobei die ersten wiederum in erzählende (die Geschichte wird von einem Erzähler dargestellt) und mimetisch narrative Texte (die Geschichte wird ohne vermittelnde Erzählinstanz dargestellt) eingeteilt werden (Schmid 2005, 19). „Narrative is the text-type distinguished from others by a double ‘chrono-logic’ – a logic of event sequence, performed by characters, in a setting” – so Chatman (Chatman 1990, 114 nach Nünning/ Nünning 2002, 8).

Gegenüber der traditionellen, strukturalistischen Narratologie zeichnet sich der intermediale und interdisziplinäre Ansatz durch den Einbezug der Erscheinungsformen der Narrativität in diversen Medien und durch seine Verwurzelung in anderen, nicht nur literaturwissenschaftlichen Theorien aus. Werner Wolf schärft den Blick für andere Gattungen und Medien, die narrative Qualitäten aufweisen und betont nachdrücklich: „*Erzählen* als Akt des Hervorhebens von Geschichten geht weit über das Medium Literatur und verbale Textsorten hinaus: Erzählen ist intermedial“ (Wolf 2002, 23). Die Geschichte (story) kann in verschiedenen Medien vermittelt werden und die Vermittlungsebenen sind die des Diskurses (discourse). Zu diesen gehören (Vgl. dazu Anmerkung 5):

- Medien mit oder ohne narrative Erzählinstanz der verbalen, schriftlichen Kommunikation (Prosa vs Film, Theater);
- Medienspezifische Gattungen und Textsorten im Rahmen von diversen Medien z.B.: in der mündlich-verbalen Kommunikation: der Witz, im Theater: das Drama, die Komödie, im Film: der Liebesfilm, die Fernsehserie, in der Malerei: Historienmalerei, satirische Bildersequenz;

- Präsentations- und Diskursmodi, die nicht an spezifische Medien gebunden sind. Im Erzählwerk kann neben dem narrativen Modus auch eine wörtlich dramatische Präsentation der Entfaltung der Argumentation oder Deskription dienen. (ebd. 39f.)

Wolf versucht interdisziplinär ein anwendbares Beschreibungsraaster des Narrativen zu entwerfen³². Die kognitionswissenschaftliche Definition des Narrativen als „kulturell erworbenes und mental gespeichertes kognitives Schema im Sinne der *frame theory* (...), d.h. also als stereotypes verstehens-, kommunikations- und erwartungssteuerndes Konzeptensemble“ (2002, 29) ist strukturtragend für seine Erwägungen zur Narration in den nicht-narrativen Medien wie z.B.: in der Malerei und Musik. Er erachtet die Fähigkeit des Rezipienten als kognitiv und kulturell bedingt. Rezipiert und interpretiert wird mit Hilfe des „trial-and-error-Verfahrens“ (Versuch und Irrtum), während dessen der Rezipient bestimmte Hypothesen stellt und prüft, um gedanklich der Narration und dem einem Werk innewohnenden Sinn nachzukommen. Die Phrase: „Es war einmal...“ bringt dem Leser das Märchen als Gattung mit seinen typischen Merkmalen nahe und stimmt ihn in diesem Sinne an, indem sie seine Rezeptionsweise vorprogrammiert. Diese Vermutung kann natürlich im weiteren Teil der Lektüre bestätigt oder entkräftet werden, sodass der Leser erneut gezwungen wird, kognitive Leistung zu erbringen und das deklarative Wissen zu operationalisieren, um aus den neu gelieferten Stimuli eine sinnvolle Einheit herzustellen. (ebd. 52). Implizierte Stimuli und explizierte Rahmungen sowie „Projektions- und Leseanweisungen des Werks“ regen die „Applikationen des Schemas des Erzählerischen“ (das neben dem Deskriptiven und Argumentativen ein kognitives Schema ist) an, damit man im Rezeptionsprozess die Unbestimmtheits- und Leerstellen vervollständigen kann und mit Ambiguitäten erfolgreich umgeht (ebd. 30).

Diese in ihren Ansätzen umrissenen wissenschaftlichen Befunde schildern die modernitätsbedingten Entwicklungen, die auch die Kunst des Erzählens erfassen und ihren Niederschlag in wissenschaftlichen Beschreibungsmodalitäten finden. Die in den Kapiteln dieser Arbeit herangezogenen literaturwissenschaftlichen, soziokulturellen und medialen Umwälzungen bezeugen den Wandel des Handlungs- und Symbolsystems Literatur und insbesondere der Kinder- und Jugendliteratur. Im folgenden Teil des Kapitels wird auf die kinder- und jugendliterarische Kommunikation als Spezialfall der literarischen Kommunikation eingegangen.

³² Das Prototypenmodell des Narrativen in den nicht strikte narrativen Medien erstreckt sich auf drei Kategorien: 1. Konstituenten des Erzählens (Narreme, Narrativität, das Narrative/Erzählerische und Geschichten). Diese Elemente werden als distinktive Merkmale der Narrativität modelliert, die sie vom Argumentativen und Deskriptiven differenzieren. 2. Narrative Vermittlungsformen 3. Resultate.

3.4. Die Spezifik der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation

Wenn man die Kinder- und Jugendliteratur und die in ihrem Rahmen verlaufende Kommunikation analytisch betrachtet, fällt sofort ihr Sondercharakter auf, der sich schon bei dem Namen bemerkbar macht. Die literarische Kommunikation im Rahmen der KJL impliziert eine spezifische Empfängergruppe und eine gezielte Adressiertheit der übermittelten Botschaften. Damit wird dieser intentionale Akt der Adressiertheit an eine gesonderte Rezipientengruppe zum konstitutiven Element der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation (Ewers 2000, 94) (Vgl. dazu Kapitel 1.1.1.2 der vorliegenden Arbeit). Diese Definition aus dem Jahre 2000 erweitert Ewers um die mediale Manifestation dieser Kommunikation: alle Medienprodukte, „in denen die Texte gespeichert und verarbeitet werden“, nennt er Sendekanäle (Ewers 2012, 29). Da es sich im Falle der literarischen Kommunikation um die schriftliche Kommunikation handelt, und sie eine Art der „zerdehnten Sprechsituation“ darstellt, kann die gesendete Botschaft in der entstandenen Zeitspanne zwischen dem Sende- und Rezeptionsakt verschiedene Wege nehmen, bevor ihr der intentionale Charakter der Adressiertheit verliehen und sie an den Adressaten gelangen wird. Demnach lassen sich vier Typen der Sendesituation, d.h. vier Verlaufsmuster der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation unterscheiden:

- Lektüreempfehlung für Kinder und Jugendliche: Die Empfehlung wird von Eltern, Lehrern, Bibliothekaren vorgenommen, die zu Sendern der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation werden, indem sie Werke ohne ursprüngliche Adressierung an Kinder und Jugendliche unverändert an diese weiterleiten;
- Kinder- und jugendspezifische Publikation: Auch hier werden wie im ersten Fall die Botschaften unverändert an Kinder und Jugendliche weitergeleitet. Sie werden aber in kinder- und jugendspezifische Sendekanäle eingeschleust wie z.B.: Kinder- und Jugendbuchreihen oder Homepages für Kinder und Jugendliche;
- Kinder- und Jugendbearbeitungen von Werken der Allgemeinliteratur: Wie bei den zwei ersten Verlaufsmustern wird der Adressat zum Sender einer Botschaft, derer Urheberschaft nicht von ihm stammt. Die empfangene literarische Botschaft wird modifiziert und im Nachhinein an Kinder und Jugendliche adressiert („Don Quijote“ von Cervantes oder „Robinson Crusoe“ von Defoe);

- originäre kinder- und jugendliterarische Kommunikation: Der Urheber der literarischen Botschaft visiert Kinder und Jugendliche an und bestimmt sie als Empfänger seiner Botschaften (Ewers 2012, 32ff).

Die in den vorausgehenden Unterkapiteln herangezogenen Modelle der literarischen Kommunikation der Allgemeinliteratur sehen den (realen) Autor und den (realen) Leser als textexterne Instanzen der literarischen Kommunikation (Vgl. dazu Kapitel 2.1.1. der vorliegenden Arbeit). Die drei ersten Sendertypen zeugen eindeutig vom Vermittlercharakter der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation; aber auch der vierte Fall ist von dem Problem betroffen. Ewers nennt die KJL „Vermittlerliteratur“ (Ewers 2012, 34) und die kinder- und jugendliterarischen Kommunikation „über Dritte vermittelte literarische Kommunikation“ (Ewers 2000, 101). Als Gründe dafür kann man die noch in Entwicklung begriffene kognitive, soziale und kulturelle Kompetenz der juvenilen Rezipienten nennen. Daraus resultiert die vermittelnde und zugleich sanktionierende Rolle der Teilnehmer des Handlungssystems KJL, der Pädagogen, Lehrer, Eltern, Kritiker und anderen erwachsenen Bezugspersonen (Vgl. dazu Kapitel 1.2.2. der vorliegenden Arbeit). Die oben genannten ersten drei Typen der Verlaufsmuster lassen die erwachsenen Vermittler als quasi Gate-keeper erscheinen, aber auch im vierten Fall ist auch die positive Sanktionierung von Vermittlungsinstanzen des literarischen Angebots erforderlich, damit das literarische Werk in die Sendekanäle der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation gespeist werden kann. Aus diesem Grund erweitert Ewers das Modell der literarischen Kommunikation auf zwei implizierte Leserrollen: „die implizierte kindliche und jugendliche Leserrolle und die auf den erwachsenen Vermittler gemünzte Leserrolle“ (Ewers 2012, 51). Solche Beschaffenheit der Kommunikation, die größtenteils durch die neutralen, aber auch eingreifenden und prägenden Vermittlungsinstanzen zustande kommt, fördert den Doppelcharakter der literarischen Botschaften, denn „die Sender der kinder- und jugendliterarischen Botschaften sind durchweg genötigt, sich vorab mit den Vermittlern zu verständigen“ (Ewers, 2012, 39).

Aus diesem Grund wird die literarische Botschaft mit einer Reihe von begleitenden Signalen, dem sog. Paratext (Genette 1989) versehen. Da die Signale eng an das Werk gebunden werden oder außerhalb des Buches begleitend erscheinen können, wurde von Genette eine Unterscheidung in Peritext und Epitext vorgenommen. In Paritexten, d.h. Titlei, Vorwort, Anmerkungen und nicht verbalen Elementen wie Buchgestaltung, Illustration, Einband und Schutzumschlag, ist eine Vielzahl von Signalen angesiedelt, durch die mit beiden Adressatengruppen, den Kindern, Jugendlichen sowie den Vermittlern kommuniziert wird. Ewers nennt eine Reihe von Beispielen der Doppelkommunikation (2012, 44ff.), die

hier kurz angeführt werden. 1776 erschien „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen“ von Friedrich von Rochow; die Gattungsangabe ist eine klar ausgesprochene Anrede an erwachsene Vermittler. Diese im 18. und 19. Jh. vorherrschende Praxis kann auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass den Kindern von ihren Betreuern hauptsächlich vorgelesen oder vorgetragen wurde. Diese hat im 20. Jh. eine deutliche Wendung genommen. Christine Nöstlinger betitelte 1972 ihren Kinderroman: „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig. Wolfgang Hogelmann erzählt die Wahrheit, ohne auf die Deutschlehre gliederung zu verzichten. Ein Kinderroman.“ Erwachsene Vermittler scheinen aus der Kommunikation ausgeschlossen zu sein. Die Angleichung an die Allgemeinliteratur findet auch in den Peritexten ihren Niederschlag. Mirjam Pressler lässt es 1980 bei einem einfachen Titel bewenden: „Bitterschokolade. Ein Roman“, genauso Kirsten Boie 1992: „Ich ganz cool“. Der Schutzumschlag der Bücher bietet auch ein exzellentes Kommunikationsfeld, auf dem um die Gunsten des juvenilen wie erwachsenen Publikums geworben wird. Die sorgfältigen, auffällig bunten und mit anziehenden Illustrationen versehenen Einbandseiten liebäugeln mit den kleinwüchsigen Lesern, wobei sich die hinteren Seiten ausgezeichnet für die Kommunikation mit ihren erwachsenen Begleitern eignen; Informationen über Preise und Auszeichnungen, Zitate aus den feurigen Buchbesprechungen und Altersangaben gelten als richtiger Kaufanreiz für erwachsene Vermittler.

Die literarische Kommunikation und Verständigung mit den Lesern erfolgt des Weiteren im Rahmen der auktorialen und verlegerischen Epitexte. Die Autoren kommen in Stellungnahmen, Interviews, Autorengesprächen und -lesungen zu Wort. Zu modernen Medien der Kommunikation gehören die Kinder- und Jugendsendungen im Fernsehen oder Homepages im Internet, die sowohl von Autoren als auch von Verlagen genutzt werden. Der Epitext ist ausgerechnet dieser Bereich, auf dem man sich an erwachsene Vermittler wendet – sie haben an ihrer Rolle als „Mitleser“ eingebüßt und werden kaum noch im paritextuellen Bereich explizite angesprochen. Es kam zu der Verlagerung der Kommunikation mit diesem Teil der Leserschaft von KJL in den Epitext. Die Veränderungen hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen finden auch ihre Widerspiegelung in der Vorstellung der Autorenrolle.

3.4.1. Aktuelle Entwicklungen bezüglich der Autor-Handlungsrolle in der KJL

Die im vorausgehenden Kapitel 2.1.2. angeführten Erwägungen zu der Autorenrolle lassen sich nur bedingt auf den Begriff der Autorenschaft in der KJL übertragen. Für die

Autoren der KJL gelten Kinder und Jugendliche als Rezipientengruppe im Voraus als definiert, was auch den Inhalt determiniert. Die Autonomie des Autors ist somit sehr eingeschränkt und im hohen Maße dem didaktischen und erzieherischen Auftrag verpflichtet. Dieser Umstand wurde als hinderlich an der Entfaltung der Individualität und der künstlerischen Freiheit von jeglicher Zweckmäßigkeit interpretiert und dieser Interpretation folgend wurde das kinder- und jugendliterarische Schaffen jahrelang als minderwertig und weniger beachtenswert verschmäht. Eine der Autorinnen der Kinder- und Jugendbücher jüngerer Generation, Tamara Bach – 2004 für ihr erstes Buch „Marsmädchen“ mit dem deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet – ,bezeugt mit ihrer Antwort auf die Frage nach der Grenzvermischung zwischen den klassischen Alterssparten die anhaltende Präsenz dieser Vorstellungen: „Und irgendwann wird die Kinder- und Jugendliteratur nicht mehr außen vor stehen, sondern einfach unter Literatur versammelt werden. Und dann wird auch keiner mehr fragen, wann ich denn mal ein richtiges Buch schreibe. Das wird toll!“ (K. Bernd 2008, 29).

Erst mit der Entstehung des modernen Kinderromans (Vgl. dazu Kapitel 1.3.10.1.) wurde dem Autor eine neue, „würdigere“ Aufgabe der Wirklichkeitserkundung zuteil. Kritische Auseinandersetzungen mit sozialen Milieus und Entwicklungsbedingungen der Kinder wurden ins Auge gefasst. Die im ersten Kapitel angeführten literarischen Beispiele zeugen von der sozial unverfälschten Darstellungsweise, aber auch von der Aufrichtigkeit der Darstellung von inneren Befindlichkeiten der Protagonisten. „Ich nehme meine Leser ernst, gleichgültig, ob sie 6, 16 oder 66 Jahre alt sind. Und ich gaukle ihnen keine heile Welt vor“ (G. Pausewang 2010, 31) – so lautet das Bekenntnis einer der sozialkritischsten Autorinnen Deutschlands, Gudrun Pausewang. Ihre Worte, mit denen sie ihren schriftstellerischen Auftrag bekräftigt, zeugen davon, dass dem KJL-Autor eine neue Funktion in einer Gesellschaft zukommt, die darauf beruht „dass man sich als Demokrat ständig mitverantwortlich für das soziale und politische Geschehen – nicht nur in unserer unmittelbaren Umgebung, sondern auch global – fühlen muss und im Rahmen seiner bescheidenen Möglichkeiten tätig mithelfen sollte, dass sich das menschliche Verhalten insgesamt positiv verändert“ (ebd). Es wird anhand dieses Zitates ersichtlich, dass die modernen Autoren der KJL das pure erzieherische Element schon lange hinter sich gelassen haben und dadurch der KJL eine neue funktionale Prägung verleihen. Dieser Gedanke harmonisiert hervorragend mit den im ersten Kapitel (Vgl. dazu Kapitel 1.4. vorliegender Arbeit) herausgearbeiteten Schlussfolgerungen im Kontext der medialen angeregten Wandlungen der buchliterarischen Kultur; die Medien veränderten das Verständnis der Kultur, ihre Funktionalität und die Art und Weise der Partizipation an ihr. Die sich

wandelnden sozialen Umstände verändern auch das Verständnis von der Rolle eines KJL-Autors. Diese beiden Faktoren scheinen zwei Größen zu sein, deren gemeinsamer Nenner die Prozesse der Demokratisierung und Pluralisierung der modernen Gesellschaften sind.

3.4.2. Kinder und Jugendliteratur als All-Age-Literatur

Budeus-Budde erachtet die Modernisierungstendenzen und emanzipatorische Schübe als einen Antrieb, der die KJL „über ihre typischen thematischen und ästhetischen Beschränkungen hinwegversetzt“ (Budeus-Budde 1999, 64). „Dass Erfolgsautoren aus der Belletristik, wie Peter Härtling und Hans Magnus Enzensberger, die Kinder- und Jugendliteratur für ihre Veröffentlichungen entdeckt haben, ist ein weiteres Indiz für ihre neue Wertschätzung“ (ebd.). Heutzutage geht der Trend in Richtung der „Ästhetisierung und Literarisierung“ (ebd.) und als Beispiel sind hier die preisgekrönten Titel der letzten Jahre zu nennen. Dieser Trend nähert die KJL der Belletristik für Erwachsene, so dass die althergebrachten Zuordnungskriterien nach dem Lesealter der bzw. der Gattung sich nicht mehr adäquat gebrauchen lassen. Kinder- und Jugendliteratur als Zielgruppenliteratur thematisiert zwar die Probleme der Jugend und erscheint in spezifischen Kinder- und Jugendbuchverlagen, wird aber auch in Crossover-Programme der Verlage für Erwachsene aufgenommen. Daubert führt als Beispiel den Roman von Irene Dische „Zwischen zwei Scheiben Glück“ an, 1998 mit Jugendliteraturpreis ausgezeichnet, der genauso gut in der Sparte Kinderbuch als auch als Jugendbuch nominiert werden könnte (Daubert, 1999, 89). Grenzverschiebungen sind auch im Bereich der Gattungen zu verzeichnen, wo die „Dokufiktion“ und „fiktives Sachbuch“ zwei schlagwortartige Beweise der Grenzüberschreitung sind (ebd. 90).

All diese Veränderungen werden unter dem Begriff der All-Age-Literatur vereint. Ewers versteht darunter „eine mehrfach adressierte Literatur (...), die sich an mehrere Lesergruppen richtet“ und die Mehrfachadressierung kann „in ein und derselben Publikation umgesetzt werden“ (Ewers 2012, 58). Obwohl die ersten Vorläufer dieser Tendenz ihre Anfänge um 1900³³ datieren, wurde die Crossover-Vermarktung an der Schwelle des 21. Jahrhunderts allmählich gang und gäbe. Michael Endes „Momo“ und „Die unendliche Geschichte“ wurden bereits in den 1970er Jahren in spezifischen KJL-Verlagen wie auch als Erwachsenenliteratur gedruckt. Andere prominente Beispiele der Kinder- und Jugendliteratur,

³³ Agnes Sappers: Die Familie Pfäffling (1907) und „Werden und Wachsen. Erlebnisse der großen Pfäfflichskinder (1910). Nach Ewers, H.H. (2012). S. 61.

die mittlerweile zum Kanon gehören, sind Jonathan Swifts „Gullivers Reisen“, Lewis Carrolls „Alice im Wunderland“ oder Antoine de Saint-Exupérys „Der kleine Prinz“. Das prägnanteste Beispiel, das entstehungsgeschichtlich auch außerhalb des deutschsprachigen Raumes liegt, sind die „Harry Potter“ - Romane von Joan K. Rowling, die zu Spitzenreitern der Bestsellerlisten der angesehenen Zeitschriften für Erwachsene („Spiegel“) und aufgrund dessen getrennt und in angemessenen, altersgemäßen Aufmachungen für Erwachsene und Jugendliche auf den Markt gebracht wurden. Schneider zeigt aber auch eine andere Rezeptionsrichtung auf, in der die ursprünglich für Erwachsene verfassten Texte wie Daniel Defoes „Robinson Crusoe“ (1719) oder „Die Schatzinsel“ (1882) von Robert Louis Stevenson in zunehmendem Maße von Jugendlichen als spannender Lesestoff entdeckt wurden. Heutzutage bezieht sich diese Leserichtung von Crossover-Lesen tendenziell auf Fantasy-Romane der Literatur für Erwachsene.

Wie bereits im einführenden Zitat dieses Abschnittes von Budeus-Budde hingewiesen, gibt es einige namhafte Crossover-Autoren z.B.: Erich Kästner und Peter Härtling, die sich um das Lese-Vergnügen der erwachsenen wie juvenilen Leser bemühten. Die Autoren der jungen Garde wie Alexa Henning von Lange mit „Relax“ (1997) oder Benjamin Lebert mit „Crazy“ (1999) vereinen als junge Erwachsene geschickt die Leseinteressen der beiden Altersgruppen. Aus diesen Gegebenheiten lässt sich eine Schlussfolgerung ableiten: obwohl All-Age-Literatur kein neues Phänomen ist, wird damit wahrscheinlich eine neue Ära in ihren Umrissen erkennbar, in der gute Literatur sich selbst verpflichtet fühlt und um das Interesse der Zielgruppen nicht bemüht sein muss.

4. Mediale Kommunikation und ihr Einfluss auf das literarische Symbolsystem

4.1. Medien als Träger der Kommunikation

Heutzutage befinden sich moderne Industriegesellschaften auf dem Wege zu Informations- bzw. Medien- oder Wissensgesellschaften. Diesen Transformationen liegen unumstritten immense Fortschritte in den Kommunikations- und Informationstechnologien zugrunde. Sie lösen Veränderungen in allen Bereichen menschlichen Lebens aus: in der Kommunikation, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur. Wenn man auf die Geschichte der Medien zurückblickt, ist es auffällig, dass revolutionäre mediale Erfindungen den Gesellschaften immer wieder eine Antriebskraft zur strukturellen Umwandlung verliehen haben. Die Mechanisierung der Drucktechnik durch die innovative Idee von Johannes Gutenberg brachte eine breite Zugänglichkeit der Druckerzeugnisse für alle lesefähigen Gesellschaftsgruppen, sowie Entstehung professioneller Produzenten, Vertrieber und Kritiker mit sich. Diese Spezialisierung, die die erste Phase der Mediengeschichte markiert, regte die Qualifizierung und Emanzipation des Publikums an. Mitte des 19. Jahrhunderts begann die zweite Phase der Medienentwicklung und an das Buch reihten sich die Fotografie, die Telegraphie, der Film, das Radio, das Telefon und das Fernsehen. Mit der Entwicklung dieser Technologien schlug die Geburtsstunde der Massenkommunikation. Der private Medienkonsum wurde durch die wachsende Popularität und Zugänglichkeit der Endgeräte (Kameras, Tonbandgeräte, Fernsehapparate) ermöglicht und der Umgang mit Medien veralltäglichte sich. Einen dritten Einschnitt in der Mediengeschichte lässt sich ab dem Jahre 1940 bestimmen, als der menschliche Drang nach der Vereinfachung der Rechenaufgaben durch „das mechanische Gehirn“ (Zuse), den Computer von Alan M. Turing (1936) und Konrad Zuse (1937) einen Durchbruch erfuhr (Kübler 2000, 3ff.). Die Geschichte der Kommunikation wird von Boorstin in das Zeitalter des Sprechens und Schreibens, das Zeitalter der gedruckten Veröffentlichungen und das Zeitalter von Rundfunk und Fernsehen eingeteilt, die er im gegenseitigen Vergleich beschreibt (Boorstin 1992, 23).

Ein charakteristisches, auffälliges Merkmal in der Mediengeschichte ist die Komplementarität aller Medien. Trotz der Befürchtungen wurde das Buch vom Film und der Film vom Internet nicht verdrängt. Alle existieren nach wie vor friedlich nebeneinander und

werden je nach Zwecken und Motivationen differenziert genutzt. „Mit jedem neuen technischen Schub haben sich funktionale Differenzierungen, veränderte Formen und Inhalte sowie gewandelte Nutzungsweisen ergeben, aber keines der substantiellen Medien ist gänzlich verschwunden“ (Kübler 2000, 5). Zur bildhaften Untermalung dieses Prozesses eignet sich der Gedanke von Neil Postman, dass der technologische Wandel der Situation eines Farbtropfen ähnelt, der ins Wasserglas fällt und die ganze Wassermenge verfärbt. Der Wandel beeinflusst das gesamte System: „Technologischer Wandel vollzieht sich nicht additiv sondern ökologisch“ (Postman 1992, 18).

An dieser Stelle ist die Frage nach der Definition eines Mediums zu stellen. Aus dem Lateinischen vereinfachend übersetzt heißt das Wort „Bedeutungsvermittler“. Diverse Medientheorien führen eigene Medienbegriffe ein. Im Allgemeinen wird der Begriff zweidimensional modelliert: entweder als Mittel der Kommunikation (technischer Mittler) oder als Form der Kommunikation (soziales Phänomen). Ulrich Saxer (1975) spricht in Anlehnung an Luhmanns Systemtheorie von einer "Doppelnatur des Systems Medium“. Das Medium Buch setzt technische Instrumente (Schrift, Druck, Lesetechnik) voraus, es funktioniert zugleich in einem weiteren, sozialen System (Autorenorganisationen, Verlage) (Saxer, 1975, 209).

Marshall McLuhan führte 1964 in seinem Bestseller „Understanding Media. Extensions of man“ eine Unterscheidung in heiße und kalte Medien ein, wobei hier der geforderte Teilnahmegrad und dargebotene Informationsmenge ausschlaggebend sind. Kalte Medien sind jene, die eine geringe Menge an Informationen enthalten und der Rezipient muss einen großen kognitiven Aufwand investieren und andere Sinne aktivieren, um informative Lücken aufzufüllen. Zu solchen Medien zählt McLuhan das Fernsehen und Comics. Heiße Medien wie Radio, Film, Photographie und Texte versorgen die Sinne mit vielen Detailinformationen. „Ein heißes Medium verlangt weniger Beteiligung als ein kaltes, genauso, wie eine Vorlesung weniger Beteiligung als ein Seminar und ein Buch weniger als ein Dialog erfordert“ (1992, 25).

Pross schlug 1972 eine Gliederung der Einzelmedien in Primär-, Sekundär- und Tertiärmedien vor. Die Unterteilung erfolgte dabei nach dem Grad des Technikeinsatzes. Die Primärmedien (auch Menschmedien genannt) benötigen keinerlei technische Mittel. Die Kommunikationspartner kommunizieren direkt in einer Face-to-face-Situation (die Sprache, Theater, nonverbale Kommunikation). Sekundärmedien erfordern zur Produktion die technischen Geräte, für die Rezeption sind diese jedoch überflüssig (Zeitschrift, Buch, Plakat). Bei Tertiärmedien sind sowohl auf der Produktions- als auch Rezeptionsseite

technische Mittel – Software und Hardware – erforderlich (Fernsehen, Hörfunk). Faßler erweitert das Modell um die Kategorie der Quartärmedien, der digitalen Netzmedien (Computer, Chat, WWW) (Faßler 1997, 9ff. nach Baráth, 2010).

Kübler zählt insgesamt sechs Medienbegriffe auf. Er unterscheidet folgende Varianten:

- ein universaler Medienbegriff (alles was der menschliche Geist ins Leben gerufen hat: Straßen, Eisenbahnen, Uhren, Bücher sind Medien, kalt oder heiß – so McLuhan)
- ein elementarer Medienbegriff (symbolisch-kommunikativer Charakter der Interaktion wird hervorgehoben, dank der Sprach- und Kommunikationskompetenz des Menschen wird das Geistige mittels eines Zeichensystems materialisiert)
- ein technischer Medienbegriff (z. B. das oben kurz besprochene Medienverständnis von Harry Pross),
- ein kommunikations- und organisationssoziologischer Medienbegriff (Entstehung von sozialen Gruppen, Berufen, Sendeanstalten, Eigentums- und Rechtsformen, Konzernen z. B.: Bertelsmann AG, Walt Disney Co, die mittlerweile in vielen abgelegenen Branchen ihre Geschäfte betreiben)
- ein kommunikativ-funktionaler Medienbegriff (Beschreibung der kommunikativen Funktionalität der Medien)
- und systematischer Medienbegriff (basiert auf der soziologischen Systemtheorie von Niklas Luhmann – Gesellschaft ist ein autopoietisches System, das auf Kommunikation beruht) (Kübler 2000, 5ff.).

Mit dem Auftauchen neuer Medien unterlag nicht nur die Medienlandschaft selbst, sondern auch die Kommunikation der funktionalen Wandlungen. Die Ingenieure Shannon und Weaver schlugen 1949 im Auftrag der amerikanischen Telefongesellschaft *Bell Telephony Laboratory* das Schema der Kommunikation vor, weil sie nach einer Lösung der technischen Probleme beim Telefonieren suchten. Das Modell legte als erste Informationstheorie einen Grundstein unter die Entwicklung weiterer Kommunikationsmodelle.

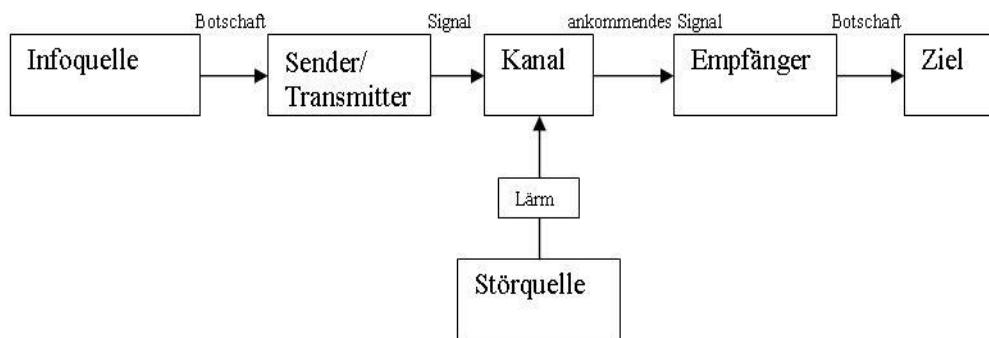


Abb. 1. Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver (nach Beck, 2007:18)

Nach dem Schema produziert eine Nachrichtenquelle (der Telefonierende) eine Information, die zum Sender (dem Mikrophon im Telefonhörer) transportiert wird. Er codiert, verschlüsselt die Mitteilung dem Übertragungskanal entsprechend (als elektronische Impulse) und transportiert die Signale über den Übertragungskanal (Telefonleitung) zum Empfänger (Telefonapparat), der wiederum die Signale (elektronische Impulse) dekodiert, entschlüsselt und als Nachricht an den Nachrichtenziel (Gesprächspartner) leitet. Wenn man das Modell auf die zwischenmenschliche individuelle Kommunikation überträgt, ist der Sprechende die Informationsquelle und Gedanken, Emotionen, denen er Ausdruck zu verleihen sucht, eine Nachricht. Der Sender ist der Sprechapparat, der eine Schallwelle durch die Luft als Übertragungskanal sendet und auf diesem Wege empfangen die Ohren (Empfänger) des Adressaten (Nachrichtenziel) die Nachricht (Vgl. Winterhoff-Spurk 1999). Die Kommunikationswissenschaft stellte die Schwächen und Mängel dieses Modells unter Beweis und 1963 entwarf Maletzke ein Modell der Massenkommunikation, das folgende Merkmale aufweist:

- öffentlich (nicht an ein personell definiertes Publikum)
- durch technische Verbindungsmittel
- indirekt (mit zeitlich-räumlicher Distanz)
- einseitig (ohne einen für die Face-to-face-Kommunikation typischen Rollenwechsel)
- an ein disperses Publikum vermittelt (kein konstantes soziales Gebilde) (Maletzke 1998, 46).

Das Feldmodell umfasst folgende konstitutive Merkmale der Massenkommunikation:

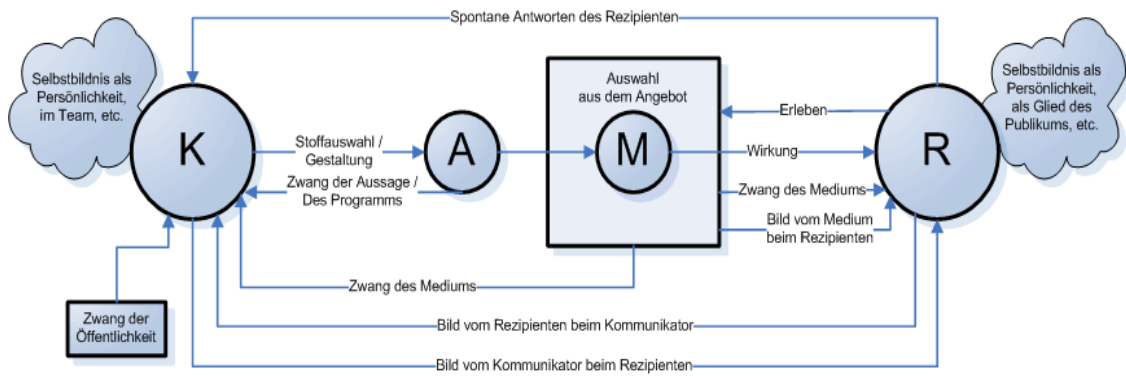


Abb. 2. Das Feldschema der Massenkommunikation von Maletzke (1963)

Der Kommunikator (K) ist jede Person oder Personengruppe, die eine öffentliche Aussage (A) durch die Stoffauswahl und passende Gestaltung produziert, verbreitet oder kontrolliert. Diese Personen unterliegen sozialen Zwängen, stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu anderen Personen oder Anstalten. Die Persönlichkeit, das Eigenbild, sowie das Bild der Rezipienten bestimmen die Gestaltung der Aussage mit. Die Aussage gelangt durch ein Medium (M) zum Rezipienten (R). Der Empfänger (R) rezipiert die Aussage durch das Prisma der eigenen Vorstellung von sich selbst und dem Kommunikator.

Mit dem Auftauchen des Internets wurde die Definitionssituation problematisch. Die Kommunikation im Internet weist die Eigenschaften sowohl einer individuellen wie Massenkommunikation auf. Im Falle der Radio- oder Videosendungen „on demand“ hat man mit der Massenkommunikation im Sinne von Maletzke zu tun. Wenn aber zwei Personen im intensiven Mailwechsel stehen, liegt eine individuelle Kommunikation vor. Die neuesten Forschungsergebnisse zeigen also die zeitliche Unangemessenheit der Definition von Maletzke und formulieren – das Model der Massenkommunikation aufgreifend – die Theorie der medialen Kommunikation, deren Grundsätze wie zitiert lauten:

„Unter medialer Kommunikation verstehen wir die (sich mehr und mehr verbreitende) Form der Kommunikation, bei der

- | | |
|-------------------------------------|--|
| Zeichen | (also Texte, Grafiken, Töne, Bilder) |
| privat oder öffentlich | (in allen denkbaren Graden und Versionen) |
| durch technische Verbreitungsmittel | (Medien im weitesten Sinne) |
| analog oder digital | (also ohne oder mit Unterstützung elektronischer Datenverarbeitung [Computer]) |
| anonym, verschlüsselt oder explizit | |

simultan oder zeitversetzt

bei räumlicher Distanz

ein- oder wechselseitig

(also ohne oder mit Rollenwechsel der Kommunizierenden, wobei letzterer auch Interaktivität bezeichnet wird)

an einzelne, mehrere oder viele

(Adressaten/Zielgruppen) vermittelt

werden.“ (Kübler 1999, 15)

Die Kommunikation erfährt durch die Entstehung neuer Kommunikationstechniken eine Erweiterung, so dass auch der Begriff erweitert werden musste und nun die Bezeichnung „mediale Kommunikation“ viel adäquater zu sein scheint. Die neuesten Kommunikationslösungen ermöglichen den Wechsel zwischen privater und öffentlicher Kommunikation, die sowohl in Echtzeit als auch mit zeitlicher Verschiebung vonstattengehen kann. Der Rollenwechsel, die Interaktivität der medialen Kommunikation ist ein sehr wichtiger, diese Kommunikation prägender Faktor. In dieser Definition wird auch auf die kollektive Bezeichnung der Empfänger verzichtet, die nicht mehr als Publikum bezeichnet werden können.

4.2. Funktionen der Medienkommunikation

Mediale Kommunikation bildet aus soziologischer Sicht ein systemstiftendes und tragendes Element. Von Luhmann wird die Gesellschaft als ein komplexes System von Kommunikationen bezeichnet (Luhmann 1987). Eine gewichtige Rolle bei der Konstruktion der Realität kommt dabei den Massenmedien zu. Das ganze Wissen über die Gesellschaft, die Welt, die Natur schöpfen wir aus ihnen; sogar bei einem Manipulationsverdacht ist man auf sie angewiesen (1996). Luhmann – der studierte Jurist – spricht von der „funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft“ als Effekt der Entwicklung der Massenmedien, die er als „alle Einrichtungen der Gesellschaft (...), die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen“ (Luhmann 1996, 10) auffasst. „Kommunikation kommt nur zustande, wenn jemand sieht, hört, liest – und so weit versteht, daß eine weitere Kommunikation anschließen könnte. Das Mitteilungshandeln allein ist also noch keine Kommunikation“ – so Luhmann (ebd. 14).

Die Funktionen der Medienkommunikation sieht Kübler in folgenden Aufgaben:

- Speicherung, Überlieferung und Verbreitung der informativen, dokumentarischen und phantastisch-fiktionalen ‚Welten‘,
- Information,
- Selektion und Strukturierung der Realität,
- Orientierung in der Realität,
- Kritik und Kontrolle,
- soziale und kulturelle Integration,
- Unterhaltung,
- Erzeugung und Tradierung der Kultur,
- Sozialisation der Individuen,
- Initiierung und Begleitung sozialen Wandels (2000, 18ff.).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen demnächst die für die Zielbestimmungen der vorliegenden Arbeit relevante Funktionen kurz dargestellt werden. Die Informationsfunktion als Verbreitung vom gesellschaftlich wichtigen Wissen zählt zu den zentralen Funktionen der medialen Kommunikation. Die Relevanz der Informationsleistung spiegelt der Begriff der Informationsgesellschaft wider. Viele gesellschaftlich wie persönlich wichtige Inhalte bringt man des Öfteren nicht durch den direkten Umgang mit Dingen in Erfahrung, sondern man erweitert eigene Wissenshorizonte durch die sekundäre Erfahrung eines Gegenstandes oder durch die Kenntnisnahme eines Sachverhalts in der medialen Kommunikation.

Die sozialen Funktionen der Medien bestehen in der Selektion und Strukturierung der Welt in sachlicher Hinsicht, indem dem Rezipienten (Re)Konstruktionen oder Interpretationen der Wirklichkeit geboten werden. Zugleich soll auch der Rahmen für individuelle Freiheit, aber in gesellschaftlich akzeptabler Ausführung dargeboten werden – das Individuum soll sozialisiert werden und dafür werden ihm Mitgliedschaftsentwürfe (Hurrelmann) als Handlungs- und Rollenmuster, Normen und Werte bereitgestellt. Die soziale Orientierung in einer Fülle von Informationen ist auch eine wichtige Funktion, die aus einer immer unüberschaubareren Informationsgesellschaft nicht mehr wegzudenken ist.

Ein weiteres unerlässliches Element der modernen Welt wie auch der Medienwelt ist die Unterhaltung und Entspannung, die als zeitweilige Entlastung und Zerstreuung das Leben zu bewältigen erlaubt. Eine weitere soziale Aufgabe der Medien ist die Integration mit der Gesellschaft. Der Einzelne soll sich als Teil der Gesellschaft, einer Ganzheit wahrnehmen (Vgl. Maletzke 1984, 139).

Die Funktionen der Massenkommunikation lassen sich in folgenden Bereichen zusammenfassen.

- Kognitive Funktionen: Wissenserwerb, Lernen und Information, Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung,
- Affektive Funktionen: Unterhaltung als Zerstreuung und Entspannung, Entlastung, Wirklichkeitsflucht und eine kreative Freizeitgestaltung, Beeinflussung eigener affektiver Befindlichkeit,
- Interaktive bzw. parasoziale Funktionen: Austausch von Ideen, Aufnahme indirekter Beziehungen zu Medienakteuren, kritische Beobachtung des gesamtgesellschaftlichen Umfeldes,
- Integrative Funktionen bzw. Sozialisationsfunktion: Erziehung und Sozialisation, Vermittlung von Normen und Werten, soziale Integration der Individuen in die Gesellschaft, Möglichkeit der Kontrolle, Steuerung und Machtausübung (vgl. Jarren/Bonfadelli 2001, 24; Pürer 1998, 76f.; Hunziker 1988, 98ff.).

Der Vergleich dieser Funktionen macht ersichtlich, dass sie sich mit den Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur decken, und wie auch in weiteren Teilen der Arbeit gezeigt wird, sind eben diese Schnittstellen Chancen für die KJL, den Rezipienten auf dem Wege zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt zu beeinflussen. Die genannten Funktionen der Medienkommunikation bilden wahrscheinlich einen wichtigen Beweggrund für Kinder und Jugendlichen, wenn sie sich vor ihre PCs setzen.

Die Veränderungen in der Art und Weise der Kommunikation mittels Medien, die sich auch auf das Medium Buch, Kinder- und Jugendbuch inklusive, erstrecken, sowie auch die gesellschaftliche Relevanz und Unabdingbarkeit des Umgangs mit der geschriebenen Sprache und Medien, die Verlagerung des kommunikativen Schwerpunktes aus der Massenkommunikation auf die interaktive mediale Kommunikation drängt die Frage nach den Chancen kultureller Praxis auf. Auf die Fragen des gesellschaftlichen Stellenwertes der Medien wird ausführlicher im fünften Kapitel eingegangen. An dieser Stelle wird nur kurz auf einen Beitrag von Heyer/ Rupp hingewiesen. Sie sehen in der medialen Interaktion, jener zwischen einem Computer und Nutzer, eine Chance für individuelle Formen der Identitätskonstruktion, der auf Seiten der Soziologie das Konzept der „Bastelidentität“ (Beck 1986) gegenübersteht. „In den künstlichen Computerwelten wird die persönliche Identität als wandlungsfähig erfahren. „Das Konzept des wandlungsfähigen Selbst erlaubt es [...], die eigene innere Vielfalt offener und in größerem Maße zu erkennen (Turkle, 1996, S. 426).“

(Heyer/Rupp 2002, 102). Die Möglichkeit der Erprobung von verschiedenen Lebensentwürfen, wie sie von der KJL geboten werden und dann in der medialen Interaktion erfahren und nachträglich auch reflektiert werden können, öffnet einen Raum zur Ausreifung der Identitäten, der m.E. durchaus in das übergeordnete, gesellschaftliche Konzept eines handlungsfähigen Subjektes passt.

4.2.1. Kulturelle Dimension der Medienentwicklung

Marshall McLuhan formulierte 1975 eine These über die Druckkunst als Bedingung sine qua non der neuen Medien. Das gedruckte Buch war ein Massenprodukt, das erste uniforme und wiederholbare Konsumgut und schuf somit eine Grundlage für Massenproduktion der Konsumgüter, wie wir sie heute kennen (nach Kotuła 2009, 241). Im Angesicht dieses Gedanken ist es anzunehmen, dass das Buch nicht in Konkurrenz zu anderen, neuen Medien steht, sondern als Anreger und Ansporn für ihre Entwicklung und Evaluation erachtet werden soll. Zur Zeit gebraucht die Wissenschaft für die Beschreibung dieser Problematik den Begriff ‚Konvergenz‘ (von lat. *Convergere* – sich hinneigen) als technologische, industrielle, kulturelle und soziale Veränderungen in der Zirkulation der Medien in unserer Kultur. Jenkins betont die Prozessualität dieser Erscheinung und prophezeit eine immer größer werdende Vermengung der Medientechnologien, so dass wir schon heutzutage von der Konvergenzkultur sprechen können: „Media convergence is more than simply a technological shift. Convergence alters the relationship between existing technologies, industries, markets, genres, and audiences. Convergence alters the logic by which media industries operate and by which media consumers process news and entertainment. Keep this in mind: convergence refers to a process, not an endpoint. There will be not a single black box that controls the flow of media into our homes. Thanks to the proliferation of channels and the portability of new computing and telecommunications technologies, we are entering an era where media will be everywhere. (...) Ready or not, we are already living within a convergence culture.“ (Jenkins 2006, 15f.).

Neben der Konvergenz der Medientechnologien kommt es zu einem weiteren Paradigmenwechsel im Bereich der Nutzung modernster Technologien, die in der Fachliteratur mit dem Stichwort Web 2.0 zum Ausdruck gebracht wird. Zum ersten Mal wurde das Wort 2004 zur Beschreibung der Internetdienste der neuen Generation, insbesondere des WWWs gebraucht. Darunter verbergen sich Nutzungsarten, bei denen das interaktive und kollaborative Engagement der Konsumenten zählt. Inhalte und Formen

werden von Netznutzern generiert, ergänzt und überarbeitet, wie das z.B.: bei „Wiki“-Systemen der Fall ist. Die deutsche Wikipedia nennt folgende Beispiele derartiger Internetanwendungen:

- „Wiki: eine Ansammlung von Webseiten, die von Benutzern frei erstellt und überarbeitet werden können.
- Weblog: Wird oftmals als Tagebuch im Internet bezeichnet. Ein festgelegter Autorenkreis verfasst Einträge, die in chronologisch umgekehrter Reihenfolge aufgelistet werden. Der Leser kann Kommentare zu den Einträgen verfassen.
- Podcast: bezeichnet das Veröffentlichen von Audio- und Videodateien im Internet
- soziale Netzwerke: stellen soziale Beziehungen im Internet dar. Sie ermöglichen es dem Nutzer, ein Profil zu erstellen und Kontakte zu verwalten. Meist können sich die Mitglieder in Gruppen oder Communities untereinander austauschen.
- virtuelle Welt: dreidimensionale Plattform im Internet
- Social-Bookmarks: Sie bieten dem Nutzer die Möglichkeit zur Speicherung und Kategorisierung von persönlichen Links.
- Social News: Nachrichteneinreichung, -bewertung und -kommentierung durch Nutzer.
- Media-Sharing-Plattformen: Interessierten Benutzern bieten die Plattformen die Möglichkeit, ein Profil anzulegen, Mediendaten wie Fotos und Videos zu speichern und Inhalte anderer Nutzer zu konsumieren sowie zu bewerten.“³⁴

Die technischen Möglichkeiten des Internets öffnen Freiräume für Internetnutzer, die ihnen bislang verborgen waren, gibt ihnen Instrumente in die Hand, die bis dahin einem engen Kreis der Profis vorenthalten waren. Web 2.0 ist eine Idee, ein Trend, ein Prozess, in dem Nutzer dynamisch interagieren, sich integrieren, und – ihrer Bedürfnisse bewusst – Medienangebote aussuchen. Wit spricht angesichts der hoch entwickelten ICT-Technologien (Information and Communication Technologies) von der Pull-Rezeption. Der Rezipient sucht gemäß seiner Informations- oder Unterhaltungswünsche oder -bedürfnisse gezielt nach erforderlichen Medienangeboten im Gegensatz zur Push-Strategien, wo der Sender über die Wahl der Inhalte entscheidet. (Wit 2009, 20f.). Er unterstreicht auch die Notwendigkeit, für die veröffentlichten Inhalte Verantwortung zu übernehmen, und damit gelangt der Diskurs zu Elementen der Kultur 2.0. Die neuen Technologien stecken einen Rahmen für neue Formen der schöpferischen Expression sowie neue Verhaltensmuster ab, so dass im wissenschaftlichen Diskurs auch der Begriff der Kultur 2.0 geschmiedet wurde (Vgl. dazu Piotrowski 2008). Das

³⁴ Das Stichwort Web 2.0. URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

oben angeführte Modell der Massenkommunikation verdeutlicht die Tatsache, dass früher Ausdrucks-, Produktions- und Distributionsmittel und Entscheidungen über ihren Einsatz das Privileg einer Gruppe von spezialisierten Berufsgruppen, Medienexperten waren. Web 2.0 setzt aktive Teilnahme der Mediennutzer, den Austausch voraus. Produzenten wie Konsumenten haben gleiche Rechte, darüber zu entscheiden, was publik gemacht wird und was nie ans Tageslicht kommt. Es entstehen neue Formen der Information und Unterhaltung mit künstlerischem Anspruch (Weblogs), die die bestehenden Medien wie Buch, Presse, Musik erheblich prägen und verändern. Es kommt zur Konvergenz der neuen und alten Medien.

Einen sehr interessanten Standpunkt zu Fragen der Funktion von Medien vertritt Liedtke. Er blickt auf die Geschichte der Medienentwicklung und Verbesserung der Kommunikationstechnologien aus einer evolutionstheoretischen Perspektive. Medien sind Einrichtungen, mit deren Hilfe Informationen gespeichert, vermittelt und verarbeitet werden können. Nicht nur Radio, Fernsehen und elektronische Massenmedien sind dieser Kategorie zuzurechnen, sondern auch alle menschlichen Wahrnehmungen, die durch das Nervensystem und Sinnesorgane die „Realität“ erkunden, sind medial vermittelt. Aus der Sicht der Evolution ist es von Vorteil, wenn lebendige Organismen die lebenswichtigen Informationen möglichst präzise sammeln und interpretieren. Eine genaue Information über die gegebene Umgebung bedeutet auch größere Überlebenschancen und sparsameren Umgang mit eigenen Kräften: „Die Verbesserung der Informationsmöglichkeiten bedeutet, daß Ziele mit einem geringeren Aufwand an Energien erreicht werden können“ und „Medien sind – im Grundsatz – Mittel des sparsameren Umgangs mit Ressourcen“ (Liedtke 1997, 20). Als Beispiele liefert er Sprache und Schrift als evolutive Schlüsselentdeckungen – die Klugheit der Menschheit besteht darin, dass er im Stande ist, nicht nur Eigenerfahrungen zu machen, sondern vor allem darin, Fremderfahrungen zu übernehmen. Dieser Gedanke kann im Kontext der Kommunikation im Internet im Rahmen des kinder- und jugendliterarischen Handlungs- und Symbolsystems besonders aufschlussreich sein. Wenn die Entwicklung der geschriebenen Sprachen – angespornt und motiviert durch den Drang der Menschen zur Optimierung der Ressourcen und Minimalisierung des Energieaufwands – zur Vervollkommnung der Informationstechnologien geführt hat, kann die Verlagerung der literarischen Kommunikation in das Reich der elektronischen Medien, ins Internet, auch als eine weitere Folge dieses Prozesses angesehen werden. Manche Erfahrungen, die durch die Buchlektüre gemacht worden sind, gehen mit dem Individuum nicht verloren, sondern können mit Hilfe des Internets weitergegeben, auf andere übertragen werden. Dadurch vervielfältigt sich m.E. die

Wirkung der Lektüre, erweitert sich ihr Wirkungsradius. Das geschriebene Wort, geschlossen zwischen zwei Umschlägen, bekommt somit die Chance, an ein noch breiteres Publikum zu gelangen. Dies kann geschehen, wenn sich ein Leser in einer Anschlusskommunikation im Internet auf das Buch bezieht, es bespricht, kommentiert oder kritisiert und der öffentliche Austausch von anderen Nutzern verfolgt wird. Auf diese Art und Weise kann das Buch aufs Neue den Weg in die Hände eines anderen Internetusers starten, der durch den netzgenauen Diskurs zum Leser angeregt wird. Dieser Kreislauf ist eine Art ressourcensparender Evolutionsstrategie, um mit Liedtke zu sprechen. Geschichtlich gesehen wurde die Schlüsselentdeckung Schrift im späteren Medium Buch technisch optimiert und demnächst durch eine Reihe von sekundären, spezifischen Schlüsselentdeckungen gelang es neulich ins Internet.

Diese Erscheinung hat so gesehen viele Vorteile, aber wie jede Medaille hat auch sie ihre Kehrseite, auf die Neil Postman aufmerksam gemacht hat. Der amerikanische Medienwissenschaftler und -kritiker, der es zwar vehement ablehnt, ein Medienfeind zu sein, aber alle seine Bücher mit einer Füllfeder geschrieben hat, resümiert seine Sichtweise auf Medientechnik folgendermaßen: „Wir sollten sie benutzen und nicht von ihr benutzt werden“ (Kaindlstorfer 2000)³⁵. Seine Zielvorstellung von einem mündigen Mediennutzer, ist die eines selbstbestimmten, autonomen, kritischen Menschen. Er macht auf die Zweiseitigkeit der Medientechnik aufmerksam, die eindeutig Vorteile mit sich bringt, aber auch kritisch nach kulturellen Verlusten zu hinterfragen wäre. Jedes Medium hat seine eigene Philosophie, es impliziert eine Weltsicht, prägt unsere Wahrnehmung, lässt uns unseren Verstand, Körper und Sinne auf eine bestimmte Art und Weise benutzen. Man muss sich dieser einem Medium innewohnenden Philosophie bewusst werden, genauso wie der Tatsache, dass alte und neue Medien in einem Konkurrenzkampf stehen. Alte Medien als Welt des gedruckten Wortes fordern und fördern „Logik, Folgerichtigkeit, Geschichte, Klarheit der Darstellung, Objektivität und Disziplin“. Dieser Welt steht eine andere gegenüber – die der „Bildhaftigkeit, Erzählform, Direktheit, Gleichzeitigkeit, unmittelbaren Wunscherfüllung und emotionaler Reaktion“, die schon die medialen Präferenzen und Wahrnehmung der Schulkinder stark geprägt hat (Postman 1992, 16f.). Jene Kinder gelten als Versager, stehen in diesem Medienkrieg für den Augenblick auf der falschen Seite, weil das schulische Lernen auf dem gedruckten Wort basiert. Daher plädiert Postman für eine „ausgewogene Medien-Umwelt“, die „eine spezifische Vitalität und gedeihliche Entwicklungsvoraussetzungen“

³⁵ URL: <http://www.kaindlstorfer.at/index.php?id=233>

liefert (ebd. 17). Unter Bezugnahme auf Postman könnte man einen Gedanken fassen, dass die Präsenz des Buches in neuen Medien, wie sie durch das Internet möglich wird, dem Postulat Postmans Rechnung trägt und die Entfernung zwischen den beiden Welten vielleicht zwar nur um einen Bruchteil zu verringern mag, aber doch die momentanen leseunwilligen bzw. leseunfähigen Verlierer im gewissen Maße der Gutenbergs Galaxis näher bringt.

Auf die Frage der virtuellen Realität, ihrer Problemstellen und Profite geht ausführlich Simanowski ein und versucht „das Gespenst des Cyberspace“ zu entblößen (Simanowski 1996, 1). Er greift auf die Geschichte der Bücher zurück, anhand der er aufzuzeigen versucht, dass die Debatten um den Verschleiß des Wortes, Realitätsverlust durchs Lesen und Lesewutdiskussionen ein Kampf gegen den Machtverlust waren: „...der das Wort besitzt, warnt vor dem Kommenden“ (ebd. 3). Dieser Situation der Ablösungsangst ähneln die Schreckensvisionen der Cyberspace-Kritiker, die mit „Akzentuierung des Bildlichen zuungunsten des Begrifflichen, Verlust an Ernsthaftigkeit und geistiger Tiefe“ (ebd.), Verwandlung von homo faber in homo ludens argumentieren. Es bestehen aber unbestritten sowohl Gefahren als auch Nutzen, die zu erwägen wären. Zu den Kontras gehören offensichtlich die oben genannten Argumente, zu denen sich auch Missbrauchsgefahr, „Verlust wirklicher Kommunikation und wirklichen Realitätsbezugs sowie Zunahme allgemeiner Anonymität“ (ebd. 4) gesellt. Dieses von Pessimismus erfüllte Klagelied der Kritiker drückt das allgemeine Misstrauen in die *conditio humana* aus, aber es kann jedoch durch mehrere Argumente entkräftet werden. Die Erfahrung der multiplen Identitäten wird in der Realität verpönt und im Cyberspace dagegen ermöglicht. Die Erprobung neuer Identität erfordert jedoch die Bewusstmachung der eigenen. Dieses Kostümieren und Maskieren scheint im Cyberspace relativ harmlos zu wirken, weil eine verdrießliche Begegnung jederzeit abrupt abgebrochen werden kann. Die virtuelle Realität ist im Gegensatz zur wahren nicht zwingend. Simanowski zieht auch eine Parallele zu einer Buchlektüre über Mord, durch die die unterbewusste Gewaltlust abgeschwächt wird, keiner wagt jedoch zu behaupten, dass das Buch zum Mord animiert. Er resümiert humorvoll: „Wer viel liest, hat auch schließlich keine Zeit für einen Mord – oder, mit Blick auf Cyberspace: wer in der VR (virtuelle Realität – AW) rumballert, kann auf einem Marktplatz niemanden anrempeln“ (ebd. 9). Zu weiteren nennenswerten Argumenten zählt „die Vision des kreativen Konsumenten“, dem die Vorstellung von einem „sich ihre eigene Wirklichkeit erschaffenden Cybernauten“ zugrunde liegt, der einen „passiven, manipulierten Fernsehkonsumenten“ ablöst (ebd. 7).

Sicherlich lässt sich die Waageschale weder zugunsten der Medienkritiker noch Medienbefürworter eindeutig senken und es gehört nicht zu Aufgaben dieser Arbeit, dies zu wagen. In Anbetracht der hier angeführten theoretischen Überlegungen könnte man eine Schlussfolgerung ziehen, dass ein Buch und der Cyberspace nicht im Konkurrenzkampf gegeneinander zu stehen brauchen. Man muss sich aller potenziellen Gefahren und Nachteile bewusst sein, man darf aber nicht die praktischen Nutzen unterschätzen, die für das Buch aus der Koexistenz mit dem Medium Internet resultieren.

4.2.2. Technisch-kommunikative Dimension der Internetnutzung

Das Internet wird als Kommunikationsmedium angesehen. Unter Kommunikation im Internet versteht man die Kommunikation von Computern untereinander (Netzwerke) und computervermittelte Kommunikation zwischen den Menschen über das Internet. Ein Kommunikationsmedium machen vier Elemente aus:

- Übertragungs-, Verarbeitungs- und Speicherungstechniken,
- Bedeutungen vermittelnde Zeichensysteme,
- soziale Institutionen „als soziale Regelwerke der Problemlösung im alltäglichen Handeln“,
- Organisationen als Sozialgebilde, die spezifisch und arbeitsteilig auf ein Organisationsziel hin arbeiten (Beck 2006, 12f.).

Heibach erläutert dieses doppelschichtige Kommunikationssystem folgendermaßen: „Das Internet besteht aus Computernetzwerken, die über Protokolle miteinander kommunizieren. Für jede Funktion (Übertragung, Vermittlung, Transport und Verarbeitung) gibt es definierte Protokolle, die die Kommunikation zwischen den vernetzten Computer unabhängig von den Anwendungsprogrammen ermöglichen. Diese technische Kommunikationsstruktur ermöglicht wiederum die Kommunikation zwischen den Benutzern mit Hilfe von Computern. Das technische System des Computers wird somit um den Vernetzungsaspekt erweitert.“ (2001, 32).

Als an der Schwelle der 1970er Jahre amerikanische Wissenschaftler die Möglichkeit der Vernetzung verschiedener Computersysteme zu erforschen begannen, um ein aus militärpolitischer Sicht funktions- und angriffssicheres Netzwerk zu schaffen, konnte noch keiner ahnen, dass nicht einmal 30 Jahre später das ursprüngliche ARPANET zum Netz aller Netze wird und Menschen weltweit eine ungestörte Kommunikation in Echtzeit ermöglicht.

Zur Zeit reicht die Palette der Möglichkeiten von der elektronischen E-Mail über Onlinebanking bis hin zum interaktiven Fernsehen, und die technischen Möglichkeiten des Internets scheinen noch nicht an ihre Grenzen gestoßen zu sein. Mit der Entwicklung der besonders benutzerfreundlichen Anwendung des Internets, der Hypermedia-Technologie World Wide Web, die neben Bildern, Animationen und Tönen vor allem auf der geschriebenen Sprache beruht, wurde jeder Benutzer zwangsläufig zum Leser und auch jeder schreibwillige User zum Schreiber. Diese Errungenschaften des menschlichen Denkvermögens haben nachhaltig unsere Freizeit, Lebensweise, Sprache, Kunst, Kultur und Kommunikation geprägt. Die Entwicklung der Informationstechnologien – des WWW und seiner HTML-Sprache – öffnete das Netz dem breiteren Publikum. Die 1991-92 von Tim Berners Lee entwickelte Auszeichnungssprache wurde zum Standard in der globalen Datenübertragung. Die Vorteile des WWW liegen vor allem in der Möglichkeit, Bilder, Grafiken, Animationen und Töne neben dem Text in Dokumenten anwenden zu können, Dokumente durch Links zu vernetzen sowie das Netz durch Laien zu benutzen (Zug 2001, 23f.). Die bahnbrechende Erfindung des WWW war der Hypertext. Der Begriff wurde 1960 von Theodor Nelson eingeführt. Er definierte den Hypertext als „nichtsequenzielles Schreiben, [...] eine Serie von Textstücken, die dem Leser unterschiedliche Pfade anbieten“ (nach Simanowski 2002, 15). Es ist also ein aus verschiedenen Elementen bestehender Text, dessen lineare Struktur durch die Verbindung jeweiliger Textsegmente mit Links aufgelöst wurde. Das Präfix „Hyper-“, bedeutet „Flexibilität und Wahlmöglichkeit in Hinsicht auf die Reihenfolge der zu lesenden Teile des Werks, als das Gegenteil von <linear>“ (Ruttkowski 1997, 2).

Das Publizieren der Texte im Internet sowie die Möglichkeit ihrer Vernetzung mit anderen ähnlichen Dokumenten bringt folgenden Nutzen für einen Autor bzw. Leser:

- Zeit- und Kostenaufwand entfällt;
- Korrekturen und Änderungen in Texten können jeder Zeit mühelos vorgenommen werden;
- durch Verfolgung von Hinweisen kann man schnell auf andere Informationsquellen zugreifen;
- der Zugriff auf alle Computer der Welt ist räumlich und zeitlich unbegrenzt;
- diverse Medientypen können in einem Text integriert werden.

Wingert zählt folgende fünf herausragende Merkmale der Hypertexte auf, die Veränderungen in Leseprozessen herbeigeführt haben:

- der computerunterstützte und bildschirmorientierte Charakter;
- das Verknüpfungsprinzip;
- Integration der Text- und der dynamischen Medien;
- Möglichkeit der Konstruktion von den auf Papier unrealisierbaren Anordnungen, Strukturen und Topologien;
- Interaktion (Wingert 1996, 201).

Aus diesen Merkmalen resultieren möglicherweise auch Probleme bei der Arbeit mit Hypertexten:

- beim Wirrwarr der Verweise kann der Leser schnell den Überblick verlieren, an welcher Stelle im Dokument er sich bereits befindet;
- alle erreichbaren Informationen müssen zuerst gelesen werden, bevor sie nach ihrer Wichtigkeit oder Belanglosigkeit gewichtet werden,
- beim Übersehen eines Links können wichtige Textpassagen (Knoten) nicht gesichtet werden.

Die Kommunikation im Internet kann über verschiedene Dienste des World Wide Webs vonstattengehen. Im weiteren Teil werden nur diese Anwendungen des WWWS kurz umrissen, die für die Zielsetzungen vorliegender Arbeit von Belang sind.

- Webseiten (Webpages) sind ein Gebilde von Dokumenten, bzw. Internetseiten, die durch Links miteinander verbunden sind und ein Hypertextstruktur aufweisen. Sie werden in der Auszeichnungssprache HTML codiert, weil sie in sämtlichen Betriebssystemen funktionsfähig ist. Mittlerweile verfügen Firmen, Institutionen, Verbände und Privatpersonen über Webseiten, auf denen sie ihre Standortpräsenz erweitern. Ihre benutzerfreundliche Gestaltung entscheidet auch über ihre Beliebtheit bei den Usern.
- E-Mail (elektronische Post) hat sich bislang als der meistgenutzte und wichtigste Dienst des Internets etabliert. Zum Versenden und Empfangen der elektronischen Briefe werden dieselben Infrastrukturen benötigt wie bei allen anderen Formen der computervermittelten Kommunikation. Sie ermöglichen eine orts- und zeitunabhängige Kommunikation, die größtenteils von kostenlosen E-Mail-Accounts der Internetanbieter möglich ist. Einer großen Beliebtheit erfreuen sich Mailingslists, die serverseitig an alle Interessierten verschickt werden, die sich eintragen oder streichen lassen können. Mailinglists nutzt man daher für themenzentrierte Diskussionen und Verbreitung von „Newslettern“ (Rundschreiben).

- Newsgroups sind Diskussions- und Informationsforen, in denen zu allen denkbaren Themenbereichen Beiträge (Postings) veröffentlicht werden. Technisch wird für diese Beiträge das Format von E-Mails verwendet. Zu Vorteilen solcher Newsgroups zählt schnelle Informationsvermittlung und -weitergabe und fast unbegrenzte Zahl der Beitragenden, die neue Ideen einbringen können.
- MUDs (Multi User Dungeon) sind textbasierte Online – Rollenspiele, die synchron verlaufen. Die Welt eines MUDs ist fiktiv und bietet verschiedenste soziale, kulturelle und geschichtliche Hintergründe. Die Charaktere, Avatare, mit dem die einzelnen Spieler spielen, werden selbst erschaffen.
- Chat bietet eine Kommunikationsmöglichkeit in Echtzeit, die in themenbezogenen Chaträumen stattfindet. Die mit Nicknamen eingeloggt Personen können sich mit vielen anderen gleichzeitig unterhalten oder durch Instant Messaging Software außerhalb der öffentlichen Chaträume einen Meinungs austausch führen.
- Web-Logs ist ein öffentlich geführtes Tagebuch oder Journal, in dem der Blogger seine Aufzeichnungen führt, Sachverhalte, Alltagsbeobachtungen protokolliert oder Gedanken niederschreibt.

4.3. Das Buch im Internet

Laut der im vorstehenden Teil des Kapitels angeführten These Postmans von der Wandlung aller anderen Medien bei der Geburt eines neuen Mediums bekam auch das Buch und die gesamte Buchkultur die Entstehung des Internets zu „spüren“. Diese Tatsache ist freilich unumstritten. Wenn man auf die Mediengeschichte zurückblickt, ist es auffällig, dass das neuerschaffene Medium den bislang gültigen Produktions- und Rezeptionsbedingungen starken Änderungen unterzogen hat. Es entstanden neue Kunstbereiche wie z. B.: Kinematografie, Fotografie oder wie im Falle des Internets die digitale Literatur. Wie schon oben angedeutet wurde, brachten die medialen Neuerungen neue Qualitäten in diverse Lebensbereiche ein, aber verdrängten jedoch die älteren Medien nicht. Es kommt quasi zur gegenseitigen Durchdringung, Penetration der Medien – in diesem Falle sind es Buch und Internet – deren weiteres Entwicklungsstadium die Verschmelzung, Verbindung der Bereiche von Literatur und Internet ist. „Einerseits gibt also das Internet als eines der neuesten Medien der Literatur Raum, andererseits nimmt die Literatur das Internet in sich auf und passt sich der

modernen medialen Welt an, so wie es auch in vielen anderen Bereichen, z. B.: im Radio und Fernsehen, geschieht“ (Hendryk 2010, 12).

Angesichts dieser Medien vereinenden Entwicklungstendenz müssen auch ihre Beschreibungsinstrumente fachübergreifend konstruiert werden: „Angesichts des rasanten Wandels medialer Paradigmen treten die symbiotischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Kunstformen heute deutlicher in Erscheinung denn je. Eine fragmentarisierte Kunstwissenschaft mit ihren arbeitsteiligen Prinzipien wird dem Kunstwerk in seiner Ganzheit nicht mehr gerecht, und es darf mit gutem Grund bezweifelt werden, dass sie ihm jemals gerecht geworden ist. Kunst stellt sich als ein intermedial zu begreifendes Phänomen dar, das sie im Prinzip immer schon war“ (Czapla, 2001)³⁶. Auch das Kulturphänomen der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation im Internet kann nicht ohne das Verständnis der Wandlungen der Literatur und ins Besondere der KJL, der Medien und der Leser selbst auskommen. Auf diese zeitgemäße Notwendigkeit weist Hendryk, die dem netzgenuinen deutschsprachigen Schrifttum auf den Grund geht, hin: „Anstatt alter konventionellen Denkweisen begegnet man im Internet den Denkformen der Modularisierung, Verschachtelung und Verweisvielfalt. Das unter diesen Bedingungen entstandene Werk wird nur aus der Mitwirkung verschiedener Elemente, u.a. von Wort, Bild, Klang und Bewegung, verständlich, und es lässt ein komplexes, fachübergreifendes Literaturverständnis und eine interdisziplinäre Vorgehensweise erforderlich werden“ (Hendryk 2010, 275).

Zu den herausragenden Merkmalen des Schaffens im Internet zählt Marecki (2002a) die Unbeständigkeit und Flüchtigkeit des Mediums, die die wissenschaftliche Beschreibung des Wesens dieses Phänomens wesentlich erschwert. Die Schnelligkeit des netzgenuinen Publizierens ist unumstritten. Im Gegensatz zur Druckpresse können Texte direkt nach ihrer Vollendung durch den Autor das Tageslicht erblicken, ohne wochen- oder monatelang in redaktionellen Schubladen aufbewahrt zu werden. Da jede Stimme gleich viel wert ist – und daran ist das Internet als Frucht der Demokratie zu erkennen – werden die Diskurse im Netz offener, direkter und bestimmte ihrer Bereiche werden enttabuisiert. Auch Klejnocki weist auf die größere Aggressivität, Deutlichkeit und Eindeutigkeit hin, die im Internet vorherrscht und z. B.: in der netzgenuinen Ausgaben der Druckzeitschriften sichtbar wird. (Klejnocki 2002; Nachdruck in Marecki 2003, hier 246). Daher müssen sich Autoren während der virtuellen Autorenabende im Cyberspace – im Chat – manchmal Fragen beantworten, die mit der Literatur nur wenig, wenn gar nichts zu tun haben. Was jedoch für einen Autor von Nachteil

³⁶ URL: http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=3536&ausgabe=200104%5D

sein kann – seine Geduld oder guter Geschmack können einer harten Probe ausgesetzt werden – erweist sich als Erlösung für Teilnehmer der herkömmlichen Autorenabende, die krampfhaft nach Fragen grübeln, um die Totenstille im Lesesaal zu durchbrechen. Darüber hinaus verliert die Rolle anerkannter Kapazitäten und ihrer gesellschaftlichen Funktionen an Einfluss: „W internecie kategoria autorytetu ulega rozmyciu. Rozmawiamy jak równy z równym, ograniczone zostają przestrzenie tabu“ (ebd).

4.3.1. Die Dynamik des Problems

Die Meinungen sind in der Bewertung von Einflüssen des Internets, dessen Wirkung das gedruckte Medium ausgesetzt ist, geteilt. Siegfried Lenz stellt aus seiner Perspektive eines erfolgreichen und angesehenen Schriftstellers „Mutmaßungen über die Zukunft der Literatur“ an. Er ist um die geistige Kondition literaturferner Medienkonsumenten besorgt, die durch den Verzicht auf schöngeistige Literatur der Phantasieschulung und Horizonterweiterung entbehren. Das Radio, der Fernseher und Hörbücher sind nicht imstande, diese Defizite auszugleichen. Das einzige Medium, das mit dem Buch in dieser Hinsicht noch Schritt halten kann, ist der Kinofilm (Lenz 2001, nach Wanning 2008, 90). „Ihm [Siegfried Lenz –AW] ist um die Zukunft des literarischen Buches nicht bange - ohnehin habe immer nur eine Minorität die Literatur gebraucht. Sein Kassandraruf zielt vielmehr auf die "Majorität": Das "wohlfeile Konsumentenglück" am Bildschirm vermindert die allgemeine Sprech- und Lesefähigkeit; immer weniger Lehrstellenbewerber verfügen über ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse. Hier droht in der Tat die Rückkehr in den Analphabetismus.“ (Hinck 2001)³⁷. Mag dieser Kassandraruf ohnehin allzu dramatisch klingen, darf er jedoch nicht als zu wenig bodenständig verworfen werden. Zahlreiche Forschungen haben den Zusammenhang zwischen der allgemeinen Lesekompetenz und gesellschaftlich-individuellen Belangen bewiesen (Vgl. dazu Kapitel 5.3. vorliegender Arbeit). Erfreulich ist jedoch die Aussicht, dass die Rettung vor den Gefahren der neuen Medien sich in ihnen selbst verbirgt. Das Internet als Lesemedium trifft vielleicht doch durch sein themenreiches Angebot manchen Geschmack und lässt hoffentlich in manchen leseunwilligen Mediennutzern nach einem Besuch der buchorientierten Portale das Interesse für Bücher aufkeimen.

³⁷URL:http://www.buecher.de/shop/buecher/mutmassungen-ueber-die-zukunft-der-literatur/lenz-siegfried/products_products/content/prod_id/09405396/

Umberto Eco weist an vielen Stellen seiner Erwägungen zur Zukunft des Buches in der Ära der Massenmedien auf die unanfechtbaren Vorteile, die mit der Buchform zusammenhängen. Er vertritt jedoch den Standpunkt, dass es keinerlei Gründe zur Beunruhigung wegen des Siegeszuges der anderen Medien gäbe. Werke mit hypertextueller Struktur, die dem Leser die Möglichkeit zum Variieren des Lesevorgangs einräumen, seien lediglich eine neue Literaturform, so wie in der Jazz-Musik die Jam Session eine andere Form des Musizierens sei „Dass die neuen Technologien zur Entstehung neuer Formen des Schaffens führen, ist eine unbestrittene Tatsache. Diese neuen Formen ersetzen jedoch die alten nicht, deren Bedürfnis wir nach wie vor zutiefst empfinden“ (1996, 19f. übersetzt von AW). In diesem Sinne argumentiert auch Hendryk: „Die neuen Techniken bringen nämlich der Literatur viel Neues, aber doch kein Ende traditioneller Literaturproduktion“ (Hendryk 2010, 16).

Eco plädiert für die gleichrangige Behandlung alter wie neuer Medien, Kenntnis neuer Informations- und Speicherungstechnologien als kulturell-anthropologische Notwendigkeit, die als Garant für demokratischen, gleichberechtigten Zugang zu Informationsquellen, für souveräne Wahl und autonomen, kritischen Umgang mit ihnen. Er steigert diese Argumentation, indem er resümiert: „Wir sollen das Internet und die CD-ROM nutzen lernen, um dadurch unseren Nächsten das Bücherlesen beizubringen.“ (ebd. 23). Die Kenntnis der neuen Technologien sei unentbehrlich, um Bücher als Instrument kulturellen Fortschrittes der Menschheit am Leben zu erhalten. Dieser Auffassung folgen auch die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit.

In dem Diskurs über die Zukunft des Buches werden von „selbst ernannten Beschützer(n) der Lesekultur“ Richtungen aufgezeigt, aus denen Gefahr drohe (Vorderer 1998, 181). Die alarmierenden Stimmen über den Niedergang des Lesezeitalters werden durch zweierlei Argumentation untermauert: Es handelt sich um die unzureichende Attraktivität des Buches und die schrumpfende Zeit seiner Nutzung in der Gegenüberstellung zu alten wie neuen Bildschirmmedien. Die datengestützte Gegenargumentation von Vorderer, dass ausgerechnet in der Ära der neuen Medien das Lesen zum Rang einer unverzichtbaren Kulturtechnik aufsteigt – basierend auf der Studie der Bertelsmann Stiftung zum Lesen in der BRD aus dem Jahre 1997 – ist sehr aussagekräftig: Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges steigt die Zahl der jährlich verkauften Bücher kontinuierlich und die alters- und geschlechtsspezifischen Schwankungen bieten keinen Grund zur Beunruhigung. Die These von der vermeintlichen Attraktivität der Bildschirmmedien als Unterhaltungsmedien lässt sich angesichts der Tatsache, dass in 72% der Antworten Fernsehen und in 43% das Buch als

Unterhaltungsmedium genannt wurde, nicht eindeutig halten. Darüber hinaus kann man die Bildschirmmedien wider gängige Meinungen nicht als Medien mit geringerem kognitivem Aufwand einstufen, wenn man bedenkt, wie viel technisches Know-How und andere spezifische Kompetenzen, Konzentrationsfähigkeit, kognitive Verarbeitungsgeschwindigkeit und Anpassungsbereitschaft bei der Bedienung eines Computers gefragt sind. Des Weiteren bedürfen viele Anwendungen des Internets (Homepages, E-Mail) ausgerechnet der Lesekompetenz: „Für die Nutzung neuer Medien ist das Lesen somit eine notwendige, aber noch keine hinreichende Kompetenz“ (ebd. 184). Hendryk spitzt die Behauptung zu, indem sie konstatiert: „Durch das Internet scheint sie [„Net Generation“ – AW] mehr zu schreiben und zu lesen, als zuvor irgendwelche Generationen dies getan haben. Wenigstens aus diesem Grund sollte man die Entwicklung eines derartigen Leseangebots und globaler literarischer Aktivitäten nicht behindern“ (2010, 18).

Otfried Preußler als erfolgreicher Kinder- und Jugendbuchautor preist die Qualitäten der Bücher als „unersetzliche Hilfsmittel für den Einzelnen und seine individuelle Entwicklung“ vor allem im Zeitalter der elektronischen Medien (1986, 76). Bücher stellen eine Herausforderung für den Geist und die Kognition dar: Ihre Inhalte müssen in die eigene Vorstellungs- und Erlebniswelt integriert werden, der Leser als „Koproduzent“ muss in seiner Phantasie das Buch ins Leben rufen, wie ein Regisseur den Text in Szene setzt. Das Buch als Medium passt sich auch der altersbedingten Aufnahmefähigkeit u.a. durch die Wiederholbarkeit der Lektüre ohne einen technischen Aufwand an – so Preußler. Bemerkenswert ist jedoch der Bogen, den man zwischen den zwei Medien – dem Buch und dem Internet – ziehen könnte, und die Saite, die den Bogen anspannt, wäre das Lesen. Die angebahnte Auseinandersetzung mit Buchinhalten kann im Internet fortgesetzt werden, die herausgeforderte Kognition kann im netzgestützten Austausch aufs Neue stimuliert werden, die erforderliche „Koproduktion“ mit dem Autor kann Gestalt eines Feedbacks auf der Autorenhomepage oder eines Eintrags in seinen Weblog nehmen. Solch eine Auffassung des Forschungsgegenstands wirft die Frage auf, ob man den nachträglichen Literaturbetrieb im Internet, den dem Leseakt sekundären, internetbasierten Gedankenaustausch als „the extension of book“, eine Erweiterung und Bereicherung der Druckkultur ansehen dürfte?

4.3.2. Zu Begriffsdefinition der netz genuinen literarischen Erscheinungsformen

Die Medienentwicklung hat im Wesentlichen zur Veränderung und zur Bereicherung des literarischen Formenkanons und der Kommunikationsformen beigetragen. Der oben

definierte Begriff Hypertext schuf eine Ausgangsbasis für die weitere Begriffsbildung. Viele der im Internet präsenten literarischen Erscheinungsformen basieren auf Hypertext und nutzen die technischen Lösungen in zweierlei Hinsicht. Zum einen sind es Texte, die als Printtexte existieren oder existieren könnten und die sich des WWW als Plattform für die Erschließung neuer Distributionskanäle oder Diskussionsräume bedienen. Zum anderen stützt sich ein Teil der Texte auf die technische oder soziale Vernetzung als ihre Existenzbedingung (Heibach 2001). Die Geburtsstunde der deutschsprachigen digitalen Literatur wurde auf das Jahr 1994 festgelegt³⁸ (Suter nach Piestrak-Demirezen 2009, 4). Was soll aber unter dem Begriff digitale Literatur verstanden werden? In der Fachliteratur taucht eine Fülle von Begriffen auf, die den literarischen Betrieb im Netz anbetreffen, daher würde die Schaffung der terminologischen Klarheit den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Ohne einen Anspruch auf definitorische Komplexität sollen jedoch die wichtigsten Termini, ohne die kein Diskurs über die Literatur und Internet auskommen kann, kurz erläutert werden.

Die theoretischen Konzepte der digitalen Literatur sind sich in punkto der Notwendigkeit einig, zwischen der Netzliteratur (digitale Literatur) und der Literatur im Netz (digitalisierte Literatur) zu unterscheiden. Die digitalisierte Literatur nutzt das digitale Medium als Ort der Distribution. Printtexte bzw. Texte, die als solche denkbar sind, werden mit Hilfe der Technik in ihre digitale Version überführt. Als Paradebeispiel digitalisierter Literatur gilt das Gutenberg-Projekt³⁹ von Michael Hart (das sog. E-Text-Archiv), das auf den softwarebasierten Möglichkeiten des Aufbewahrens all dessen basiert, was in den Bibliotheken lagert. Netzliteratur dagegen „bedient sich der spezifischen Eigenschaften des Internet – also der Konnektivität – in ästhetischer Hinsicht“ (Simanowski 2002, 17). Simanowski bestückt die digitale Literatur mit folgenden Attributen: „[S]ie zielt nicht auf das Buch als heimliche Endstation,[...] braucht es [das Internet – AW] als Produktions- und Rezeptionsort, (...) besteht aus Texten, die man nicht von links nach rechts und von vorn nach hinten lesen kann, die der Leser erst zusammenstellen, mitunter auch erst schreiben muß [...]. Diese Literatur ist hypertextuell, interaktiv und multimedial. Sie besteht aus Texten, die sich mit Ton, Bild und Film verbinden“ und ist vielfach „das Gesamtkunstwerk digitaler Provenienz“ (ebd.14). Heibach unterscheidet zwischen vernetzter und nicht-vernetzter digitaler Literatur, aber nach wie vor bleibt hier dem Terminus digitale Literatur die Oberbegriffsfunktion vorbehalten (Vgl. Heibach 2001). Sie ist eine künstlerische

³⁸ Als erste Hyperfiction weltweit gilt „Afternoon, a story“ (1987) vom amerikanischen Schriftsteller Michale Joyce.

³⁹ URL: <http://gutenberg.spiegel.de/>

Ausdrucksform, die nicht ohne Verluste in eine Druckfassung übertragen werden kann, und benötigt die digitale Umgebung als Existenzgrundlage. Simanowski versteht unter neuen bzw. digitalen Medien „Speicher- und Übertragungstechnologien, Computer, Diskette, CD-ROM, DVD und Internet“ (Simanowski 2001, 9) und auf diesem Verständnis baut auch die vorliegende Arbeit auf.

Die Beschreibung der digitalen Literatur bedarf entsprechender Beschreibungskriterien. Simanowski schlägt drei wesentliche Eigenschaften als Marker der digitalen Literatur vor: die Interaktivität, Intermedialität und Inszenierung (Simanowski 2002, 18f). Die Interaktivität setzt die Teilnahme des Rezipienten an der Konstruktion des Werkes voraus. Zum einen erzwingt das digitale Werk durch seine Multilinearität eine Reihe von Navigationsentscheidungen (programmierte Interaktivität), zum anderen fordern literarische Netzprojekte Reaktionen auf Handlungen anderer Leser bzw. Schreiber ein (netzgebundene Interaktivität). Diese Art der Partizipation am Werk selbst verlangen z. B. Mitschreibeprojekte, deren Charakteristikum eine aktive Teilhabe der Rezipienten an der Fortsetzung der Geschichte impliziert. Wie schon angedeutet, gestattet ein Netztext die Einbettung anderer medialer Produkte. Die konzeptuelle Integration von Text, Bild, Ton, Animation oder Film – ein weiteres Merkmal von Hypertext – spiegelt der Terminus Intermedialität wider. Betonenswert erscheint hier die „Kooperation der verschiedenen semiotischen Systeme im digitalen Bereich“ und nicht das „bloße Nebeneinander von Text, Bild und Ton“ (ebd.). Dieses gezielte, sinnvolle Zusammenspiel von diversen Medien leitet zu einer weiteren werkimmanenten oder rezeptionsabhängigen Eigenschaft der digitalen Literatur über: die Inszenierung. Damit wird „die Performance“, das heißt „eine unsichtbare Textebene“ (ebd. 19) erfasst, die entweder vom Programm oder vom Rezipienten ausgehen kann und darauf abzielt, den eingesetzten Medien mehr Ausdruck und Aussagekraft zu verleihen. Eine einheitliche und auf alle im Internet vorhandenen literarischen Formen anwendbare Auflistung von Merkmalen liegt nicht vor. Digitale Literatur umfasst unterschiedliche Projekte, die signifikante Unterschiede aufweisen, und nicht alle Kriterien lassen sich auf alle Projekte beziehen. Piestrak-Demirezen vertritt die Auffassung, dass nur zwei Merkmale auf sämtliche Projekte der Netzliteratur zutreffen: die Digitalität und Interaktivität (Piestrak-Demirezen 2009, 32).

Schröder definiert „literarische Arbeiten, die besondere Möglichkeiten der digitalen Produktion und/oder Präsentation nutzen, aber im Wesentlichen von literarischer Absicht

geprägt bleiben“ (Schröder 1999)⁴⁰ als digitale Literatur. Karolak führt in Anlehnung an die Klassifikation der digitalen Literatur von Schröder folgende vier Typen an:

1. „Nichtmultimediale Hypertextliteratur, die auch als Printtext vorliegen oder auf einer CD-ROM gespeichert werden kann.
2. Nichtmultimediale Hypertextliteratur (genannt auch Hyperfiction), die vom Computer generiert und nur online publiziert werden kann.
3. Kollaborative Schreib- und Leseprojekte, die auch nur online existieren und ihre Existenz elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten verdanken.
4. Multimediale Hypertextliteratur (auch hier trifft die Bezeichnung Hyperfiction zu), die alle oben erwähnten Merkmale in sich vereint“ (Karolak 2002, 135).

Verallgemeinert definiert fasst Hendryk unter dem Stichwort Internetliteratur alle literarisch-künstlerische Arbeiten zusammen, die entweder ihre Ästhetik aus der vernetzten Kommunikation und Interaktion schöpfen oder sich konzeptionell wie ästhetisch auf andere Eigenschaften des Internets wie Hypertext und Multimedia stützen (Hendryk 2010, 90).

4.3.3. Moderne netzgenuine Produktions- und Rezeptionsästhetik

Die Zugänglichkeit des Internets schafft eine Produktions- und Rezeptionsbasis von einem bislang ungeahnten Ausmaß, deren strukturtragendes Merkmal der Hypertext ist. Die bisherigen literarischen Epochen brachten Werke hervor, die als Vorläufer moderner netzgenuiner Formen gelten können, wie Hypertexte funktionieren und sich durch eine nichtlineare Textstruktur auszeichnen, obwohl ihren Autoren damals noch keine vernetzten Computer zur Verfügung standen (Vgl. dazu Karolak 2002, 132f. und Hendryk 2010, 66). Eine neue ästhetische, durch Verlinkung ermöglichte Literaturform ist die Hyperfiction. Damit ist ein spezifisches Genre der Netzliteratur gemeint, das den Hypertext für künstlerisch-ästhetische Zwecke nutzt. Sie fordert den Leser durch ihre Interaktivität, Multilinearität sowie den Zwang, ständig Entscheidungen treffen zu müssen, heraus und bietet ihm einen ganz neu konzipierten und umrissenen Handlungsraum, in dem er sich zurechtfinden muss. Durch den Hypertext wurde die traditionelle zwingende Linearität der Texte durchbrochen. Wirth charakterisiert das Wesen der Hypertexte folgend: „Hypertexte legen es darauf an, den Lesefluß durch untereinander vernetzte Verweise, sogenannte «Links», zu unterbrechen und den Leser in einen «Taumel der Möglichkeiten» zu stürzen. Die

⁴⁰ URL: <http://www.netzliteratur.net/schroeder/dhm.htm>

zentrale Organisationsidee des Hypertextes ist die Vernetzung der Links mit andern Links. Dieses Netz aus Verweisen hat eine zentrifugale Wirkung. Der Link ist die hypertextuelle Aufforderung an den Leser einen rezeptiven Sprung zwischen verschiedenen Fragmenten oder zwischen verschiedenen Ebenen zu vollziehen. Dabei läßt sich der Hypertext, der explizit als unabschließbarer «Text in Bewegung» konzipiert ist, nicht zuendelesen. Man hat einen Text vor sich, der im Grunde nur aus alternativen Textanfängen besteht“ (Wirth 1997)⁴¹. Wingert formuliert die Poetik des Internets mit einer anderen geistreichen Parole: „Löse den Text in seine Bestandteile auf und ordne sie neu!“ (Wingert 1996, 198).

Solch ein unabschließbarer und zentrifugaler, nicht linearer Charakter der Hypertexte muss auch eine Veränderungen im Leseprozess herbeigeführt haben. Zu diesen gehört nach Wingert der „Sprung“ als Gegenteil des „ruhigen Zusammenlesens aus einer räumlichen Anordnung“ (Wingert 1996, 201ff). Die Aufmerksamkeit des Lesenden wird insofern zerstreut, als er sich darauf konzentrieren muss, Links im Text zu erspähen, um wichtige Textsegmente nicht wegzulassen. Dadurch entfernt er sich immer weiter vom Zentrum des Textes – hier wirkt sich die zentrifugale Kraft auf sein Lesen aus. Daran macht Wingert eine weitere Eigenschaft des Leseprozesses fest, die er „gigantisches Versteckspiel“ nennt. Lesen wird zum „mühsamen Explorieren, fortwährend von der Neugierde getrieben, einen interessanten Inhalt versäumt zu haben.“ Nach Wingert kann ein Buch schneller in seinem Umfang und seiner Struktur durchstöbert werden als ein Hypertext. Dies ist auf ein weiteres Element zurückzuführen: „die Enträumlichung“ der zu lesenden Texte. Was in einem Buch auf einer Seite mit einem Blick zu erfassen ist, muss durch Mausklicks erst auf den Bildschirm geholt werden. Es ist aber nicht nur der Text, der im „Versteckspiel“ gefunden werden muss, sondern auch andere multimediale Elemente wie Graphiken, Bilder, Filme, Töne, Soundtracks, die auf unterschiedliche Weisen gelesen werden müssen. Insofern ist eine Hypertext-Lektüre eine Leseherausforderung und umso mehr wird der Leser aufgerufen „eine Verknüpfung zwischen verschiedenen Teilen und Ebenen vorzunehmen“ (ebd.). Diese Verknüpfung umfasst außer Text-, Graphik-, oder Musikdateien auch Stile, Ausdrucksmittel und Genres (Hendryk 2010, 69). Wingert betont auch, dass neben den formalen Elementen auch inhaltliche wie „Argument, These, empirischer Beleg, Theorietradition usw.“ zusammengebastelt werden müssen. (Wingert 1996, 198). Hendryk führt diese Eigentümlichkeit des Leseprozesses auf ein markantes Elementen des Internets – die Multimediafähigkeit zurück (Hendryk 2010, 70).

⁴¹ URL: <http://www.netzliteratur.net/wirth/litim.htm>

Mit dem weiteren Prinzip der vernetzten Kommunikation hängen andere Merkmale der literarischen Produktion und Rezeption im Internet zusammen wie „die Globalisierung der Daten und der Kommunikation, die Austauschbarkeit der Rollen von Sender – Empfänger und von Autor – Leser und die damit verbundene Doppelseitigkeit der Übermittlung“. Darauf fußt das zustande kommende „Gemeinschaftswerk“, (ebd. 71). Darüber hinaus wird das Gemeinschaftswerk durch Aktions- und Augenblickorientierung determiniert, dass die Flüchtigkeit und Unbeständigkeit der digitalen Ressourcen bedeutet.

Die Anonymität der Auftritte ist sicherlich als nächstes Kennzeichen auch ein wichtiger Beweggrund, weshalb viele im Internet aktive User ihre mediale Präsenz wagen. Unter der Deckung der Nicknamen und dank der Tarnung mit fremden Identitäten, die im Internet besonders leicht zuzulegen sind, gedeihen (oder nicht) Ergüsse der literarischen Kreativität der User, die unter anderen Umständen kaum denkbar wären. Damit ist ein eher problematisches Merkmal des Internets verbunden – die Unkontrollierbarkeit und potenzielle Unwahrhaftigkeit der Daten, Informationen, Meinungen, Identitäten. Zuletzt nennt Hendryk das Bedürfnis des Lebens on-line als eine Begleiterscheinung von soziologischer Natur, die jedoch als eine nicht zu unterschätzende Antriebskraft für literarische Kommunikation im Internet zu interpretieren ist (ebd.73).

Die Wandlungen des Literaturbegriffs und die Notwendigkeit der Konstruktion eines neuen Begriffsapparats für die Beschreibung der netz genuinen literarischen Aktivitätsformen zeugt von tiefgreifenden Änderungen vor allem kultureller Provenienz. Das Bewusstsein des Paradigmenwechsels im Rahmen der Allgemeinliteratur kann auch für die weitere Analyse der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation im Internet fruchtbar gemacht werden, denn „im Gebrauch digitaler Informationsnetzwerke bricht der für die abendländische Kultur konstitutive wesentliche Unterschied zwischen Schreiben und Lesen, Senden und Empfangen, Bezeichnen (Codieren), Interpretieren (Decodieren) zusammen: Produktion, Verarbeitung, Interpretation, Kommentierung, Retrieval von Informationen spielen sich in einem hypermedialen Netzwerk offener Verweis-, Navigations- und Strukturierungsoperationen ab“ (Idensen 1996, 146). Dieser Umstand darf bei der Beschreibung der Modelle der literarischen Kommunikation nicht außer Acht gelassen werden (Vgl. dazu Kapitel 2.1.3. vorliegender Arbeit).

4.4. Kinder- und Jugendliteratur und Medien

Nachdem die Prozesse im medialen System geschildert worden sind, wird in diesem Teil der Arbeit auf die an das Medium Buch gebundene KJL, das Internet und die Schnittstellen zwischen den beiden Medien fokussiert. Die Erscheinungen wie Medienverbund zeugen von der Tatsache, dass es solche Schnittstellen gibt, und die KJL ist besonders anfällig für gegenseitige Referenzen. Der Grund dafür mag in der Beschaffenheit der Zielgruppe dieses Teilbereiches des literarischen Systems liegen, in ihrer medialen Sozialisation, ihren Medien- und Lesebiographien, ihren Bedürfnissen und Erwartungen.

4.4.1. Kinder- und Jugendliteratur als Teil der Multimediakultur

Aufgrund der durch die Entwicklung der Medientechnik und -kultur ausgelösten Umwälzungen ist Literatur in einem Form- und Stilwandel begriffen. Die Literatur ist gegenwärtig zum „integralen Bestandteil einer multimedialen Unterhaltungskultur“ geworden (Ewers 2002a, 17). Von der Ablösung der Buchkultur durch eine neue multimediale Kultur zeugt der sinkende Stellenwert der Literatur, der sich an der Vielzahl der Filmverbuchungen messen lässt. So wie früher die größten literarischen Werke verfilmt wurden, werden heutzutage Filme verbucht. Das Buch ist in vielen Fällen im Verhältnis zu einem Film oder einer Fernsehserie sekundär. So ist es zum Beispiel im Fall der Fernsehserie „Beverly Hills 90210“ oder der deutschen TV-Serie „Gute Zeiten Schlechte Zeiten“ (Abk. GZSZ). Die Megahits der Kinobranche wie „Star Wars“ oder „Harry Potter“, die zwar entstehungsgeschichtlich Buchverfilmungen sind, haben ihre gedruckten Vorlagen im Nachhinein berühmt gemacht, so dass diese literarischen Werke den Rezipienten als Filmverbuchung erscheinen können. Da Kinder und Jugendliche alle Medien gleichrangig nutzen⁴², „ist für sie heute ein Buch nicht mehr und nicht weniger als ein Medium unter vielen anderen, ein Teil einer multimedial strukturierten Kinderkultur (...).“ (Heidtmann 2000, 30). Auf die historischen Wurzeln dieses Phänomens weisen Josting und Maiwald hin, und behaupten, dass in der Literaturwissenschaft nur ein historisch eingrenzbarer Zeitrahmen abgesteckt werden soll, in dem die Literatur mit dem Buch gleichzusetzen war. Die Kinder- und Jugendliteratur kann umso weniger als ein an Buch gebundener Literaturteilbereich bezeichnet werden und gegenwärtig nimmt das Ausmaß der Erscheinung immer noch zu.

⁴² Ausführlicher zur Mediennutzung der Jugendlichen siehe Kapitel 4

Neue Medien – Computer, CD-Rom, Internet – bieten sich als Ergänzung der alten Medien wie Buch, Film, Hörspiel an. Das Buch als Leitmedium der KJL wird von einem Film oder einer Fernsehserie abgelöst. Durch den Einsatz der modernsten Absatzstrategien wie Merchandising-Strategien, die im Verkauf der Nebenrechte an diversen Konsumgüterparten besteht, wird der Medienverbund durch Spielzeughersteller, Bekleidungs-, Lebensmittel-, Papierbranchen kommerzialisiert (Josting/ Maiwald 2007, 7).

Verleger nutzen diese Beschaffenheit der kindlichen und jugendlichen medialen Präferenzen sowie historisch tradierte Muster, indem sie diverse Medienverbundangebote an diese Zielgruppe richten: „Ein und derselbe Stoff wird mehr oder weniger gleichzeitig in mehreren Medien aufbereitet: als Film, als Fernsehserie, als Soundtrack oder in freier Hörspielbearbeitung auf diversen Tonträgern oder als ›novelization‹ in Buchform“ (Ewers 2002a, 18). Die konstitutiven Eigenschaften eines Medienverbunds, die ihn begründen, sind: das Bestehen eines Leitmediums und begleitender Medien, eine Baukastenstruktur, gleichzeitige oder zeitversetzte Markteinführung der Produkte (Kümmerling-Meibauer 2007, 12). In den meisten Fällen sind diejenigen Kinder- und Jugendbücher am erfolgreichsten zu vermarkten, die in Verbänden mit anderen Medien auf den Markt gebracht werden. Da Kinder und Jugendliche mit „einer medienübergreifenden und integrierenden Angebotsstruktur“ (Ewers 2002a, 19) groß werden und eine gleichrangige Nutzung aller Medien für selbstverständlich halten, fühlen sie sich von den Verbundangeboten am meisten angesprochen. Das Ziel so angelegter Angebote ist es, möglichst viele Vertriebskanäle zu benutzen, um auch möglichst viele Sinne der Rezipienten zu aktivieren und positive Assoziationen, die durch den ursprünglichen Kontakt mit einem medialen Objekt entstanden sind, in Erinnerung zu rufen. So werden bekannte Motive, Figuren, Symbole, Themen in Zeitschriften, Büchern, Kalendern genutzt. Es werden sogar ziemlich weit voneinander entfernte Utensilien mit einschlägigen Motiven ausgestattet z. B.: Teebecher, Badeutensilien, Schreibwaren, Taschen, Uhren, Bettwäsche. (Vgl. Echterbruch 2000). Ein prägnantes Beispiel eines Medienverbundangebots ist die oben schon angesprochene Fernsehserie GZSZ, die von einer Homepage mit Chatrooms und Foren, von Büchern, Kalendern und einer Zeitschrift begleitet wird. 500.000 Mädchen kaufen monatlich das GZSZ-Magazin, einige 100.000 von ihnen mehrere GZSZ-Bücher (Heidtmann 2000, 30f.). Doch diese Entwicklung hat eine uralte Tradition, die ins 18. Jht. reicht. Eine interessante Kurzgeschichte des Medienverbunds für Kinder liefert Kümmerling-Meibauer (Kümmerling-Meibauer 2007). In den meisten Fällen handelt es sich um die Transformationen (Wechsel von einem Medium ins andere) von Kinderbüchern in Ballett- Musik- oder Theaterstücke. E.T.A. Hoffmanns

Kindermärchen „Der Nussknacker und Mausekönig“ (1817) wurde erstmals 1870 von Carl Reinecke vertont. Tschaikowsky komponierte Musik zu dem Märchen, und das Werk wurde 1892 als Ballettstück uraufgeführt. Im Ausland wurde die Dramatisierung von Lewis Carolls „Alice`s Adventures in Wonderland“ (1845), geschrieben von S. Clarke, nach der Uraufführung 1887 weltweit berühmt. Seit dem Anfang des 20. Jhs. wurden Kinderklassiker verfilmt. 1903 kam „Alice im Wunderland“ auf die Leinwand. 1911 und 1912 wurde „Die Pinocchios Abenteuer“ (1883) von Carlo Collodis in Italien verfilmt. 1937 gelang Walt Disney mit der Zeichentrick-Verfilmung von „Schneewittchen und die sieben Zwerge“ ein Meisterwerk, das von der Filmakademie mit einen Oscar (und sieben Miniaturausgaben) ausgezeichnet wurde. 1940 schuf Disney eine Zeichentrick-Version von Pinocchio und markierte damit eine neue Ära der multimedialen Kinderkultur. Mit dem Verkauf der Nebenrechte an den Disney-Figuren boomte der Markt von Spielsachen, Kleidung, Comics. Auf dem europäischen Kontinent wurde aber das Florieren der Kindermedienbranche durch den Zweiten Weltkrieg gehindert und erst in den 1950er Jahren trat der Medienverbund seinen Siegeszug an. Bis in die 1970er Jahre hinein waren der Hörfunk und das Fernsehen die ausschlaggebenden Kindermedien, dann gesellten sich zu ihnen auch neue auditive, audiovisuelle und vor allem interaktive Medien. Als Beispiel möge hier das Werk von Erich Kästner dienen. Die Kinderromane „Emil und die Detektive“ (1928), „Das fliegende Klassenzimmer“ (1933) und „Das doppelte Lottchen“ (1949) wurden in Deutschland jeweils dreimal verfilmt (im Ausland beläuft sich die Zahl der Verfilmungen bei dem ältesten Roman auf sechs). Zu „Emil und die Detektive“ liegen ein Brettspiel, Hörspiele, ein Musical und mehrere Dramenversionen vor. Im Zuge der Kommerzialisierung fielen aber weitere Rekorde. „Heidis Lehr- und Wanderjahre“ (1880) der schweizerischen Autorin Johanna Spyris kann heute mit stolzen 100 Merchandising-Artikeln, Bilderbüchern, Comics, Hörspielen, einem Musical und einem japanischen Zeichentrickfilm von 1975 prahlen. Zu weiteren weltweit erfolgreichen deutschen Medienverbänden zählt Kümmerling-Meibauer die „Biene-Maja“-Serie (Kümmerling-Meibauer 2007, 17).

Auf dem Markt der interaktiven Computerspiele haben sich seit den 1980er Jahren mehre Typen der Spiele (Lernsoftware, Sport-, Detektivspiele) breitgemacht, vor allem mit narrativen Sequenzen und ludistischen Elementen. Zu den populärsten Abenteuerspielen gehören diejenigen, die „auf Märchen, antike Mythen oder Fantasyromane in der Nachfolge von J.R.R. Tolkiens *The Lord of the Rings* (Der Herr der Ringe, 1954/55) als literarische Vorlage zurück [greifen] und übertragen diese Genres in eine interaktive Form, indem das Erzählmuster des Märchens oder des Fantasyromans durch Bilder ergänzt und der

kontinuierliche Erzählfluss durch Rätselaufgaben unterbrochen wird“ (ebd. 18). Kindercomputerspiele stützen sich auf vielgelesene literarische Vorlagen z. B. das Computerspiel zur Jugendbuchreihe von Cornelia Funke „Die Wilden Hühner“ (2001-2007).

Die neuesten Entwicklungen der KJL im Medienverbund laufen auf die gegenseitige Beeinflussung der Medien, Annäherung der Darstellungsformen und Integration medialer Erzählformen hinaus. Im Bilderbuch „Das Buch im Buch im Buch“ (2001) vereinigt Jörg Müller Elemente eines Computers und eines Bilderbuches. Im Klappentext kann man nachlesen: „Beilage: 3D-Brille. Schon der doppelsinnig gestaltete Schutzumschlag [er täuscht das Geschenkpapier vor, aus dem jemand bereits eine Ecke herausgerissen hat und aus der ein neugieriges Kindergesicht hinaussieht – AW] erweist sich als Teil der Geschichte. Und wenn das Kind im Buch eine 3D-Brille aufsetzt, um die Illusion der Bildtiefen noch eindrücklicher zu sehen, so ist da auch eine Brille für das Kind mit dabei, das gerade das Buch anschaut. Eine Geschichte, die die Grenzen zwischen Buch und Wirklichkeit aufhebt; eine Art Alice im Bilderbuchland.“⁴³. In Computerspielen ist auch die Tendenz zur Verschachtelung, gegenseitigem Durchdringen von Buch und Computer zu sehen: „Diese Spiele [„Alberts abenteuerliche Reise“ 2000 und „Myst“ 1993ff. – AW] werden mit einem Buch eröffnet, das durch Links aufgeschlagen wird und in nicht-linearer, hypertextueller Form Einblick in ein Tagebuch (*Albert*) oder in verschiedene narrative Ebenen (*Myst*) gibt“ (Kümmerling-Meibauer 2007, 19). Eine interessante Exemplifikation der umgerissenen Entwicklungstendenzen im kinder- und jugendliterarischen Literatursystem liefert Lange, der am Beispiel Paul Maars „Eine Woche voller Samstage“ (1973) die Umsetzung des literarischen Werks in ein Theaterstück, Hörspiel, Musical und eine CD-ROM eingehend schildert. Lange lässt jedoch nach einer durchgehenden Lobrede auf die zahlreichen Highlights der jeweiligen medialen Texttransformationen am Ende des Aufsatzes eine Frage nach der Konkurrenzfähigkeit des digitalen Mediums, der CD-ROM, offen: „Es stellt sich für mich am Schluss allerdings die Frage, ob literarische Computerspiele wie das „Sams“ auch nach mehrfacher „Rezeption“ noch so anregend und unterhaltsam sind wie das Kinderbuch, das Theaterstück, das Hörspiel oder das Musical“ (Lange 2000b, 107).

Heidtmann sieht in den Multimedia-Anwendungen eine Chance für Kinder und Jugendliche mit Leseproblemen, weil die mehrkanalige Vermittlung der Informationen, die Standbilder, Bewegtbildsequenzen, Schrift und gesprochenen Sprache, Töne einschließt, mehrere Sinne aktiviert und dadurch den Zugang zum Informationsgehalt erleichtert. Wie bei

⁴³ URL: <http://www.perlentaucher.de/buch/7507.html>

der Buchlektüre müssen Kinder auch bei der CD-ROM mit großem kognitivem Aufwand den Sinn der Texte und Bilder entschlüsseln, Informationen miteinander in Beziehung setzen und diese mit eigenen Erfahrungen abgleichen. Der Vorrang des multimedialen Lesens liegt in der Aktivierung des Tastsinnes, der Koordinationsfähigkeit und der Kreativität (Heidtmann 1996/97, 23). „Durch Multimedia-Programme vermittelte Geschichten können intensiver erlebbar sein als Bücher und Filme“ (Heidtmann 1999, 262).

Zu den folgenschwersten Charaktermerkmalen der multimedialen paraliterarischen Multimedia-Anwendungen zählt Heidtmann Hypertext- bzw. Hypermedia-Struktur. Aus ihr resultieren folgende Vorteile:

- Dank der Links kann das umständliche Hin- und Herblättern im Buch in der Suche nach gewünschten Informationen gemieden werden.
- Maus und Tastatur erlauben partizipative Eingriffe in den Verlauf der Geschichte, die Entscheidungsfreiheit steht dem Rezipienten in vielfacher Hinsichten zu.
- Bei den interaktiven und multimedialen Spielgeschichten wird die Aktivität des Rezipienten gesteigert.
- Die Rezeption der Multimedia-Angebote gleicht der „unendlichen Geschichte“: Es können unterschiedliche Akzente gesetzt werden, individuell als belanglos empfundene Spielsequenzen können übersprungen werden, es lassen sich verschiedene individuell zu gestaltende Geschichtenverläufe konzipieren.
- Eine stärkere Individualisierung der Medienrezeption, die ohnehin sehr individuell abläuft, wird erzielt. (Heidtmann 1996/97 und 1999)

Neben so vielen Pluspunkten des multimedialen Lesens bestehen jedoch Gefahren, die nicht auszublenden sind. Genuss- und Erlebnisfähigkeit als sinnstiftendes Element des literarischen Schaffens kann kaum unterstützt werden, weil viele Verhaltensmuster und Spielprinzipien, die den Kindern aus den Computerspielen geläufig sind, auf die CD-ROM als Lesemedium übertragen werden – sie rasen einfach durch die Geschichte, als ob an ihrem Ende eine Belohnung für den Ersten warten würde. In vielen Fällen ist das der Unterhaltungsaspekt, der in den Vordergrund tritt und informative oder literarische Sequenzen können als uninteressant ausgespart werden. Aus diesem Grund hält Heidtmann die Betreuung eines medienmündigen, unterstützenden, erwachsenen Vermittlers für wünschenswert (ebd).

Die zahlreichen Beispiele der relativ erfolgreichen Koexistenz der alten wie der neuen Medien scheinen zu beweisen, dass die befürchtete zerstörerische Wucht der neuen Medien, die das Medium Buch zu Grunde richten sollte, nicht die Entwicklung genommen hat, die

man ihr anfangs unterstellte. Medien haben zweifelsohne das Anlitz der KJL geändert und geprägt. Diese Änderungen sollen jedoch als Bereicherung, Anpassung an die moderne Welt und Erwartungen der jungen Leserschaft angesehen werden. Neue Medien dürfen nicht als ein Bösewicht, das die angesehene, vor Jahrhunderten etablierte und tradierte Buchkultur bedroht, verurteilt und unreflektiert verworfen werden. Gelberg räumt einen Teil der Befürchtungen um die Kondition der KJL aus und stellt fest: „(...) die neuen Medien sind keine Konkurrenz für das Buch an sich. Im Grunde genommen war die Kinderliteratur noch nie so facettenreich wie heute“ (Gelberg 2000, 72).

4.4.2. Kinder- und Jugendliteratur und kommunikative Möglichkeiten des Internets

Das Wesen des Internets liegt bekanntlich in der Vernetzung und vernetzter Kommunikation in technischer wie sozialer Hinsicht. Ein Überblick über die Präsenzformen der Kinder- und Jugendliteratur im Internet kann einen Beitrag zur Bewusstmachung der intermedialen Prozesse leisten. Eine Recherche im Internet führt zur Erkenntnis, dass es viele Internetseiten für Kinder und Jugendliche gibt, die das reale und/oder virtuelle literarische Leben thematisieren. Ein Teil der Online-Angebote zielt auf den Kontakt zwischen den Lesern und dem Buch ab und versucht dem jungen Leser das gedruckte Werk näher zu bringen. Das Online-Rezensionsjournal *lesepunkte*⁴⁴, deren Redaktion zwischen 2006 und 2015 am Historischen Institut der Universität zu Köln angesiedelt war und heutzutage am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln ansässig ist, stützt sich auf zwei Hauptsäulen: zum einen sind es Präsentationen von neuen Publikationen der Jugendromane oder Sachbücher, zum anderen sind es von Kindern und Jugendlichen geschriebene Buchrezensionen. Es werden die jeweiligen AutorInnen vorgestellt, dazu sollen redaktionelle Zusatzangebote wie etwa Interviews mit Jugendbuchautoren, Leseproben aktueller Romane und Hörproben aktueller Hörbücher die Lust auf Literatur steigern. In jeder Ausgabe wird ein Jugendbuchautor samt seinem Buch in einem Interview präsentiert. Das Redaktionsteam sieht seine Botschaft darin, Lese- und Schreibkompetenz zu entwickeln: „Kinder und Jugendliche bewegen sich heute in einem Medien-Mix. Nach wie vor gilt aber: Auch die Digitalen Medien verlangen Lesekompetenzen. Warum nicht das Internet als Anreiz nutzen, um Lesen und Schreiben zu fördern?“⁴⁵

⁴⁴ URL: www.lesepunkte.de

⁴⁵ URL: <https://lesepunkte.de/wir-ueber-uns/>

Aus diesem Beispiel wird ersichtlich, dass dem digitalen Medium eine neue Rolle in der literarischen Kommunikation zukommt: die Vermittlerrolle zwischen dem Buch und seinem jugendlichen Leser. Solche vermittelnden Netzangebote lassen sich auf zwei Gründe zurückführen: das literarisch Wertvolle vom Minderwertigen zu trennen, um den Blick des Lesers auf lesenswerte Angebote zu richten und in der Fülle der Manuskripte für richtig gelungene Bücher zu werben. Derartige Funktionen erfüllen viele Websites. Besonders aufschlussreich ist die Seite jugendbuchtipps.de⁴⁶. Die Rezensionen können nach Erscheinungsjahr des Buches, nach Adressatenalter oder Autor sortiert werden. Zusätzlich kann man sich auf das Urteil anderer stützen, indem man auf die aufgelisteten meistgelesenen Buchbesprechungen zurückgreift. Ein nützliches Werkzeug ist dafür die interne Suchmaschine, die alle Titel nach gewünschten Tags durchläuft.

Damit aber ist die vermittelnde Rolle des Netzes noch nicht ausgeschöpft. Die Betreiber der Portale schreiben häufig Wettbewerbe aus. LizzyNet.de⁴⁷, die Online-Zeitung für Mädchen, schickt ihren Leserinnen Bücher, Hörbücher und -spiele, Musik-CDs und Software zum Testen zu und animiert sie zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Medienprodukten, was einen erheblichen Beitrag zur Entwicklung der allgemeinen Medienkompetenz leistet. Darüber hinaus beinhaltet diese Seite eine kommentierte Linkliste mit Schreibtipp für angehende Schriftstellerinnen mit URL-Adressen von Schreibforen (z. B. www.schreibwerkstatt.de), Autorennetzwerken und einer Verlagssuchmaschine. Außerdem ist dort ein breites Angebot an Schreibtipp mit Schreibübungen vorhanden. Die Palette der Formen, für die das Interesse der Leserinnen entfacht werden soll, reicht von Rezensionen über journalistische Formen wie dem Interview, die Nachricht, Reportage oder den Bericht, aber auch Kurzgeschichten bis hin zu Krimis oder Romanen. Diese und ähnliche Seiten passen hervorragend in die Landschaft der zwischen einem Leser und dem Buch vermittelnden Portale nach dem Motto: »Wer gut schreiben will, muss vor allem viel lesen«. Sie erfüllen mit ihren »Schreib-mit-Aktionen« eine nicht zu überschätzende Rolle. Durch den Kontakt eines Jugendlichen mit dem Printmedium Buch sollen seine Lesegewohnheiten gestärkt oder sogar erst entwickelt werden. Damit wird das Ziel der Auseinandersetzung mit dem Buchinhalt oder einem Wirklichkeitsausschnitt anvisiert.

Die meisten dieser Seiten ermöglichen eine Anschlusskommunikation zwischen den Lesern.

⁴⁶ URL: www.jugendbuchtipps.de

⁴⁷ URL: www.lizzynet.de

Jede Buchrezension auf den Seiten Lizzy.Net.de, Jugendbuchipps.de oder Lesepunkte.de kann mit einem Kommentar versehen werden. Die BlaueSeite.de ermöglicht, Diskussionsbeiträge direkt unter der Rezension zu verfassen oder mithilfe von Disqus – dem Diskussionsnetzwerk, seine Meinung zum gegebenen Buchinhalt zu präsentieren. Die Blaue Seite enthält die Share-Funktion des Facebook oder Twitter.

An diesem Beispiel wird sichtbar, dass das Potential des Internets als einer Einflugschneise in die Welt der Rezipientenzielgruppe erfasst wurde. Diese Möglichkeit wird systematisch und konsequent von erwachsenen Seitenredaktionsteams genutzt, um Kinder und Jugendliche zum Bücherlesen zu motivieren. Für diese Zwecke bedient man sich des von den Adressaten am häufigsten benutzten Mediums, das ihnen altersgerechte, ambitionierte Themen anbietet und Anschlusskommunikation erlaubt. Ein hervorragendes Beispiel für die Beliebtheit der Websites, die als Literatur-Treffpunkte fungieren, ist die Seite keinverlag.de – ein Forum für Dichter und Autoren als „die Heimat von 819 Autoren und 110 Lesern“⁴⁸. Die Entstehungsgeschichte dieses Portals ist ein ausgezeichneter Beweis für die Notwendigkeit der Existenz derartiger Projekte. Die Website entstand als ‚Portfoliofüller‘ eines Webdesigners in einer auftragsarmen Zeit. In nur drei Monaten steigerte sich zur Überraschung des Webmasters die Seite von null auf 100 Autoren. Die Seite adressiert Autoren verschiedener Altersgruppen. Bei jedem registrierten Mitglied erscheint eine Statistik, in der Genres und Themen der veröffentlichten Texte angegeben werden. Texte, an denen man selber Vergnügen findet, kann man anderen Nutzern der Seite auf diese Weise schnell weiterempfehlen. Dadurch verbinden sich die User zu einer echten Community – und dieser englische Begriff korrespondiert durchaus mit dem Wesen dieses Internet-, Schriftsteller- und Dichterforums. Darüber hinaus bietet diese Seite die Möglichkeit, jeden veröffentlichten Text u.a. bezüglich des Stils zu kommentieren. Wer hingegen seine Meinung der Öffentlichkeit vorenthalten will, kann auf ein ‚Vier-Augen-Gespräch‘ mit dem Autor mittels seiteninterner, elektronischer Post zurückgreifen. Die Homepage keinverlag.de verfügt ferner über ein ziemlich umfangreiches Forum für alle registrierten Nutzer, das somit als eine weitere Kommunikationsplattform für die literarisch Interessierten fungiert.

Viele der KJL-Autoren nutzen diesen Kommunikationskanal, um die Internet-Surfer für sich zu interessieren. Viele der Autoren verfügen über eine eigene Homepage. Üblicherweise setzt sich eine solche Seite aus folgenden Bookmarks zusammen: Biographie, Bibliographie, Termine und Kontaktmöglichkeit – zumeist in Form einer E-Mail-Adresse.

⁴⁸ URL: www.keinverlag.de

Peter Härtling⁴⁹, Miriam Pressler⁵⁰, Cornelia Funke⁵¹, Paul Maar⁵² u.a. Interessierte Leser, die sich mehr Informationen über einen Autor beschaffen möchten, können die Auflistung der KJL-Autoren auf Wikipedia.de⁵³ in Anspruch nehmen. Dort finden sie interessante Links, nicht nur zu offiziellen Homepage des jeweiligen Autors.

Die traditionellen Verlage nutzen die Möglichkeiten, die die Ausweitung des Netzes und seine Zugänglichkeit eröffnen, zur Kundengewinnung und -bindung. Verlage, darunter auch die typischen KJL-Verlage wie Ravensburger, Carlsen⁵⁴ oder Oetinger/Dressler⁵⁵, richten sich hauptsächlich an Erwachsene und Lehrer. Kinder und Jugendliche versucht man eher als Internet-Surfer oder Spielfreudige zu binden und sie zum mehrmaligen Aufsuchen der Seite zu motivieren. Dies wird etwa durch Online-Spiele oder Spielwelten, Verbundangebote sowie bestimmten Zonen für registrierte Nutzer erreicht. Beim Besuch der Ravensburger-Verlag-Homepage⁵⁶ gewinnt man den Eindruck, dass die zahlreichen Kommunikationsmöglichkeiten und Spiel-und-Spaß-Ideen der um das jeweilige Buch bzw. den Autor herum platzierten Angebote auf kleinstem, digitalem Raum so stark verdichtet wurden, dass sie deshalb fast als Quintessenz der bisherigen kommunikativen, informativen wie spielerischen Potentiale des Internets im Bereich der kinder- und jugendliterarischen Anschlusskommunikation bezeichnet werden könnten.

Die Möglichkeit der sozialen Vernetzung bildet die Existenzgrundlage der Mitschreibprojekte. Im Falle von Mitschreibprojekten der Literatur für Erwachsene, die auf dem Miteinbeziehen anderer Webbenutzer beruhen, ist das Untersuchungsmaterial relativ umfangreich (Vgl. Hendryk 2010). Für die Jugendnetzliteratur trifft diese Behauptung dagegen nicht zu. Die durchgeführte Internetrecherche konnte kein Mitschreibprojekt zutage fördern, das sich strikt an Jugendliche richtet. Dennoch wurde beim Surfen eine relativ selten unter Kinder- und Jugendportalen anzutreffende Erscheinung entdeckt. Das Portal E-stories.de⁵⁷ versteht sich als Treffpunkt für Leseratten und Autoren und vereint außer Elementen, die in Besprechungen ähnlicher Portale genannt wurden, auch Schreibmöglichkeiten, die auf soziale und technische Vernetzung gründen. Hier findet man

⁴⁹ URL: www.haertling.de

⁵⁰ URL: www.mirjampressler.de

⁵¹ URL: www.corneliafunkefans.com

⁵² URL: www.sams-wunschbuch.de

⁵³ URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Autoren_von_Kinder-_und_Jugendliteratur

⁵⁴ URL: <http://www.carlsen.de/web/kinder-und-jugendbuch/index>

⁵⁵ URL: <http://www.oetinger.de/>

⁵⁶ URL: <http://www.ravensburger-kinderwelt.de/start/index.html>

⁵⁷ URL: <https://www.e-stories.de/>

über 100 000 Kurzgeschichten, in den Kategorien: Liebesgeschichten, Sci-Fi, Fantasy, Märchen, Krimis. Beiträge auf Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch und Spanisch sind hier auch willkommen. Das Novum dieser Internetseite besteht in der Möglichkeit zur interaktiven Geschichtengestaltung. Geschichten zum Weiterschreiben, sog. Endlosgeschichten basieren technisch auf dem Forumssystem, an das sich jeder User dem Meinungs austausch anschließen kann. In diesem Fall geht es aber um gemeinsames Basteln an einer Geschichte. Der erste Beitragende formuliert den Anfang einer Geschichte, die anderen Besucher können durch das Einfügen ihrer Einträge den Verlauf der Geschichte komplett ändern – so können mehrere Autoren zu Urhebern einer Geschichte werden. Die spannendsten Endlosgeschichten können bis über 2157 Einträge haben. Die Seite wurde mit keinem technischen Instrument zur Feststellung des Alters von Mitschreibern ausgestattet, und der Inhalt sowie die Thematik mancher Endlosgeschichten (z. B. eine frühe Schwangerschaft mit 13 nach einem übermäßigen Alkoholgenuss und Bewusstseinsverlust⁵⁸) lassen nur indirekt auf das Alter der Koautoren schließen.

Das Phänomen der Netzliteratur umfasst außer den Projekten, in denen die soziale Vernetzung zum Motor der literarischen Produktion wird und zur Entstehung neuer Formen des ästhetischen Ausdrucks beiträgt, auch hyperfiktionale, in sich geschlossene Projekte. Eine solche Hyperfiktion ist beispielsweise „Eine interaktive Weihnachtsgeschichte“⁵⁹, die für jugendliche, fremdsprachige Leser bestimmt ist. Der Leser wird mit dem Ausfall von Weihnachten aufgrund einer Dienstverweigerung des Weihnachtsmanns konfrontiert und muss sich, um das Fest zu retten, auf die Suche nach dem Weihnachtsmann begeben. Der Weg durch Kaufstadt, Schnellfuhr und Geldburg ist in diesem Fall das Ziel. Der Leser muss auf seinem Weg eine Menge von Entscheidungen treffen, wobei ihn eine aus der Sicht des Editors falsche Entscheidung zurückkehren lässt, um die versäumten Städte zu besuchen. Der Leser erhält darüber hinaus die Aufgabe, unterwegs wichtige Informationen zu sammeln, um vom Weihnachtsmann angehört zu werden. Diese Hyperfiktion kann zweierlei Reaktionen hervorrufen: sowohl die des Entzückens und der Faszination von dieser neuen Form des Verkehrs mit Literatur als auch die der Verwirrung und Demotivierung durch das ständige Zurückversetztwerden infolge falscher Entschlüsse. Hingegen können sich dabei genau diejenigen jungen Leser motiviert fühlen, die sich bislang nur ungern und dadurch selten in die Welt des Erzählten hineinbegeben haben und die die Linearität der Narration ärgerte.

⁵⁸URL: www.e-stories.de/phpBB2/viewtopic.php?t=2402

⁵⁹ URL: <http://www.hueber.de/deutsch-als-fremdsprache/weihnachtsgeschichte/index.htm>

Die hier dargebotene Übersicht über funktionale Aspekte der Medien, ihre Entwicklungsrichtungen mit Fokus auf das kinder- und jugendliterarische Subsystem, lässt eine vage Prognose über die künftigen Entwicklungen aufstellen. Die neuesten kommunikativen Funktionen des Internets, die zu Zwecken der Kommunikation des kinder- und jugendliterarisch interessierten Publikums genutzt werden, der Trend zur Hybridisierung, d.h. Verschachtelung und Verzahnung der medialen Angebote für diese Zielgruppe, die die globale mediale Tendenz zur Konvergenz widerspiegelt, die Annäherung der KJL und der Allgemeinliteratur sind alles in einem Vorzeichen einer neuen Funktionalität der KJL. Das allmähliche Verschwinden eines elitären Charakters der Literatur durch die Öffnung der Freiräume für schriftstellerische Kreativität jeglicher Qualität (für jeden Schreibwilligen mit einem internetfähigen Computer) ist die eine Seite der Medaille. Die andere bildet der Wille, mit anderen seine Interessen, seinen Standpunkt zu literarischen Fragen zu teilen, sich auszutauschen und persönliche oder gesellschaftliche Botschaften im Austausch zu verhandeln. Vielleicht bedeuten die beiden Seiten, ins Eins vereinigt, eine neue Literatur, die den ästhetischen Genuss in den Hintergrund stellt und den Dialog, den Austausch, die Kommunikation als vorrangig definiert? Vielleicht passt sich die Literatur dem neuen globalen, Gesellschaften übergreifenden Gedanken von der Freiheit und Ordnung schaffenden Pluralität der Meinungen und Demokratie als dem obersten Ziel an? Vielleicht ist diese „neue Literatur“ nach wie vor die alte Literatur, die immer empfindlich wie ein Barometer auf Bedürfnisse eines Einzelnen und des Massenpublikums reagiert hat? Worauf reagiert das Barometer diesmal? Um auf diese Fragen zu antworten, wird an dieser Stelle noch mal auf anerkannte Kapazitäten zurückgegriffen: „Wir haben es mit einer klar begrenzten Form von Modernitätsentlastung zu tun, die der Moderne zuarbeitet, und die die Individuen in die Lage versetzt, den Anforderungen der Moderne auf anderen Ebenen leichter zu entsprechen. Was für die literarische Kultur von Nachteil sein kann, muss nicht unbedingt auch schon gesellschaftlich bedenklich sein“ (Ewers 2002, 110). Und noch ein Argument: „Das Lob des Schreibers und des kollektiven Genies aktiviert das durchschnittliche Userpublikum und ermöglicht das Ausleben seiner Kreativität. Der produktive, sich selbst beobachtende Rezipient kann darüber hinaus als Neubelebung des in der Postmoderne verstorbenen Subjekts verstanden werden“ (Hendryk 2010, 195). Das Internet bietet ein ganz neues Konzept der Partizipation am Gesellschaftsleben, des Gedankenaustausches und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Auch das Literatursystem als Teil der gesellschaftlichen Systemordnung ist von diesen Wandlungen im höchsten Maße betroffen.

5. Kinder und Jugendliche als Mediennutzer

Die Rekonstruktion der Lebensumstände der heutigen Kinder wie auch der Jugendlichen kann einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf eine ganzheitliche und wirklichkeitsgetreue Darstellung der Bedingungen nehmen, unter denen die KJL von Jugendlichen rezipiert wird. Die medialen Welten gehören zum Alltagsszenario der Jugend und sind nicht mehr aus ihm wegzudenken. In diesem Kapitel wird auf Kinder und Jugendliche als Mediennutzer fokussiert: Wer ist der jugendliche Bücherleser; wer ist der heranwachsende Datensurfer; unter welchen Bedingungen wachsen sie auf; wie gehen sie mit Medien um? Das Verhältnis der Literatur und insb. der KJL und der Medien wurde im dritten Kapitel eingehend thematisiert. Hier sollen Kinder und Jugendliche als aktive Mediennutzer bzw. Rezipienten der medialen Angebote ins Visier genommen werden.

5.1. Soziokulturelle Strukturmerkmale moderner Kindheit und Jugend

Menschliche Biographien sind immer von Zeit und Raum determiniert. Der Einblick in die Kindheits- und Jugendforschung zeigt, dass die Konzepte von Kindheit, der Jugend, Vorstellungen von den Zusammenhängen unter ihnen selbst aber auch zwischen ihnen und dem Erwachsenenalter stark von kulturellen, politischen und sozialen Faktoren abhängen (Zinnecker/ Silbereisen 1998). Die Kinderforschung, in der es auf die subjektiven Einschätzungen, Wahrnehmungen der anvisierten Gruppe ankommt, rekonstruiert ihre Lebenswelt nicht aus der Sicht einer Gesellschaft sondern eines Kindes (Duncker u.a. 2004).

5.1.1. Kindheit

Die Bedingungen, unter denen Kinder zu Jugendlichen und Erwachsenen aufwachsen, werden vom Verständnis, von der Vorstellung von Kindern geprägt. Im Mittelalter bestimmte der Arbeitsalltag die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen. In der Begleitung der Verwandten lernten Kinder alle zum Überleben notwendigen Dinge, führten ihrem Alter gerechte Aufgaben aus. Kinderbedürfnisse waren keinem ein Begriff – es gab keine kindergerechten Spielsachen oder Spielräume, Kleider, gar Kinderliteratur (Vgl. Kapitel 1.3.). Erst das 18. Jahrhundert brachte frischen Wind in die Debatte über die Lebensphase Kindheit. Zwei Konzepte rangen miteinander: Das Kind als unbeschriebenes Blatt kann durch

pädagogische Anstrengungen und erzieherische Maßnahmen geformt werden; das Kind ist bereits bei der Geburt vorgeprägt, und dem sozialisatorischen Eifer der Gesellschaft werden von vornherein Grenzen gesetzt. Damit waren auch Fragen moralischer Natur verbunden: Wenn ein Kind prinzipiell ein unschuldiges Wesen von reiner Tugend ist, sollte es vor den negativen Einflüssen der Gesellschaft in Schutz genommen werden. Bei der Annahme dagegen, dass die Natur eines Kindes durch Sünden bestimmt wird, sollte man die Mühe auf sich nehmen, seine Natur zu zäumen und zu disziplinieren. John Lock stellte Weichen für einen verständnisvolleren Umgang mit kindlichen Dispositionen. Er war gegen eine strenge Erziehung, sprach sich für die Förderung der Individualität der Kinder und Jugendlichen aus (Henrich 1960). Rousseau nahm den Gedanken Locks vom Kind als Tabula rasa auf und ging mit seinem Erziehungsroman „Emil oder über die Erziehung“ (1762) in die Geschichte der Pädagogik als „Erfinder der Kindheit“ ein. Die entwicklungshistorische Auffassung von der Kindheit als einer vom Leid durchdrungenen Lebensphase trug zur Entwicklung des Konzeptes vom „Schonraum“ bei, in dem körperliche und psychische Integrität des Kindes anerkannt und bewahrt wird.

Um die Jahrhundertwende zum 20. Jh. forderte die Pädagogin Ellen Key aus Schweden einen fortschrittlichen und aufgeklärten Umgang mit Kindern, der auf wissenschaftlichen Befunden basiert (1902): „Studien von William Stern, Martha Muchow, Lev Vygotsky oder Sigmund Freud in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und später von Jean Piaget, Anna Freud, Erik H. Erikson oder René Spitz führten zu wissenschaftlichen Erkenntnissen über die menschliche Entwicklung, über den Zusammenhang von Denken und Sprechen über sozialräumliche Aneignungen, über kindliche Krisen, über die Bedeutung von Anlage und Umwelt für die Persönlichkeitsbildung im Kindesalter ...“ so wie auch „(...) pädagogische und humanitäre Einsichten etwa von Janusz Korczak“ und diese trugen dazu bei, dass, „(...) Kindheit heute durch eine hohe Zuschreibung von Individualität und Subjektivität gekennzeichnet [ist]“ (Andresen/ Hurrelmann 2007, 40). Moderne erziehungspädagogische Ansätze wie der des US-amerikanischen Psychologen Lloyd de Mause setzen auf die Unterstützung des Kindes in der Befriedigung seiner Bedürfnisse. Er geht von einer sich evolutionär verbessernden Eltern-Kind-Beziehung aus: „Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in die Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell mißbraucht werden“ (de Mause 1977,12).

Haubl/ Dammasch/ Krebs definieren den Schonraum Kindheit als „einen besonderen Lebensabschnitt, den die bürgerliche Gesellschaft zu ihren historischen Errungenschaften zählt. Besonders wird dieser Abschnitt vor allem dadurch, dass die Generation der Erwachsenen ihrem Nachwuchs einen zeitlich begrenzten Raum zur Verfügung stellt, der von dem gesellschaftlich herrschenden Handlungsdruck befreit ist, unter dem sie selbst stehen. Dieser Schutz- und Schonraum soll der allmählichen, das Entwicklungstempo von Heranwachsenden achtenden Vorbereitung auf ein sozial integriertes Leben dienen“ (2009, 7). Sie stellen unter Bezugnahme auf Kindheits- und Jugendforschung die „Erlebniswelt“ der Kinder mithilfe von Situationen aus ihrem Alltag dar, die eine Bedrohung für den Schonraum bilden:

- Eltern sind nicht im Stande, den Kindern die Welt übersichtbar und stimmig zu erläutern, weil der Rückgriff auf ihre eigene Erfahrung der Kindheit wegen des beschleunigten Gesellschaftswandels fehlschlägt;
- Heranwachsende beteiligen sie am Familienleben mit selbstständigen Entscheidungen, andererseits ist dieser Anspruch der Eltern auf mehr Selbständigkeit ein Vorwand, Kindern ungenügend Unterstützung zu bieten oder sie ihnen sogar zu verweigern;
- Eltern setzen Freizeit mit Zeit für Konsum gleich und bemessen ihre Lebensqualität an Konsumchancen;
- der wachsende Medienkonsum versorgt die Kinder zwar mit großen Informationsmengen aber nicht mit Instrumenten, diese angemessen zu beurteilen, was zur Relativierung ihrer eigenen Erfahrungen mit dem Umfeld führt;
- Kinder erleben den Druck der leistungsorientierten Früherziehung und mangelnde, nachhaltige Förderung;
- Kognitive und nicht emotionale oder soziale Anlagen werden gefördert (ebd. 8ff.).

Die pädagogischen und gesellschaftlichen Deutungsmuster, die mit solch einer Auffassung des Sozialisationsprozesses ansatzweise zur Sprache kommen, werden nach und nach neu überdacht. Die Idee von Kindheit als Schonraum, verliert nach Andresen/ Hurrelmann (2007, 44) immerhin an Relevanz und Gültigkeit aus folgenden Gründen:

- im Vergleich zu früheren Epochen werden Kinder zu einem kostbaren Gut, dem angesichts der Alterung der Bevölkerung ein besonderer Stellenwert zukommt,
- es verändert sich die Funktion der Kinderzeugung – der Status der Familie steigt mit der Anzahl des Nachwuchses, emotionale und identitätsstiftende Beweggründe der Eltern treten in den Vordergrund,

- Kinder werden als Individuen wahrgenommen und ihnen werden Rechte, Bürgerrechte gewährleistet, um ihre eigenständige Persönlichkeitsentwicklung zu sichern. Die Entwicklung ist die wichtigste Pflicht der Kinder und die Übernahme der Verantwortung für eigene Leistungsfähigkeit wird ihnen ziemlich früh abverlangt. Aus diesem Grund geht der Schonraum, ein Trainingsraum für ein „verantwortungsloses“ Dasein, das nicht auf die „permanente Selbstopтимierung“ (Haubl u.a. 2009, 8) und die Sicherung eigener einigermaßen wohlhabender Existenz ausgerichtet ist, abhanden.

Die aktuelle Lage der Kinder, die Vorstellung von Kindheit wird heutzutage wie vor Hunderten von Jahren von den gesellschaftlichen Normen, wirtschaftlichen Bedingungen, dem Stand der Wissenschaft, der Politik determiniert. Der Rückgriff auf Erkenntnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen hat mittlerweile die Ansicht gefestigt, dass bei der Entwicklung des Kindes sowohl genetische Anlagen, Begabungen, Mängel als auch soziale Faktoren miteinander wechselwirken. (Vgl. Weinert 2000 bezüglich Lernprozesse). Mit dem Bewusstsein, wie ungemein wichtig das anregende soziale Umfeld für die kognitive, motorische, emotionale und soziale Entfaltung eines Kindes ist, wachsen auch Ansprüche an ihre Erzieher und an Arrangements, in denen sich Kinder, bzw. Jugendliche bewegen. Aus diesem Grund sind „Institutionen des Aufwachsens“ (Andresen/ Hurrelmann 2007, 43) wie Familie, Kindergarten und Schule an einer attraktiven, anziehenden, motivierenden Gestaltung der Angebote interessiert, denn „eine der wichtigsten Erkenntnisse der Sozialisationsforschung ist es, dass das Kind selbst ebenso wie Eltern und Erzieher in diesen Prozess eingreift und ihn aktiv mitgestaltet. Im Sozialisationsprozess ist das Kind demnach Ko-Konstrukteur seiner eigenen Persönlichkeit“ (ebd.). Diese Konstruktion der Persönlichkeit erfolgt im großen Maße in der Freizeit und unter Einbezug der Neuen Medien. In weiteren Teilen dieses Kapitels wird auf den Stellenwert des Lesens und computergebundene Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche fokussiert. Aus dieser Perspektive kann das Phänomen der Übertragung von literarischer Kommunikation in allen ihren Ausprägungen in internetgetragene Räume als Versuch aufgefasst werden, gesellschaftswichtige Ziele altersgerecht, adressatenspezifisch und im Einklang mit Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu verwirklichen (Vgl. Kapitel 5.3.).

Die modernen Gesellschaften bieten heute wie noch nie zuvor enorm große Chancen für individualisierte Lebensentwürfe. Diese werden jedoch fast ausschließlich durch die Teilnahme an dem spätestens im Grundschulalter beginnenden Leistungswettbewerb ermöglicht, denn der Verzicht auf die Aneignung schulischer Inhalte, Fähigkeiten und

Kompetenzen kann beinahe mit Verzicht auf Lebenschancen gleichgesetzt werden. Im fünften Kapitel wird beispielsweise auf den engen Zusammenhang zwischen der Lese- und Medienkompetenz und der erfolgreichen Teilhabe am gesellschaftliche Leben hingewiesen. In Anbetracht der oben angeführten Lebensbedingungen der Heranwachsenden steht die Wahl jedoch zwischen „riskanten Chancen“ und „chancenreichen Risiken“ (Andresen/ Hurrelmann 2007,10).

Seitdem Neil Postman über das Verschwinden der Kindheit aufgrund der enormen Anziehungskraft der Medien geklagt hat (1982), gehört das Durchdringen der Kinderwelten durch verschiedene Medien zu einem weit und breit anerkannten sozial-strukturellen Paradigma. Der Umgang mit Medien gehört für Kinder zur Selbstverständlichkeit und erfordert auch eine umfassende Kompetenz, deren Erwerb zu einer der dringendsten Aufgaben der modernen Gesellschaft gehört (Vgl. Kap. 5.2). Andersen/ Hurrelmann weisen darauf hin, dass eine der Folgen der medialen Prägung des Alltags darin besteht, dass „die Grenzen zwischen den verschiedenen Lebensphasen, aber vor allem zwischen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenwelt brüchig geworden oder gar verschwunden sind“ und „dass sich die Lebensphase Kindheit zu verkürzen und auf besondere Weise zu intensivieren scheint“ (2007, 52).

Als Ende der Kindheit gilt der Eintritt der geschlechtlichen Reife. Zur Zeit erreichen Mädchen die Geschlechtsreife durchschnittlich mit 11,5 Jahren, Jungen mit 12,5. Vor hundert Jahren lag dieser Zeitpunkt um zwei – drei Jahre höher, um 1800 war der Unterschied wahrscheinlich um bis zu sechs Jahren grösser. Wenn man zugleich bedenkt, dass die Lebenserwartung für Frauen bei über 80 und bei Männern bei über 75 liegt, verkürzt sich die erste Lebensphase zugunsten der drauffolgenden Phase, der Jugend umso deutlicher.

5.1.2. Jugend

„Jeder, der sich die Fähigkeit erhält, Schönes zu erkennen, wird nie alt werden“ hat einst Franz Kafka geschrieben, und dieser Gedanke genießt zur Zeit den Status der geflügelten Worte. Jugend gilt als Lebensphase, die wegen ihrer inneren Reinheit, Ehrlichkeit, Gedankenfreiheit, Fähigkeit zur Begeisterung, Bewunderung und Liebe erstrebens- und beneidenswert erscheint. Doch nicht immer war Jugend so positiv erachtet und der Blick auf die Etymologie des Wortes lässt erkennen, dass der Begriff erst in der Moderne zu solchem Ansehen gelangt ist, das er zur Zeit genießt. Im Mittelalter und an der Schwelle zur Neuzeit gab es im Deutschen keine eigene Bezeichnung für die Jahre zwischen der Kindheit und dem

erwachsenen Alter. Erst seit der Mitte des 18. Jahrhunderts galt der Begriff ‚Jüngling‘ für eine kleine Gruppe junger Männer, die frei von der Erwerbstätigkeit ihr Leben führen durften. Seitdem der Begriff geschmiedet worden war, erfuhr er zahlreiche Bedeutungswandlungen und war ein grundlegend anderer als der heutige. Zu Zeiten der Rettungshausbewegung⁶⁰ galt ein heranwachsendes Kind als „der Verwahrloste, Gottlose, Kriminelle, der Korrekursionsbedürftige. Der neue Ausdruck dafür – der Jugendliche – kam in den 1870er Jahren zuerst in der Gefangenenfürsorge vor und breitete sich von dort (...) auf alle Bereiche der Jugendfürsorge/ Jugendpflege/ Sozialarbeit/ Sozialpädagogik aus“ (Roth 1983, 157 nach Ferchhoff 2007, 29). Diese negativen Zuschreibungen verloren jedoch nach und nach ihre Kraft und verblassten am Anfang des 20. Jahrhunderts so stark, dass seit den 1920er Jahren die abwertenden Konnotationen vollständig verschwanden.

Angesichts der kulturhistorischen Erwägungen stellt sich die Frage, wie Jugend heutzutage von Soziologen, Anthropologen, Psychologen und Pädagogen definiert wird. Der Jugendsoziologe Bernhard Schäfers führt zahlreiche Blickwinkel zusammen:

- Jugend ist eine Altersphase im Lebenszyklus, der aus der Kindheit, Jugend, dem Erwachsensein und dem Alter besteht. Diese Einteilung wurde folgendermaßen in der Antike formuliert;
- Jugend ist die Altersgruppe von 13- bis etwa 25-Jährigen, und hebt sich von anderen Phasen durch typische „jugendliche“ Verhaltensweisen und Einstellungen ab;
- Jugend ist ein Teil der allgemeinen gesellschaftlichen Kultur;
- Jugend ist in vielen Kulturen ein Wertbegriff, ein Gut (Schäfers 2001, 17f.)

Die Jugend setzt um das 13. Lebensjahr ein, ist eine pubertäre Phase und umfasst Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr. Die 18- bis 21-Jährigen durchlaufen die nachpubertäre Phase und werden als Heranwachsende bezeichnet. Den Ausklang der Jugend bildet das Alter von dem 21. bis zum 25. Lebensjahr – die jungen Erwachsenen sind aber aufgrund ihres Verhaltens und ihres sozialen Status noch als Jugendliche anzusehen (ebd. 19). Der Jugendsurvey von 2006 setzt die Bandbreite des Alters noch weiter und ordnet Menschen im Alter von 12 bis 29 der Kategorie der Jugend zu. (Gille u.a. 2006, 9)

Der soziale Status, die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten gehören zu den Faktoren, die zur Entstehung und Ausdehnung der Lebensphase Jugend beigetragen haben.

⁶⁰ Nach den napoleonischen Kriegen war die Verelendung und Verwahrlosung der untersten Schichten der Gesellschaft und vor allem der Kinder so schlimm, dass zahlreiche Versuche unternommen wurde, ihre Lage aufzubessern. Zu den engagiertesten Vorreitern der Jugendfürsorge gehörte Johann Hinrich Wichern, der 1833 das „Rauhe Haus“ in Hamburg gründete, nach dessen Vorbild dann auch in Süddeutschland „Rettungshäuser“ entstanden sind.

Mit dem Anbruch der Industrialisierungsära beginnt die Geschichte der Jugend, denn bisher galt der Junge oder das Mädchen mit dem Erreichen der Geschlechtsreife als erwachsen und dadurch voll erwerbsfähig. Diese Erwerbsfähigkeit markierte den Übergang in das Erwachsenenalter. Doch der Bedarf nach qualifizierten Arbeitskräften hat die Gründung des Schulwesens erzwungen und der verpflichtende Schulbesuch wurde endgültig zur Geburtsstunde der Lebensphase Jugend, die sich auf Kosten der Kindheit und des Erwachsenenenseins etabliert hat. Um die 1950er Jahre gewann diese Zeitspanne im Leben eines jungen Menschen ihre Eigenständigkeit und betrug fast fünf Jahre. Heutzutage beträgt die Jugend mindestens zehn Jahre und ihre maximale Dauer liegt bei 15 bis 20 Jahren.

Es ist nicht nur einzig und allein die Dauer, sondern auch die Motivierung für ihre Ausdehnung, die sich inzwischen verändert hat. Ursprünglich benötigte die Industrie junge, ausgebildete Menschen, die die Entwicklung vorantreiben konnten; inzwischen versucht man die Jugendlichen in den Schulbänken aufzuhalten, weil die Nachfrage nach neuen Arbeitsplätzen den Bedarf an potenziellen Arbeitskräften übersteigt. Seit den 1980er Jahren schrumpfen die Kapazitäten des Erwerbssystems systematisch, und die sozialen Systeme dagegen stoßen an ihre Grenzen der Finanzierbarkeit und Funktionsfähigkeit.

An der Schnittstelle dieser zwei Problemfelder wächst die heutige Jugend in westeuropäischen Ländern auf: „Dabei ist die prekäre Ausgangslage gerade für die meisten einheimischen Jugendlichen ein biografischer Schock, für den sie schlecht vorbereitet sind“ (Hurrelmann/ Albert 2006, 32). Die heile Welt mit gut situierten Eltern, dem wirtschaftlichen Aufschwung und nahtlosen Einstieg in das Berufsleben gerät in Vergessenheit. Hurrelmann und Albert nennen diesen Tatbestand „Abkoppelung (...) von ökonomisch verwertbaren Tätigkeiten und damit der wirtschaftlichen Reproduktion der Gesellschaft“ (ebd. 34). Diese Abkoppelung resultiert mit der Verlagerung der Interessen, Energie und Zeit in den Freizeit-, Medien- und Konsumsektor, die Erfahrungen wie Herausforderung und bestandene Bewährungsproben möglich machen, welche in früheren historischen Epochen im Berufsleben machbar und erlebbar waren. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass sie in Ernstsituation gesammelt worden waren. Dieses soziokulturelle Phänomen lässt sich auch auf die Situation einer Buchlektüre und die Rezeption anderer Medien übertragen – sie öffnen ihre Tore für das Erlebnis, das Ausleben der Ängste oder Wünsche und gehört darüber hinaus zu einer der Freizeitaktivitäten, die von Kindern und Jugendlichen gern wahrgenommen werden.

Der ansteigende gesellschaftliche Rang des Freizeitsystems und der erschwerte Anschluss an die Welt der Erwerbstätigen fördern neue Formen der

Persönlichkeitsartikulation über Unterhaltung, Mode, Musik und andere Aktivitätsformen. Jugendliche sind auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse fixiert, werden von eigenen Interessen geleitet, bauen ihre „Selbstbezogenheit“ (Hurrelmann K. 2006, 35) als Leitprinzip ihres Lebens auf. Klaus Hurrelmann spricht in dem Sinne von einer „von eigenen Interessen geleiteten Gestaltung der Lebenswelt“, einer „pragmatischen und selbstbewussten Akzentsetzung“ und bezeichnet Jugendliche als „selbstverantwortliche Planungsinstanz“ (2007, 47). Dieser kulturelle Paradigmenwechsel wird unter dem englischen Begriff „doing adolescence“ und dem deutschen der „Bastelbiographie“ oder „Patchwork-Identität“ zusammengefasst.

Prägend für das Selbstkonzept der Jugendlichen erweist sich die Menge von Selbstverwirklichungsmöglichkeiten. Jugend kann sich besonders geschickt in dieser ‚Menü-Welt‘ bewegen, der Welt der zahllosen Angebote, die einen mit allen möglichen Mitteln dazu verlocken wollen, sie zu wählen, wobei hier das ausschlaggebende Kriterium die Unterhaltung, das Erlebnis ist. Dieses soziale Phänomen bezeichnet Opaschowski als Eventkultur und versteht darunter die Fähigkeit der heranwachsenden Generation, mit „Schein- und Erlebniswelten“ umzugehen, zu denen er u. a. Tausendjahrfeier, Weihnachtsmärkte, Freizeitparks und Weltausstellungen zählt. (Opaschowski 2000). Und eine solche Beschaffenheit der Weltauffassung nimmt ihren Einfluss nicht nur auf das Denken und Fühlen der Jugend sondern auch auf die literarischen Kreationen für sie (Vgl. dazu Kapitel. 1.4).

5.1.3. Aufwachsen in einer Kommunikationsgesellschaft

In zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlungen wird der Einfluss der Medien auf Jugendliche erörtert. Das Interaktionspotenzial der Medien und sozialer Verstrickungen eines Individuums wird eingehender im Kapitel 5.1 der vorliegenden Arbeit beschrieben, und in diesem Teil der Arbeit werden Jugendliche als Subjekte der durch Medien ausgelösten Umwälzungen ins Visier genommen. Diese Umwälzungen stehen in enger Interdependenz mit dem „Übergang von der arbeitsintensiven Industriegesellschaft zu einer konsumintensiven Dienstleistungsgesellschaft“ (Charlton/Neumann-Braun 1992, 110). Medien und Freizeitindustrie einerseits und Bildungs- und Erziehungsexperten (Kindergarten, Schule, Hochschule) andererseits übernehmen die soziale Kontrolle über das Erwachsenwerden. Der Familie kommt eine Mittlerrolle zu, deren Einfluss durch die ersten beiden Instanzen eingeschränkt wird. Kinder und Jugendliche, deren Lebenswelten inzwischen zu

Medienwelten geworden sind (Vgl. dazu den Abschnitt 4.2.4. dieses Kapitels), weisen einen kompetenten und autonomen Umgang mit Medien und medialen Angeboten auf – sie verselbstständigen und emanzipieren sich gegenüber ihren Eltern. Des Öfteren verfügen sie über viel mehr technisches Know-how als ihre Eltern; das Wissen und Können – die früheren Domänen des hohen Alters – liegen jetzt auf Seiten der Kinder und Jugendlichen, was eine Nivellierung der Altersunterschiede herbeiführt. Da Kinder gleich hohes Interesse an Freizeit, Konsum und Unterhaltung wie ihre Eltern zeigen, nehmen sie nach und nach an Freizeit- und Konsumaktivitäten der Eltern teil und verlassen schrittweise den Schutzraum ihrer Kindheit. Zugleich empfinden sie den Freizeits- und Konsumbereich als ambivalent. Einerseits bekommen sie die Chance, sich den traditionellen Kontrollinstanzen zu entziehen, andererseits fallen sie in die Falle der sanften Kontrolle der Medienindustrie. Die Stichwörter lauten: die Vermassung, Standardisierung, Universalisierung, massenmedial verbreitete stereotype Einstellungen und Lebensstile. Eben diese standardisierten Denkschemata sind für die Re-Integration der anscheinend von sozialen Anhängigkeiten abgelösten jungen Rezipienten verantwortlich. Wie die Kinder und Jugendlichen mit diesen Handlungschancen und ihrer Individualität einerseits und Handlungsrestriktionen und der standardisierten Universalisierung andererseits umgehen? Anscheinend viel authentischer, kreativer und erfolgreicher als ihre Eltern. „Sie machen Erfahrungen, die jenseits des Horizonts eines Großteils der heutigen Erwachsenen sind, deren bisherige Sozialisation einen ausprobierenden Umgang mit dem Neuen erschwert bzw. verstellt“ (Charlton/Neumann-Braun 1992, 112).

Kinder und Jugendliche gehören zu den sog. „early adaptors“, den frühesten Anwendern, also zu jenem Teil einer modernen Gesellschaft, der die technischen Innovationen am frühesten wahrnimmt und die Ideen, die dahinter stecken, am enthusiastischsten übernimmt. Als Begründung für diesen Tatbestand mögen zwei Gründe gelten – erstens: „Für die Bewusstseins- und Meinungsbildung sind die Printmedien nicht mehr die Leitmedien“ (Heidtmann 2000, 24) und zweitens: „Die Kinder und Jugendkultur vernetzt sich immer enger mit der gesamten Popularkultur“ (ebd. 21).

Eine interessante Schilderung des Pop-Lebens liefert Gabriele Klein. Pop existiert erstens als Industrie, die „die westliche Konsummaschinerie“ betreibt (Klein 2004, 18), zweitens als Kultur, für die „das Crossover, die permanente Grenzüberschreitung“ (ebd. 19) signifikant ist und drittens als authentischer, echter, unkonventioneller Lebensstil. Da aber die Authentizität zur Geltung gebracht werden muss, wird sie mit Hilfe von Inszenierungsstrategien in Szene gesetzt. Der zunehmende Inszenierungscharakter des Sozialen, der von Popkonzerten über Techno-Rave bis hin zu Internetauftritten reicht, ist ein

Mittel der Selbstausslegung. „Inszenierung ist vielmehr ein unhintergebarer Bestandteil von Identität geworden, deren Suche in und durch die Darstellung stattfindet“ (ebd. 22). Die Idee des Poplebens bezeugt also die Notwendigkeit der ständigen Performance, der performativen Neukonstruktion der Identität. „Jugendliche Erlebniskonsumenten wollen am liebsten in einer Endlos-Serie leben und sind immer getrieben von der Angst, vielleicht etwas zu verpassen. Massen von Menschen setzen sich in Bewegung, werden mobil, um dabei zu sein. Die Folge ist eine Art *Eventtourismus*. Was die Markt- und Rummelplätze in früheren Jahrhunderten waren, werden in Zukunft Events als *inszenierte Ereignisse* sein (Hervorhebungen beibehalten – AW)“ (Opaschowsky 2000).⁶¹

Daraus ergeben sich Konsequenzen für das Handlungs- und Symbolsystem KJL, die im ersten Kapitel der Arbeit geschildert worden sind (Vgl. dazu Kapitel 1.4). Des Weiteren spiegelt sich dieser kulturgeschichtliche Einschnitt in der Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche mit Medien umgehen, wider (Vgl. dazu Kapitel 3.2.1.). Medien befriedigen vielerlei Interessen und Bedürfnisse, erfüllen diverse Funktionen im Alltag der Kinder und Jugendlichen und werden von ihnen multifunktional benutzt. Medien, die anscheinend Träger der informativen Funktion sind wie z.B. Zeitungen, werden zu Zwecken der Unterhaltung genutzt. Medien mit stark ausgeprägten eskapistischen Zielen decken auch den Bedarf an informativen Inhalten. Die Art und Weise der Mediennutzung hängt in hohem Maße von individuellen und subjektiven Bedürfnissen ab. Ralf Vollbrecht verdeutlicht in seiner Analyse der Jugendmedien die sozialen Funktionen des Medienkonsums von Jugendlichen. Sehr signifikant für ihren Umgang mit Medien ist das ständige Ringen um Priorität von beliebten Freizeitaktivitäten: der Mediennutzung und den Peers. Vorangestellt wird das Zusammensein mit Freunden – mit den Jahren gewinnen Jugendliche eine kritische Distanz gegenüber den Medien und konzentrieren sich verstärkt auf die Pflege der Kontakte zu Gleichaltrigen. Die Kenntnis der beliebten Filme, Figuren, Motive liefert jedoch einen umfangreichen Diskussionsstoff und bietet einen unverzichtbaren Anschluss an Gespräche der Jugendlichen und Spiele der Kinder an. Derselbe Fall gilt auch für die Gespräche im Elternhaus, für die sog. Anschlusskommunikation (Vgl. dazu Kapitel 5.2.2.). Bei einem gemeinsamen Fernsehabend oder Kinobesuch können Wünsche, Ängste, Fragen zur Sprache gebracht werden, ohne dass das quälende Problem direkt angesprochen wird. Darüber hinaus lässt sich bei den Medien der vergleichbare Effekt zum Erkenntnisschock bei der Bücherlektüre (Bettelheim 1990, 109) feststellen. „Wenn Jugendliche ihre eigenen Erfahrungen und Themen in den Medien

⁶¹ Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/25687/jugend-im-zeitalter-der-eventkultur?p=0>

wiederfinden, kommt es zu einem intensiven Medienerleben“ (Vollbrecht 2002, 4). Medien leisten somit einen Beitrag zur Meisterung der Entwicklungsaufgaben, indem sie durch Konfrontation mit den subjektiv wichtigen Themen den individuellen Selbstbildungsprozess fördern und persönliche Gewinne zu ziehen erlauben. Unter diesem Aspekt ist noch anzumerken, dass die medialen Vorlieben und Interessen von der jeweiligen Entwicklungsphase determiniert werden.

Diese Intensität der Auseinandersetzung mit Medieninhalten bezeugen auch Palfrey und Gasser. Sie meinen, dass sich Jugendliche intensiver als ihre Eltern bzw. Empfänger der traditionellen Nachrichtenformate mit Informationen beschäftigen. „Digital Natives sind genauso interessiert an Informationen wie ihre Eltern es waren, sie gehen nur anders mit ihnen um. Sie lernen vielleicht andere Dinge durch andere Lernprozesse, aber sie interagieren keinesfalls weniger mit Informationen. Sie müssen nur eine viel größere Menge davon bewältigen, und diese Informationen erregen auf neuen Wegen ihre Aufmerksamkeit – was ihnen neue Möglichkeiten eröffnet, sich mit ihnen auseinanderzusetzen“ (Palfrey/ Gasser 2008, 296). Sie posten einen Kommentar auf ihrem Blog oder auf einem Forum, oder leiten eine Nachricht an ihre Freunde weiter und erhalten von ihnen ihre Stellungnahme. Die Infos bekommen somit „ein soziales Leben“ (ebd. 94), was auch vom gesamtgesellschaftlichen Standpunkt aus gesehen enorm wichtig ist. Was jedoch nicht außer Acht gelassen werden sollte, sind bestimmte Gefahren für die Lernkultur, die heutzutage immer noch schriftbasiert ist (Vgl. dazu Kapitel 1.2.2.3.3 und 5.3.2 vorliegender Arbeit). Durch sog. Multitasking – gleichzeitiges Arbeiten mit mehreren Medien bzw. Bewältigung mehrerer Aufgaben in der gleichen Zeitspanne – wird keinesfalls die volle Aufmerksamkeit dem Lerngegenstand geschenkt. Die Aufmerksamkeitsspanne verkürzt sich auch deutlich – die Jugendlichen neigen zum Lesen von Kurzformaten, Ganzschriften stellen eine große Herausforderung dar. Die „Copy-And-Paste-Kultur“ erschüttert den traditionellen Kanon der Bildungsethik (Palfrey 2008, 303).

Medien verändern nicht nur die Bildungskultur, sie beeinflussen schlechthin die gesamte Kinder und Jugendkultur. Mit dem im dritten Kapitel beschriebenen Medienverbund und Merchandising-Strategien (Vgl. dazu Kapitel 3.4.) wird der Prozess der Kommerzialisierung dieses Teils der Gesamtkultur markant. Charlton und Neumann-Braun sprechen von der „Verdopplung des Gebrauchswerts der Kulturware Medienprodukt“ (1992, 106). Neben der primären Beschäftigung mit einem Medienprodukt konzentrieren Kinder und Jugendliche ihre Aufmerksamkeit auf Aktivitäten sekundärer Art wie das Sammeln der Medienprodukte, wobei erst der vollständige Besitz zufriedenstellend ist. „Das System der

integrierten Kulturproduktion führt zu einer temporären Omnipräsenz eines Medienskripts (oder eines Medienhelden) im Alltag der Kinder und Jugendlichen, der weit über den Realitätsgehalt hinausgeht, dem eine einzel-mediale Vermarktung zukommt. Für eine bestimmte Zeitperiode strukturiert die Kulturindustrie einen Sinnhorizont, in dem einem Medienskript – scheinbar – eine zentrale und kulturelle Bedeutung zukommt. Gerade für jüngere Kinder ist dieser *Inszenierungscharakter* (Hervorhebung beibehalten – AW) sicherlich nicht leicht zu durchschauen.“ Des Weiteren lässt sich vor allem bei jüngeren Medienrezipienten das Problem der kreativen Aufbereitung des medialen Sinnangebots beobachten und nicht alle Kinder kommen im gleichen Maße konstruktiv mit der Mediatisierung und Kommerzialisierung der Kinder und Jugendkultur zurecht. (Charlton/Neumann-Braun 1992, 106f.). Diese Schwierigkeiten lassen sich auf den Grad des inkorporierten kulturellen Kapitals – verstanden als „personengebundene Fähigkeiten und Kompetenzen“ – zurückführen, deren Erwerb im Laufe der Bildungsprozesse erfolgt und die in verschiedenen Lebenssituationen in Gebrauch kommen (Gille u.a. 2006,13).

Deshalb resultieren aus der gerade geschilderten Komplexität der soziokulturellen Umstände, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, komplexe Aufgaben, die an die heranwachsenden Generationen gestellt werden. Aus diesem Grund bedürfen die Begriffe Kindheit und Jugend einer Ergänzung durch zwei weitere Stichwörter: Generation und Peers. Einen Grundstein unter die moderne Generationenforschung legte Karl Mannheim mit der Abhandlung „Problem der Generationen“ (1928). „Gemeinsamer kultureller Kontext, chronologische Gleichzeitigkeit sowie die Wahrnehmung des Geschehens aus der gleichen Lebens- und Bewusstseinschichtung heraus“ kennzeichneten eine Generation (Jureit 2011, 1)⁶². Zur Generation gehört „die Gesamtheit der Individuen, die in einem größeren Sozialverband, z.B.: einem Land, durch gemeinsame Werte, Einstellungen usw. miteinander verbunden sind und sich von einer älteren und/oder jüngeren Generation deutlich unterscheiden“ (Schäfers 2001, 18). Ferchhoff fügt zu diesem Ensemble der Erkennungszeichen einer Generation auch ein gemeinsames Generationsbewusstsein und gemeinsame oder verwandte verhaltensprägende Erfahrungen hinzu (Ferchhoff 2007, 119). Mit Peers werden die Gleichaltrigen bezeichnet (ebd. 19). Diese Begriffsbestimmung ist insofern von Belang, als sie die Jugendlichen näher, detaillierter, verständlicher darzustellen erlauben. Ohne das Charakteristikum jener heutigen Generation von Jugendlichen aus soziologischer oder soziopsychologischer Sicht wäre das Verständnis ihrer medialen

⁶² URL: http://www.1000dokumente.de/pdf/dok_0100_gen_de.pdf

Vorlieben, die für die Zukunft und Entwicklungsperspektiven der KJL wegweisend sind, erschwert. Darüber hinaus vertrat Mannheim den Standpunkt, dass das herausragende und zugleich prägende Merkmal einer Generation das Inkorporieren von bestimmten, durch Raum und Zeit determinierten Lebenseinstellungen und -haltungen ist: „Alle jene Gehalte und Einstellungen, die in einer neuen Lebenssituation unproblematisch weiterfunktionieren, die den Fond des Lebens ausmachen, werden unbewußt, ungewollt vererbt, übertragen: sie sickern ein, ohne daß Erziehung und Zögling davon etwas wüßten“ (Mannheim 1928, 182). Dieses Internalisieren der tradierten Verhaltensmuster passiert doch zum Teil durch die Beschäftigung mit der KJL im Kinder- und Jugendalter.

Das heutige Generationsbild von Jugendlichen wird im starken Maße durch spektakuläre, grelle und übertriebene Medienberichterstattung geprägt. Ferchhoff warnt vor diesen mehrfach und nach bestimmten Auffälligkeiten gefilterten Urteilen, weil diese eher zu Vorurteilen führen, Verallgemeinerungen und Projektionsfolien hinhalten, die nicht unbedingt einen positiven Einfluss auf wechselseitiges Wahrnehmen der älteren und jüngeren Generation nehmen (Ferchhoff 2007, 112). Die Fremd- wie die Selbstwahrnehmung einer Generation wird noch aus einem weiteren Grund problematischer als je zuvor. Der Generationsansatz gerät aufgrund der zunehmenden Wahlfreiheiten und Möglichkeitsspielräumen für persönliche Entscheidungen ins Wanken: „Jugend scheint zu einer zentralen Phase »persönlicher Entscheidungen« geworden zu sein“ (ebd. 122). Der Generationsbegriff erfährt Aufweichungen, die Einheitlichkeit der Jugend wird in Frage gestellt. „Gerade da die Jugendlichen hochgradig individuell und pragmatisch auf die an sie gerichteten Anforderungen reagieren, mangelt es jedoch an einer gemeinsam geteilten Wahrnehmung als Generation im Sinne einer Zuschreibungskategorie(...)“ (Hurrelmann/ Albert 2010, 39).

Dennoch sind solche Bezeichnungen wie Erlebnisgeneration, Generation Internet oder Generation 2.0. gang und gäbe. Die Erkenntnisse der Medienwissenschaften, die im dritten Kapitel umrissen worden sind, fanden somit auch in soziologischen Erörterungen ihren Niederschlag. Laut der Shell Jugendstudie aus dem Jahre 2010 müsste noch eine Bezeichnung dazukommen: eine pragmatische Generation. Wodurch zeichnet sich dieser Pragmatismus aus? Es ist die „auffällig pragmatische Umgehensweise mit den Herausforderungen im Alltag, Beruf und Gesellschaft. Leistungsorientierung und das Suchen nach individuellen Aufstiegsmöglichkeiten im Verbund mit einem ausgeprägten Sinn für soziale Beziehungen im persönlichen Nahbereich“ (Hurrelmann/ Albert 2010, 16). Der für diese Generation typische aktive bzw. interaktive Umgang mit Informationen, der sich in der Web 2.0.-

Handlungsorientierung widerspiegelt, ist gleichwohl als Ursache wie auch Folge von soziokulturellen Umwandlungen anzusehen.

Angesichts der Zukunftsunsicherheit begleitet von zahlreichen Aufstiegsmöglichkeiten werden „aktive Formen des Selbstmanagements“ (Hurrelmann/ Albert 2006, 35) benötigt, um relativ erfolgreich die Aufgaben des Jugendalters zu meistern. Zu diesen Handlungsaufgaben gehören u.a.:

- Erwerb der Geschlechtsrollen, die Auseinandersetzung mit den meist stereotypen gesellschaftlichen Vorstellungen von diesen Rollen;
- Aufnahme von neuen, reiferen, auch romantischen Beziehungen zu Gleichaltrigen;
- Lockerung der Beziehungen zu den Eltern und bewusste Hinwendung zu ausgewählten Peersgruppen, Ablösung von der emotionalen Abhängigkeit von den Eltern;
- Vorbereitung auf ein Familienleben, dem im Zusammenhang mit postadoleszenter Verlängerung der Lernzeit bis in das dritte Lebensjahrzehnt besondere Bedeutung zukommt;
- Auspendeln zwischen den Polen Individualität und Gemeinschaft;
- Gewinnung des ethischen Wertesystems (Ferchhoff 2007, 103f.).

Eine der grundlegenden Funktionen der KJL ist es, den Jugendlichen bei der Bewältigung der Entwicklungs- und soziopsychologischer Aufgaben durch die Lieferung der Muster der Problembewältigung unter die Arme zu greifen (Vgl. dazu Kapitel 1.1). Die Entwicklung, die während der Reifungsprozesse von Jugendlichen genommen wird, hängt zwar von inneren Dispositionen ab, der soziale Kontext, Sozialisationseinflüsse, gesellschaftliche Rollenmuster und -erwartungen der Gesellschaft spielen jedoch maßgeblich mit. „Die psychischen Prozesse sind aber nicht per se als Ablaufschema verstehbar, sondern erfahren, bearbeitet und verwirklicht werden diese immer nur in Rückkopplung, aktiver Auseinandersetzung und Verbindung mit jeweiligen Umwelten“ (Ferchhoff 2007, 99). Die KJL und die Medienangebote können einerseits zahlreiche Impulse für eine innerpsychische Auseinandersetzung liefern, andererseits sind sie als Welten zu verstehen, in der Interaktion mit denen bestimmte Sachverhalte oder Ausschnitte der Wirklichkeit, Gefühle und Emotionen bewusst gemacht werden oder eben unbewusst ausgelebt werden können. Das Überschneiden der Welten der Literatur und der interaktiven Medien lässt also eine Steigerung der Wirkung dieser Prozesse ahnen, denn der Leser kann seine oder die durch die Literatur vermittelten

Probleme in der Rückkopplung sowohl mit analogen als auch mit digitalen Medien erfahren und/oder bewältigen.

Diese Intensivierung der zurückgekoppelten Beziehung zwischen einem Subjekt und Objekten der Wirklichkeit kann möglicherweise auch den aktiven und produktiven Konstruktionsprozess der Wirklichkeit fördern, wie diese in den konstruktivistischen Stadien von Jean Piaget formuliert worden sind. Der Begriff Konstruktivismus bedeutet, dass „menschliches Wissen, Erkenntnis und Handlungsfähigkeit durch die Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt aktiv konstruiert werden“ (Imhof 2011, 38). In den Entwicklungsprozess gehen einerseits Selbst- und Fremderfahrungen und andererseits Verarbeitungsprodukte der sozialen und psychischen Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen einher. Die Erfahrungen eines Menschen – Wissens- und Verhaltensmuster – werden in Form von Schemata abgebildet. Piaget unterscheidet zwischen den Verhaltens- und kognitiven Schemata, die miteinander vernetzt sind. Als ein häufiges Beispiel wird in der Fachliteratur ein Säugling genannt, bei dem nur eine begrenzte Zahl von Schemata vorhanden ist, die aber im Prozess der Adaption erweitert bzw. an eine jeweilige Situation angepasst werden (Imhof 2011, 38). Der Erwerb des deklarativen und prozeduralen Wissens erfolgt auf zweifache Art und Weise. Die Eingliederung des neuen Wissens in bereits vorhandene Schemata wird von Piaget als Assimilation bezeichnet. Die Veränderung der bestehenden Schemata aufgrund neuer Erfahrungen nennt er Akkommodation (ebd.) Ferchhoff weist auf den aktiven und prozessualen Charakter dieser Operationen hin, der in neueren entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Studien noch stärker als bei Piaget zur Geltung gebracht wird (Ferchhoff 2007, 100f.). Jugendliche werden als aktive, zum Teil selbstsozialisierende Subjekte, „aktiv und kompetent Handelnde“ (ebd. 101), „Drehbuchautor[-en – AW] der eigenen Lebensgeschichte“ (Armbrust 2011, 38) verstanden. Die Kinder und Jugendlichen werden heutzutage an zahlreiche Freiheiten, Entwürfe, Wahlmöglichkeiten, größere oder kleinere Spielräume, weite Eigenartenfelder gewöhnt, haben immer eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Verfügung, aus denen sie nach Belieben wählen können. So vorgeformte Empfänger der Literatur würden wahrscheinlich dieser Auswahl an Angeboten entbehren, wenn ihnen nur eine „Einbahnstraße“ der Kommunikation geboten wäre. Von diesen Erwägungen lässt sich eine Hypothese ableiten, dass die Erweiterung der literarischen Kommunikation um das Internet den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entgegenkommt und vermutlich in den Zeiten der Vorherrschaft von Web 2.0.-Generation eine notwendige Voraussetzung zur Herausbildung der soziokulturellen Handlungsfähigkeit bildet (vgl. dazu Kapitel 3.2.1. der vorliegenden Arbeit).

Im Kapitel 3.2 wurde kurz angedeutet, dass Medien und vor allem interaktive Medien eine enorme Rolle bei der Erlangung der Identität der Heranwachsenden spielen. Für Charlton ist Identität „der autonome Entwurf eines Subjekts (...), das sich selbst zum Gegenstand seiner Wahrnehmung macht“ (Charlton/ Neumann 1990, 185). Ferchhoff arbeitet in einer Gegenüberstellung von traditionellen und neuen Identitätskonzepten ihre wichtigsten Merkmale heraus, zu denen Folgendes gehört:

- „aktiver, offener, vieldeutiger und reflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt; mit den Strukturen und den Systemen(...);
- Ständiges Aushandeln von Regeln, Normen, Wegen und Zielen (...);
- Kulturelle Globalisierung durch medialen und virtuellen Austausch von Symbolen, Szenen und Identitätssymbolen (...);
- Nutzen von Medien als symbolische Ressourcen (...).“ (Ferchhoff 2007, 109ff.)

Dieter Baacke betont auch den prozessualen Charakter der Identitätsbildung. In ihrer frühesten Phase bezieht das Kind die Welt auf sich, es steht im Mittelpunkt aller Antriebe, betrachtet die Umgebung egozentrisch. Mit dem Reifungsprozess relativiert sich diese Ich-Zentriertheit, und soziale Beziehungen spielen zunehmend eine Rolle: „(...) indem ich andere als anders sehe, kann ich mich selbst ebenfalls als anders entdecken und damit meine Identität gegen andere behaupten“ (Baacke 1979, 108). Baacke stellt an einer anderen Stelle eindeutig fest: „Der Mensch konstruiert sich in seiner Identität durch Kommunikation und Interaktion“ (ebd. 118). Jürgen Habermas konstruiert eine dialogische Identitätstheorie, die besagt, dass die Selbsterkenntnis in der sozialen Interaktion wurzelt. Ein Mensch braucht sein Gegenüber im sozialen Raum zweifach als Quelle intersubjektiver Anerkennung, sog. Fremdverständigung und als Ursprung der Selbstverständigung, die an den verinnerlichten Gesprächspartner der fiktiven, inneren Dialoge gebunden ist. „Die Identität vergesellschafteter Individuen bildet sich zugleich im Medium der sprachlichen Verständigung mit anderen und im Medium der lebensgeschichtlich-intrasubjektiven Verständigung mit sich selbst. Individualität bildet sich in Verhältnissen intersubjektiver Anerkennung und intersubjektiv vermittelter Selbstverständigung“ (Habermas 1988, 191 nach Charlton/ Neumann 1990, 186f.).

Aus den angeführten Definitionen stechen deutlich zwei Aspekte hervor – die Unabgeschlossenheit, Prozessualität des Konzeptes der Identität, und ihr medial vermittelter und in der Interaktion mit der Umwelt erworbener Charakter. Der Blick auf andere wird durch die Lektüre der Bücher, insb. der spezifischen KJL geöffnet, weil es ihre grundlegende

Aufgabe ist, andere Menschen in verschiedenen Situationen zu schildern. Bruno Bettelheim – der österreichische Psychologe, Psychiater und Pädagoge, spricht vom Erkenntnisschock, der durch eine Buchlektüre herbeigeführt werden kann und tiefe Spuren in der persönlichen Biographie hinterlässt – ein Buch bewegt einen Menschen dazu, sein Leben zu ändern, es sinnvoller zu gestalten. Es stellt sich die Frage, warum ein Mensch auf einmal bereit ist, sein Leben völlig umzukrempeln? Warum überspringt ausgerechnet bei diesem einen Buch ein Funke, der das gesamte Gemüt in Brand setzt? Bettelheim führt diese Bereitschaft zum inneren Wandel auf untergründig verlaufende Prozesse zurück, deren man sich nicht bewusst wird, bevor diese durch die aus dem Buch quellenden Wahrheiten ins Bewusstsein, quasi ans Tageslicht gebracht werden. „Dieses Buch beantwortet Fragen und löst Probleme, die mich beunruhigt haben, mit denen ich gerungen habe, ohne es zu ahnen; durch die Lektüre ist plötzlich Ordnung entstanden, das Buch hat alle meine Fragen, ohne daß ich sie gestellt hätte, beantwortet“ (Bettelheim 1990, 111). Wichtig erscheint in diesem Kontext die Möglichkeit kommunikativer Aufnahme der kognitiv und emotional zu bearbeitenden Buchinhalte via Internetressourcen. Und ausgerechnet diese Verbindung von anschaulichen Beispielen, aussagekräftigen Bildern, nachdenklich anmutenden Szenen, einprägsamen Protagonisten, die jahre- wenn nicht lebenslang im Gedächtnis haften bleiben und den zahlreichen netzgenauen Möglichkeiten, mit Gleichgesinnten die bewegenden Momente einer Story zu teilen, Eindrücke der anderen in Erfahrung zu bringen, den anderen eigene Phantasien, Überlegungen, Ängste mitzuteilen, kurzum sich auszutauschen, leistet einen Beitrag zur Formung der positiven Identität, die aus gesellschaftlicher Sicht aus vielerlei Gründen höchst erstrebenswert ist (Vgl. dazu Kapitel 5.3 vorliegender Arbeit).

Eine vielsagende Einsicht in die Probleme der Identitätsbildung der Jugendlichen liefert die Studie von Palfrey und Gasser zu ihren Verhaltensweisen, Denkmustern und Lebensstilen. Sie skizzieren diese Problematik durch das Prisma der digitalen Welten, in die Jugendliche heutzutage eintauchen, und bringen ihre determinierenden Einflüsse in dem Namen Digital Natives zum Ausdruck (Palfray/ Gasser 2008). Viele Jugendliche geben im Netz unzählige persönliche Informationen mit dem Vorhaben preis, bestimmte Ziele zu erlangen. Sie suchen nach sozialer Bestätigung, dem Gefühl der Nähe und Linderung von Kummer (ebd. 27). Durch ihre Online-Präsenz erweitern und ergänzen sie ihre reale soziale Umgebung. Die Kommunikation im Internet ist „eine neue Form der alterstypischen Kommunikation, die ältere Formen (Tagebücher oder Briefe) ablöst“ (ebd. 30) und somit eine Methode zur Entfaltung ihrer persönlichen Identität. Diese Art von Etablierung der Gruppenzugehörigkeit in vernetzten öffentlichen Räumen, Blogs, Homepages leistet einen

wesentlichen Beitrag zur Formung der sozialen Identität. Im Netz üben Jugendliche, „was es heißt, Freunde zu haben, Identitäten zu entwickeln, mit Status zu experimentieren und unterschiedliche Kommunikationssignale zu interpretieren“ (ebd. 30). Sie experimentieren mit ihrer Identität, bauen sie auf, lernen sie nach außen darzustellen, was entwicklungspsychologisch ein wichtiges Stadium der Identitätsbildung bildet. Im Cyberspace trainieren sie Sozialisationsprozesse ein und testen verschiedene Varianten der Identitätsentwicklung. Diese beiden Stichwörter Sozialisation und Identitätsbildung gelten seit jeher als die Aufgaben der KJL. Es lässt sich also die Vermutung anstellen, dass an der Schnittstelle der KJL und dem Cyberspace ein Freiraum, ein Exerzierplatz für mögliche und denkbare Mitgliedschaftsentwürfe entsteht. Die beiden Phänomene sowohl dieses althergebrachte Literarische als auch dieses neugeborene, den Jugendlichen frisch vermählte Virtuelle sind höchstwahrscheinlich zu einer Koexistenz fähig, und weisen – diese Feststellung soll an dieser Stelle gewagt werden – ein hohes Interaktionspotenzial auf.

5.2. Kinder und Jugendliche im Umgang mit analogen und digitalen Medien

Ausschlaggebende Einsichten für die wahrheitsgetreue Darstellung des Kinder- und Jugendporträts liefern Studien zur Freizeitgestaltung, denn „Freizeit ist zentral für den Kinderalltag und seine Gestaltung. Hier zeigen sich Gemeinsamkeiten innerhalb der Familie, hier treffen Kinder Gleichaltrige, erwerben Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen und machen vielfältige Erfahrungen“ (Andresen, Hurrelmann 2007, 52).

Die Freizeit bildet auch für Jugendliche einen wichtigen Raum, um soziale Kontakte zu pflegen, ihren Hobbys nachzugehen oder einfach nichts zu tun, zu relaxen. Unter diesen Freizeitbeschäftigungen befinden sich auf hohen Positionen mediengebundene Aktivitäten, denn „der soziale Wandel hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft lässt die Massenmedien in verstärktem Ausmaß zu einem tragenden Element im Konsum- und Freizeitsektor werden“ (Charlton, Neumann-Braun 1992, 113). Aus diesem Grund kann eine Einsicht in Lieblingsfreizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen auch bestimmte aus der Perspektive der Zielsetzungen dieser Arbeit wichtige Entwicklungsrichtungen verdeutlichen.

5.2.1. Mediale Freizeitaktivitäten der Kinder

An der Spitze der beliebtesten Aktivitäten liegen Freunde treffen (65%) Sport treiben und Radfahren (je 56%) (alle prozentualen Angaben nach Hurrelmann/ Andresen 2010). Die zweitbeliebteste Gruppe bilden medial vermittelte Aktivitäten wie Musik hören (50%) und Fernsehen (48%). Lesen (37%) ist für über ein Drittel der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren eine unterhaltsame Beschäftigung. Im Vergleich zur vorhergehenden Studie von 2007 ist die Häufigkeit der Nennungen „Lesen“ um 3% angestiegen.

Abb. 4.1. Was machen Kinder oft in ihrer Freizeit. (Angaben in %)

	2007	2010
Fernsehen	56	48
Lesen	34	37
Playstation/ Computerspiele	29	24

(World Vision Studie 2010, S. 97)

Die World Vision Kinderstudie von 2010, genauso wie die vorhergehende aus dem Jahre 2007, unterscheiden zwischen drei Gruppen von Kindern: „Medienkonsumenten“ stellen Computer, Fernsehen in den Vordergrund, „vielseitige Kids“ widmen ihre Freizeit den kulturellen, kommunikativen und musischen Aktivitäten. Zwischen den beiden stark polarisierten Gruppen liegen „normale Freizeitler“, die die Mehrheit ausmachen und aus der breiten Palette der Freizeitmöglichkeiten eine auf persönliche Interessen zugeschnittene Auswahl treffen. Interessant erscheinen die Ergebnisse der Zusammenstellung von Freizeitaktivitäten nach den oben genannten Freizeittypen.

Abb. 4.2. Was machen die Kinder oft in ihrer Freizeit? (Angaben in %)

	Vielseitige Kids	Normale Freizeitler	Medienkonsumenten
Fernsehen	15	47	85
Lesen	75	33	8
Playstation/Computerspiele	3	17	59

(World Vision Studie 2010, S. 100)

Aus diesen empirischen Daten kann man schlussfolgern, dass Lesen am besten bei diesen Kindern ankommt, deren Freizeitgewohnheiten durch hohe Rangstellung der kommunikativen wie der kulturellen Inhalte geprägt wird, und diese findet ihre Widerspiegelung in der oben erläuterten Freizeittypologie der Kinder.

Abb. 4.3. Die Freizeittypen nach persönlichen und sozialen Merkmalen (Angaben in %).

	Vielseitige Kids	Medienkonsumenten
Geschlecht		
Mädchen	37	11
Jungen	12	37
Soziale Herkunftsschicht		
Unterschicht	5	45
Mittelschicht	19	28
Oberschicht	43	14
Zuwendung der Eltern		
Kein Defizit	26	23
Zuwendungsdefizit	17	33

(World Vision Studie 2010, S. 101)

Der Stellenwert der Kulturtechnik Lesen ist zum Teil vom Geschlecht des Kindes determiniert – über ein Drittel Mädchen gehört zur Gruppe der vielseitigen Kinder und nur 12% Jungen; fast jedes zehnte Mädchen versteht sich als Medienkonsumenten, aber über ein Drittel der Jungen. Zu den weiteren prägenden Faktoren zählt die soziale Herkunftsschicht. In der Unterschicht bevorzugt beinahe jedes zweite Kind mediale Unterhaltung, wobei in der Oberschicht nicht einmal ein Sechstel der Kinder „Medienkonsumenten“ sind. Eine gewichtige Rolle spielt auch die Qualität der elterlichen Fürsorge. In dieser Spreizung wird sichtbar, dass das Lesen in der Freizeit von vielseitigen Kindern angesehen wird und ihre vielseitigen Freizeitinteressen sind auf eine große Anzahl von Faktoren zurückzuführen. Der passive Medienkonsum liegt dem Teil der Kinder nahe, die als sozial schwächer bzw. benachteiligt genannt werden dürfen. Wenn man zugleich bedenkt, dass der Beherrschung der Lesekompetenz als einem Teil der medialen Kompetenz aus der Perspektive der Chancen auf gesellschaftlichen Erfolgs eine große Bedeutung zukommt (Vgl. Kap. 5), ergibt sich die

Frage, wie diese starke Polarisierung zu überbrücken wäre. Da der Ausgleich, die Schließung der „Lesekluft“ vom allgemeinen gesellschaftlichen Belang ist, ist in den literarischen Potenzialen des Internets eine Chance zur Näherbringung der beiden Pole zu sehen.

Die World Vision Studie 2007 und 2010 hat sich gezielt der Frage nach Lesegewohnheiten der 6- bis 11-Jährigen zugewandt. Das Lesen zum Vergnügen und seine Häufigkeit und nicht aus schulischer Pflicht wurde hier als maßgeblich angenommen. Die Kinder im Alter mit 6-11 Jahren lesen mit unterschiedlicher Frequenz: über die Hälfte der 2010 befragten Kinder tut es mehrmals in der Woche, ein Drittel greift nur gelegentlich nach einem Buch.

Abb. 4.4. Wie oft lesen die Kinder in ihrer Freizeit. (Angaben in %)

	täglich	mehrfach wöchentlich	einmal pro Woche	seltener	so gut wie nie
2010	18,5	34,5	13	24	10
2007	23,5	33	17	19,5	7

(World Vision Studie 2010, S. 117)

Die erhobenen Daten zeigen eindeutig, dass die Intensität der Kontakte mit einem Buch unter der Woche abnimmt. Im Jahre 2010 haben zwei Drittel (66%) der Kinder einmal pro Woche und häufiger einen Weg zu ihren Bücherregalen gefunden. Drei Jahre früher lag der Prozentsatz bei 73,5%, was einen Niedergang um 6,5% bedeutet. Obwohl 2010 Lesen als Freizeitaktivität öfter genannt worden ist, hat die Häufigkeit des Lesens insgesamt etwas abgenommen.

Eine viel sagende Antwort auf die Frage nach den Gründen für die Abnahme von der Häufigkeit der Leseaktivität liefert die Vorlese-Studie 2011 der Stiftung Lesen⁶³. Sie weist auf einen Zusammenhang zwischen dem frühen Kontakt mit Büchern und der Kompetenzentwicklung in diversen Bereichen. Die Vorlese-Studie 2011 beschäftigt sich mit den Interdependenz zwischen dem Vorlesen im Kleinkinderalter und Leistungen in solchen Bereichen wie Schule, Sport, Musik, Leseverhalten. An der Stichprobe von 505 10- bis 19-Jährigen hat man eine mündlich-persönliche Befragung durchgeführt. Interessant sind die Ergebnisse im Allgemeinen, denn sie beweisen, dass Kinder, denen vorgelesen wurde, sich besser entwickeln als ihre Gleichaltrigen, denen nicht vorgelesen wurde. Das Vorlesen im

⁶³ URL: <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie>

Kinderalter und die nachträgliche Einstellung des Kindes zum Lesen scheinen ebenfalls eng miteinander verbunden zu sein.

Abb. 4.4. Leseverhalten

	„Vorlese-Kinder“	„Nicht-Vorlese-Kinder“
Bücherlesen macht Spaß (in %)	54	38
Bücherlesen ist anstrengend (10-13 Jahre) (in %)	24	29
Bücherlesen ist anstrengend (17-19 Jahre) (in %)	19	43
Es lesen mindestens einmal in der Woche in einem Buch (in %)	73	63
Durchschnittliche Buchlesedauer an einem Wochentag (Mo-Fr) (in Min.)	45,9	33,9

(Stiftung Lesen - Vorlesestudie 2011, 8ff.)

Aus diesen Angaben ergibt sich ein folgendes Bild der Vorleselandschaft: Die an den Kontakt mit Büchern gewöhnten Kinder profitieren ganz intensiv davon, vor allem im späteren Alter. Über die Hälfte von ihnen empfindet Bücherlesen als eine angenehme Freizeitaktivität und verbringt in der Woche um 12 Minuten mehr Zeit mit einem Buch in der Hand als die Vergleichsgruppe. Interessante Erkenntnisse zum sog. Lese-Knick resultieren aus weiteren Aussagen der Kinder und Jugendlichen. Die Zahl der älteren Befragten, die das Lesen als anstrengend empfinden, sinkt unter den Vorlese-Kindern. Mit dem zunehmenden Alter und dem Zuwachs an Lesekompetenz scheinen sie immer mehr Vergnügen am Lesen zu finden. In der Gruppe der Gleichaltrigen, denen in der Kindheit selten oder nie vorgelesen wurde, fällt die entgegengesetzte Tendenz auf. Sie werden dem Bücherlesen immer abgeneigter. Die Diskrepanz in der vergleichbaren Altersgruppe der jungen Erwachsenen ist ziemlich krass.

Schlussfolgernd lässt sich eine fördernde Rolle des Vorlesens für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes feststellen – die anderen Teile der Studie beweisen die schulische und sportliche Überlegenheit der „Vorlese-Kinder“. Besonders gewichtig für den gesellschaftlichen Diskurs erscheint dieser fördernde Einfluss im Bereich der Festigung von Lesegewohnheiten. Im gesellschaftlichen Interesse liegt die Entwicklung der Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz aller handlungsfähigen Subjekte einer modernen

Informationsgesellschaft (Vgl. dazu Kapitel 5.3.). Wie lässt sich diese Kompetenz schon im Frühalter durch das Vorlesen begründen und stärken? Das rasante Lebenstempo der Erwachsenen, der unreflektierte Umgang mit Medien in vielen Elternhäusern, Abneigung zum zeitaufwändigen und anstrengenden Bücherlesen vieler Eltern bilden eine schlechte Ausgangsbasis für unzählige Kinder, damit sie das Lesen lieb gewinnen können. Das Internet wird mit Hörbüchern zum Download oder Geschichten, die man mit einem Mausklick vorgelesen bekommt, zum *Deus ex machina* dieses modernen Szenarios. In dieser Anwendungsmöglichkeit des Internets liegt die gesellschaftsrelevante Chance für die Förderung des lesefreundlichen Verhaltens der Heranwachsenden begründet. Kinder wachsen mit Medien auf, vor allem mit audio-visuellen und elektronischen Medien, sie sind ein unabdingbarer Teil ihres Alltags geworden, der aus ihm nicht mehr wegzudenken ist. Vielleicht wäre es auch nicht angebracht, den Kindern den Kontakt mit Medien vorzuenthalten, wenn man bedenkt, dass dank ihnen neue Wege für die Lesesozialisation geebnet werden können.

Da inzwischen für Kinder der Umgang mit Medien selbstverständlich geworden ist, kann der Blick auf die Ausstattung der Kinderzimmer mit modernster Technik vielsagend sein. Über auditive Medien (CD-Player, Kassettenrecorder) verfügen acht von zehn Kindern (80%). Die Zahl der Fernseher verdreifacht sich mit dem steigenden Alter der Kinder. Über ein Zehntel der 6-jährigen (11%) und über ein Drittel (35%) von 10-11-jährigen, können in ihren Zimmern fernsehen. Die Zahl der angeschafften Computer wächst mit dem steigenden Alter der Kinder und ähnelt der der Fernseher. (Vgl. Hurrelmann/ Andresen 2010, 119ff.). Die Zimmer der älteren Kinder werden umfangreicher mit der Technik ausgestattet als die der jüngeren. Darüber hinaus fällt die Dominanz der auditiven Medien auf, die eher mit ihrer fantasieanregenden Funktion zu erklären ist. Die sozialen Faktoren spielen auch hier eine gewisse Rolle. Die Oberschichteltern entscheiden sich bewusst gegen den Kauf eines Fernsehers (9%) und für die auditiven Medien wie Radio (83%) und CD-Player (87%), und der Computer (21%) steht in jedem fünften Kinderzimmer (Vgl. Hurrelmann/ Andresen 2010, 119ff.).

Da, wo ein PC steht, wird er auch genutzt, um online zu gehen. Die Erhebungen haben gezeigt, dass die Zahl der Internetanschlüsse 2010 im Vergleich zu 2007 um 10% angestiegen ist, d.h. der Anteil der Kinder, die das Internet problemlos nutzen können, ist auf fast zwei Dritten angestiegen. Diese Zahl ist aber auf die Internetnutzer zurückzuführen, die unregelmäßig durchs Netz surfen.

Abb. 4.5. Zugang zum Internet (Angaben in %)

	2007	2010
regelmäßig	21	22
unregelmäßig	33	42
insgesamt	56	64

(World Vision Studie 2010, S. 122)

Wenn die Kinder online gehen, wenden sie ihr Interesse den Multimedia-Online-Angeboten zu. Besonders erfolgreich sind laut Horst Heidtmann Spiele mit narrativen Elementen und moderierenden Figuren, die ein Identifikationspotential aufweisen (Heidtmann 1999).⁶⁴ Kinder setzen nämlich folgende Erwartungen in die multimedialen Angebote des Netzes:

- Entertainment und Spiele – für 75 % der befragten Kinder steht der Unterhaltungs- und Spaßfaktor im Vordergrund. Sie schätzen auch narrative Elemente, d. h. kurze, pointierte Geschichten und Musik hoch ein. Viele Kinder greifen gerne auf kommentierte Hinweise, neue Bücher, Hörspiele und Kinderzeitschriften zu.
- Infotainment und Edutainment – Internet erscheint als Informationsquelle der sozialen Umwelt (Liebe, Freundschaft, Krieg, Zukunft), der Natur (Tiere, Naturkatastrophen, Weltall) und der Technik (Computer, Autos, Experimente). Viele Kinder nehmen auch spezifische Online-Informationendienste wahr. Die Möglichkeit der Interaktion mit dem Programm nimmt einen wichtigen Platz in der Erwartungsrankliste ein.
- Kommunikation – besonders betont wird die Möglichkeit, neue Kontakte zu Peers knüpfen und sich unterhalten sowie darüber hinaus Meinungen in themenorientierten und altersgerechten Foren austauschen zu können (Heidtmann 2001, 1ff.).⁶⁵

Anhand der angeführten statistischen Daten wird ersichtlich, dass Lesen trotz der Anziehungskraft vieler anderer Aktivitäten von fast 40% der Kinder als interessant und attraktiv erachtet wird (Abb.4.4). Der mediale Interessenschwerpunkt verlagert sich auf audiovisuelle und elektronische Medien, die jetzt die bislang dem Buch zugeschriebenen Funktionen wie Spaß, Unterhaltung und Entspannung übernehmen. Ob und wie oft gelesen wird, hängt von vielen persönlichen wie sozialen Faktoren ab. Die Förderung der Eltern und

⁶⁴ Heidtmann, Horst: Digital, multimedial, interaktiv. Kinder- und Jugendliteratur auf CD-Rom und im Internet. (1999). URL: <http://www.ifak-kindermedien.de/ifak/pdfs/digital.pdf>

⁶⁵ Heidtmann, Horst: Internetangebote für Kinder. Thesen (2001). URL: <http://www.ifak-kindermedien.de/ifak/pdfs/kindernetz.pdf>

der gesellschaftliche Status der Familie bedingen das Aufwachsen in einer buchfreundlichen Atmosphäre. Der Umgang mit geschriebenem Wort wird auch durch den Zugang zum Internet erleichtert, zumal fast zwei von drei Kindern angeben, die Dienste des Netzes in Anspruch zu nehmen. Die positive Einstellung vieler Kinder dem Buch gegenüber gepaart von den modernitätsbedingten vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten anderer Medien bilden eine Kombination, deren Zukunft zwar noch unklar ist, aber optimistisch und hoffnungsvoll anmutet.

5.2.2. Jugendliche und Freizeit

Viele Einsichten in das Wertesystem und das Sozialverhalten liefert alle drei bis vier Jahre aus den Mitteln des Shell-Konzerns finanzierte Studie zu Jugendlichen in Deutschland. Da in der Studie von 2010 die Erkenntnisse der zwei vorhergehenden Studien von 2002 und 2006 vergleichend herangezogen wurden, lassen sich aus ihnen bestimmte im Trend liegenden Freizeitverhalten der Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren ablesen. Seit 2002 sind Jugendliche ihren Freizeitaktivitäten treu geblieben und die Häufigkeit der Nennungen variiert in vielen Fällen fast unauffällig. Zu den Top-Trendy-Aktivitäten gehören nach wie vor Freunde treffen, Musik hören, Fernsehen, die die 50%-Schwelle problemlos überschreiten. Zu ihnen gesellte sich 2010 eine neue Freizeitaktivität, die so stark an Wichtigkeit zugenommen hat, dass sie sich ohne weiteres an der Spitze der Ranking-Liste platziert hat: im Internet surfen. Die Prozentangaben sind beeindruckend. Keine andere Tätigkeit hat es in solch einem rasanten Tempo bis an die Spitze gebracht.

Abb. 4.6. Häufigste Freizeitbeschäftigungen (Angaben in %)

	2002	2006	2010
Im Internet surfen	26	38	59
Sich mit Leuten treffen	62	57	59
Musik hören	66	63	56
Fernsehen	59	58	54
Bücher lesen	25	28	27

(16. Jugend-Shell-Studie 2010, S. 90f.)

Markant ist, dass das Internet die Spitze der Interessen von Jugendlichen friedlich erobert hat, ohne andere Aktivitäten zu verdrängen. Besonders gewichtig ist die Tatsache für alle, denen das Bücherlesen besonders am Herzen liegt. Diese Freizeitaktivität hat parallel zu internetgebundenen Aktivitäten und als einzige zwar nicht deutlich, aber doch an Bedeutung zugenommen. Das Bücherlesen finden Deutsche im Alter von 14 wichtig. Eine Studie der Stiftung Lesen „Lesen in Deutschland 2008“⁶⁶ hat gezeigt, dass über ein Drittel der über 2500 Befragten das Lesen von Fach- und Sachbüchern sowie Romanen, Erzählungen oder Gedichten wichtig finden. Das Problem besteht darin, dass sie es nicht tun. Nur 17% von ihnen geben an, Fach- und Sachliteratur oder schöngeistige Literatur zu lesen. (Stiftung Lesen 2008, 15). Obwohl die Wertschätzung des Lesens in der Gesellschaft ziemlich hoch ist, steht sie in einem sichtbaren Widerspruch zu Alltagspraktiken, der sich an den Angaben zu Lesesozialisation beobachten lässt. (Vgl. dazu Kapitel 5.3.4.):

Abb.4.7. Lesesozialisation bei 14- bis 19-Jährigen (Angaben in %)

	1992	2000	2008
Ich habe als Kind oft Bücher geschenkt bekommen	72	59	51
Ich habe als Kind nie ein Buch geschenkt bekommen.	–	–	45
Im Kindergarten wurde uns häufig vorgelesen	56	43	38
Meinen Eltern war es egal, ob ich las oder nicht	40	27	31

(Stiftung Lesen – Lesen in Deutschland 2008, 32)

Die Erwachsenen verlieren nach und nach das Interessen daran, den Kindern das Lesen näher zu bringen, indem sie ihnen Bücher in die Hand drücken oder selber etwas aus einem Buch vorlesen (Vgl. dazu die Ergebnisse der Vorlese-Studie aus dem Jahre 2011). Die letzte Aussage (Meinen Eltern war es egal, ob ich las oder nicht) zeugt von einer deklarativen Wertschätzung der Lesepraktiken, erfährt aber keine Übertragung auf die aktive Leseförderung des Nachwuchses.

Von diesem Hintergrund aus kann die Betrachtung der Interessenschwerpunkte von Jugendlichen aufschlussreich werden. Die 16. Shell-Jugendstudie kategorisiert Jugendliche in vier fast gleich große Gruppen: kreative Freizeitelite, gesellige Jugendliche, medienfixierte

⁶⁶ URL: <http://www.coaching-kiste.de/pdf/lesestudie2008.pdf>

und engagierte Jugendliche. Die Frage lautet: Wie verbringen sie unter der Woche ihre freien Stunden? Was ist ihnen lieber, Bücher lesen, Freunde treffen oder im Internet surfen?

Abb. 4.8. Freizeitbeschäftigungen nach Interessenstruktur (Angaben in %)

	kreative Freizeitelite	gesellige Jugendliche	Medienfixierte	engagierte Jugendliche
Im Internet surfen	42	56	77	60
Sich mit Leuten treffen	48	87	56	43
Fernsehen	42	40	84	48
Videos/DVD	13	7	46	13
Bücher lesen	65	24	7	14
Zeitschriften lesen	17	5	5	7

(16. Jugend-Shell-Studie 2010, S. 99)

Diese Zusammenstellung zeigt, dass das Internet, Fernsehen und Bücher bei Jugendlichen hoch im Kurs sind – allerdings nicht bei allen. Medienfixierte konzentrieren sich im stärkeren Maße auf digitale und elektronische Medien, Bücher- oder Zeitschriftenlesen stehen bei ihnen weniger auf dem Programm. Ein viel aufgeschlosseneres Leseverhalten zeigen kreative Jugendliche, die sich zwar auch gerne gesellig oder medieninteressiert zeigen, aber fast zu zwei Dritteln Bücher lesen. Dieser Tatbestand lässt sich adäquat mit Worten von Christmann und Groeben resümieren: „Vor allem aber ist die einfache Vorstellung unzutreffend, daß sich in der individuellen Mediennutzung immer ganz eindeutige, sich gegenseitig ausschließende Medienpräferenzen herausbilden. Vielmehr hat sich gezeigt, daß sich das Lesen (von Büchern) und die Nutzung anderer Medien gerade nicht gegenseitig ausschließen, sondern Vielleser/innen sind zumeist auch diejenigen, die andere Medien ebenfalls häufig nutzen; allerdings gilt das gleiche nicht umgekehrt, sondern für Vielseher/innen (Fernsehen, Videos, z.T. auch Computerspiele) ist in der Tat ein durchschnittliches Absinken der Leseintensität festzustellen“ (Christmann/ Groeben 1999, 205).

Beruhigend ist eine Zusammenstellung von den Ergebnissen der JIM-Studie 2016⁶⁷ (Jugend, Information, Multi-Media) des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest zum Stichwort „Bücher und Lesen“. Das Leseverhalten der 12- bis 19-Jährigen innerhalb der

⁶⁷ URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf

letzten zehn Jahre wurde erforscht. Es wurde eine Frage nach der Häufigkeit der Buchlektüre gestellt und es wird ersichtlich, dass der Wert immer um die 40%-Marke schwankt.

Abb. 4.9. Bücher lesen 2006- 2016 / täglich/mehrmals pro Woche (Angaben in %)

%	40	40	38	42	39	38
Jahr	2006	2008	2010	2012	2014	2016

(JIM-Studie 2016, 15)

Die Erkenntnisse zum Umgang mit Büchern muss man parallel zu Angaben über die Zahl der Internetanschlüsse untersuchen. Ihre Anzahl lässt einen Laien staunen – die Reichweite des Internet war 2010 beinahe flächendeckend. 2002 waren zwei Drittel der Jugendlichen online, vier Jahre später konnten über vier Fünftel ins Netz gehen, die Studie von 2010 legte die 96%-ige Verbreitung des Internets vor.

Abb. 4.10. Zugang zum Internet (Angaben in %)

	2002	2006	2010
Jugendliche insgesamt	66	82	96
Weiblich	64	80	95
Männlich	68	83	97
15 bis 17 Jahre	67	87	98
18 bis 21 Jahre	69	83	96

(16. Jugend-Shell-Studie 2010, S. 102)

Die Spreizung der Angaben lässt sich nur horizontal, die jeweiligen Jahre der Datenerhebung betrachtend feststellen. In den einzelnen nach relevanten persönlichen oder sozialen (z.B.: soziale Herkunft oder Siedlungsstrukturtyp) Merkmalen geordneten Kategorien oszillieren die Werte auf einem vergleichbaren, hohen Niveau.

Anhand der angeführten Daten kann festgehalten werden, dass das Internet zur Grundausrüstung der Schlafzimmer von Heranwachsenden geworden ist und fast zwei Drittel nehmen es als einen wichtigen Zeitvertreib wahr. Es stellt sich die Frage, wie viel Zeit wöchentlich am Bildschirm verbracht wird. Die Stundenzahl online steigt sprunghaft an und das Internet macht einen Löwenanteil am Freizeitbudget der Jugendlichen aus: Sie verbringen

durchschnittlich fast 13 Stunden in der Woche im Internet und das bedeutet eine Zunahme um 6 Stunden seit 2002. Jungen verbringen um ein Drittel mehr Zeit (15 Stunden) online als Mädchen (10,7). Die Intensität der Internetnutzung steigt parallel zum zunehmenden Alter an. Der diversen Aufteilung der Interessen erwachsen diverse Nutzungsprofile, von denen man die Erwartungen der Jugendlichen an mediale Angebote des Netzes ablesen kann. Es lassen sich vier Typen der Mediennutzungsweise aussondern, denen man die juvenilen Internetnutzer zuordnen kann:

- Gamer (25%) – vor allem jüngere männliche Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Das Computerspielen ist der häufigste Grund für ihre Internetbesuche. Sie nutzen deutlich seltener als andere Jugendliche das Internet, um E-Mails zu versenden, an sozialen Netzwerken teilzunehmen oder nach Informationen zu suchen.
- Digitale Netzwerker (24%) – vor allem jüngere weibliche Jugendliche verbringen durchschnittlich 14,6 Stunden pro Woche in den Communities. Auffällig ist, dass über die Hälfte von ihnen nie Computerspiele nutzt und dadurch das Gegenpol zu der ersten Gruppe bildet.

Ein weiteres Paar der Internetnutzer bilden:

- Funktions-User (17%) – eher ältere weibliche Jugendliche nutzen ganz gezielt die spezifischen Dienste des Netzes wie z.B.: E-Mails verschicken, Online-Shopping, nach Informationen suchen.
- Multifunktions-User (34%) – eher ältere männliche Jugendliche aus den oberen Schichten machen die umfangreichste Gruppe der Internetnutzer aus. Außer des geschickten Umgangs mit Funktionalitäten stützen sie sich aufs Internet als eine eigenständige Informationsquelle (Hurrelmann/ Albert 2010, 105ff.).

Aus folgenden soziokulturellen Erkenntnissen über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in einer Kommunikationsgemeinschaft lassen sie auch Schlüsse für mögliche Entwicklungstrends im Rahmen des kinder- und jugendliterarischen Systems ableiten. Kinder und Jugendliche müssen angesichts der zunehmenden Komplexität des sozialen Umfeldes viel öfter und viel früher schwierige Entscheidungen treffen, um zwischen den individuellen Lebensentwürfen und Gemeinschaftszwängen auszubalancieren. Die Meisterung der Entwicklungsaufgaben erfordert nicht nur ein hohes Maß an persönlichem Engagement sondern auch die Unterstützung der Familie, Schule, Peers. Aussichten auf Erfolg stehen in enger Abhängigkeit von der Struktur und Beschaffenheit des sozialen Umfeldes.

Ein wesentliches Element der persönlichen Biographien bildet die Freizeit, in deren Rahmen sich sowohl soziale als auch individuelle Entwicklungsprozesse vollziehen. Die angeführten statistischen Daten zeigen, dass die Freizeit medial geprägt ist. Kinder und Jugendliche nehmen Medien als einen Teil ihrer Wirklichkeit wahr, was sich auch auf die Prozesse der Mediensozialisation zurückführen lässt. Sie haben keine Hemmungen im Umgang mit Medien, des Öfteren erweisen sich als kompetenter und cleverer als ihre Eltern im Kontakt mit Medien. Computer und Internet haben im letzten Jahrzehnt eine unübertreffliche Verbreitung gefunden und nur ein Bruchteil der Jugendlichen nutzt zur Zeit kein Internet. Diese massive Mediatisierung der Kindheit und Jugend führt auch Veränderungen in der Lesekultur herbei, die im Kapitel 3.3 eingehender besprochen worden sind. Von diesen Veränderungen wird auch das Leseverhalten des jüngsten Teil der Gesellschaft betroffen, das von dem allgemeinen Interessenprofil schlechthin determiniert wird. Die Determinanten dieser Interessen sind selbstverständlich audio-visuelle und elektronische Medien. Kinder mit vielfältigen bzw. durchschnittlich breit angelegten Interessen, die sich nicht ausschließlich auf Medien einschränken, zeigen eine hohe bzw. gewisse Affinität zu Büchern. Trotz der Popularitätszunahme und flächendeckenden Verbreitung des Internets übt das Lesen seit Jahren auf beinahe ein Drittel der Kinder und Jugendlicher seine starke Anziehungskraft aus. Kinder und Jugendliche gehören eben zu jenem Teil der Gesellschaft, der am meisten liest. Der Anteil derjenigen, die nie ein Buch zur Hand nehmen, ist in der Gruppe der 12-19 Jährigen am niedrigsten (Stiftung Lesen, 2008, 22). Daraus ergibt sich eine optimistische Schlussfolgerung, dass das Bücherlesen unter Kindern und Jugendlichen trotz der befürchteten Abneigung zum Buch zwischen zwei Umschlägen angesichts der Popularität der elektronischen Medien in absehbarer Zeit nicht zum Verschwinden kommen wird. Die Sicherung dieser Perspektive liegt im gesellschaftlichen Interesse und hängt von den getroffenen Maßnahmen ab (Vgl. zu Leseförderung 1.2.2.3.). Nicht zu unterschätzen ist bei der Aneignung eines leseaffinen Sozialverhaltens die Förderung der Familie oder Erziehungsinstitutionen. Viele Kinder und Jugendliche geben an, zu Hause selten oder nie mit einem Buch in Kontakt gekommen zu sein. Die Ergebnisse der Vorlesestudie sind niederschmetternd: 42% der Eltern lesen gelegentlich oder nie vor (Stiftung Lesen 2011, 2). Wahrscheinlich liegt der Grund dafür im mangelnden Bewusstsein der für Kinder entwicklungsanspornenden Rolle des Vorlesens und der Abhängigkeit zwischen der ausgeprägten Lesekompetenz und Aufstiegschancen in einer schriftbasierten Gesellschaft (Vgl. dazu Kapitel. 5.3.1.). Als Chance bietet sich in dieser Situation das Vorlesen oder das Lesen der kinder- und jugendliterarischen Texten im Cyberspace an. Die

statistischen Erhebungen beider Studien, der World-Vision-Kinderstudie und der Shell-Jugendstudie haben bewiesen, dass beinahe in jeder Wohnung in Deutschland bzw. in einem deutschsprachigen Land ein internetfähiger Computer steht und jedes zweite Kind weiß damit umzugehen.

Eine wichtige Schlussfolgerung, die sich im Kontext der erörterten Daten und Tatsachen aufdrängt, betrifft die von den jungen Rezipienten individuell vorgenommene und „auf eigene Faust“ stattfindende Interpretation der Medieninhalte und -angebote. Früher gab es eine legitimierte, weit verbreitete und allgemein gültige öffentliche Meinung, die durch die dominanten Einflüsse der sozialen Institutionen der Religionsgemeinschaften, Nachbarschaft, Familie und der Verwandten begründet und befestigt war. Heute vollzieht sich diese Auseinandersetzung „in der Spannbreite von individualisierter Verarbeitungsperspektive und universell-standardisiertem Sinnangebot“ (Charlton, Neumann-Braun 1992, 113). Da der kompetente Umgang in diesem Fall vom Alter und sozioökonomischen und -kulturellen Ressourcen, dem inkorporierten kulturellen Kapital (Gille u.a. 2006,13), abhängt, kann der Austausch zwischen den jugendlichen Rezipienten im Internet zum Aushandeln der Bedeutungen und Interpretationen nach der Buchlektüre beitragen, zu denen ein Teil von ihnen selbständig nicht fähig wäre.

An dieser Stelle tut sich eine Schere, wenn nicht eine Wissenskluft, auf. Diese Wissenskluft erfasst nicht nur die Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern auch Muster der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Um die Überbrückung dieser Kluft ist stets die KJL bemüht und es erscheint als eine natürliche Folge der medialen Umwandlungen in der Struktur des Aufwachsens, dass ihre Erscheinungsformen der Interessenstruktur der Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen. Das Lesen am Bildschirm bereitet vielen Jugendlichen keine Probleme und sie sehen auch keinen Grund dafür, ein Buch als vorrangig zu behandeln. Deshalb lässt sich die Vermutung anstellen, dass diejenigen, die nach einem Printtext greifen, ihre Aufmerksamkeit den Leseangeboten im Netz schenken werden. Vom lesepsychologischen Standpunkt aus gesehen determiniert die Interessensstruktur und nicht das Medium selbst den Entschluss, sich mit einem Buch zu beschäftigen. „Die zentrale Differenzierung bezieht sich (...) im Prinzip nicht auf die Nutzung des Printmediums im Gegensatz zu den audiovisuellen und elektronischen Medien, sondern auf die Unterscheidung zwischen einer aktiven Interessens- und Nutzungsstruktur einerseits, die sowohl auf Information wie auf Unterhaltung ausgerichtet ist, und einem dominanten Unterhaltungsinteresse andererseits, das dann dadurch nicht selten zu einer Präferenz der (einfacheren) audiovisuellen Betätigung führt (...)“ (Christmann/ Groeben 1999, 205).

Die Institution der Massenmedien, insbesondere das Internet wird sowohl für Erwachsene als auch für Jugendliche zum sinnstiftenden Element der Realität, zur „zentralen Sinnagentur“ (Charlton, Neumann-Braun 1992, 113). Die Verbindung von der beiden sinnstiftenden medialen Instanzen, dem Buch für Kinder und Jugendliche und dem Internet, kann ihnen bei der Bewältigung der Entwicklungs- und Lebensaufgaben noch intensiver – denn quasi im Doppelpack – helfen.

6. Medienkompetenz als Einflussfaktor der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung

6.1. Gesellschaften im Medienzeitalter

Die zunehmende Mediatisierung moderner westlicher Gesellschaften ist zu einem Gemeinplatz geworden, und für Heranwachsende ist der tägliche Umgang mit Medien so selbstverständlich, dass sie sich der Tatsache der tiefgehenden Einbettung der Medien in ihren Alltag nicht einmal bewusst werden. In diesem Kapitel liegt der Fokus der theoretischen Überlegungen auf der Gesellschaft, deren Bild durch die Entwicklung der medialen Technologien ständigen Änderungen unterliegt. Die Beschleunigung der kulturellen Entwicklung macht die Festlegung eines stabilen und jahrzehntelang gültigen Modells der Sozialisation fast unmöglich, und aus diesem Grund ist ein Höchstmaß an Flexibilität seitens der heranwachsenden Generation erforderlich, um den anspruchsvollen Aufgaben der im ständigen Wandel begriffenen Realität gerecht zu werden. Zugleich lassen sich aber Sozialisationsschwerpunkte, Stichwort Kompetenzen, beschreiben und ausgrenzen, die besonders im Medienzeitalter für das gesellschaftliche wie individuelle Wohlergehen unabdingbar sind: Medienkompetenz und als Teil deren Lesekompetenz, die in Prozessen der Mediensozialisation erworben werden. Ihre Wichtigkeit ist insofern von Belang, als die heutigen Kulturen nach wie vor schriftbasiert sind und von dem Grad der Partizipation an ihnen hängt auch der Zugang zum kollektiven Wissen ab, das als Anker für stabile individuelle Entfaltung angesehen werden darf.

Zahlreiche Erkenntnisse über den Charakter der sozio-kulturellen Wandlungen liefert die Studie von Schulze, dem Bamberger Soziologen. Nach ihm lautet der kategorische Imperativ unserer Zeiten „Erlebe Dein Leben“. Schulze spricht vom Paradigmenwechsel in der Beziehung zwischen Ich und Welt: „Im alten Paradigma war die Welt das Gegebene, an das sich das Ich anzupassen hatte. Im neuen Paradigma hat sich das Verhältnis um 180 Grad gedreht – wenn überhaupt noch etwas als gegeben betrachtet wird, dann das Ich. Anzupassen hat sich die Welt, die in atemberaubend kurzer Zeit zu einem Ambiente größtmöglicher beliebiger Wünsche hochgerüstet wurde. [...] Vom weltbezogenen Subjekt zur

subjektbezogenen Welt: dies ist der große kulturgeschichtliche Einschnitt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (Schulze 2005, 59). Die traditionellen Zielbestimmungen des menschlichen Körpers wie Arbeit und Fortpflanzung werden um den Faktor des Erlebnisses erweitert - der Körper wird zum „Erlebnismedium“. Spontaneität und Gefühlsintensität stellen die bislang als tugendhaft geltenden Eigenschaften wie Standhaftigkeit und edle Größe in den Schatten (ebd.). In postindustriellen, hochentwickelten, wohlhabenden Gesellschaften vollzieht sich eine schwerpunktmäßige Verlagerung sowohl der persönlichen Lebensziele als auch der allgemeingesellschaftlichen Zielbestimmungen. Ging es bislang hauptsächlich um die Steigerung der Arbeitseffizienz, um Produktionsprozesse und Managementprobleme, so haben wir es heute mit einer „Wendung der Zweckdefinition nach innen“ (ebd. 13) zu tun. Diese innenorientierte Sinngebung lässt sich mit Adjektiven wie interessant, spannend, faszinierend, angenehm beschreiben. (ebd. 99). Der Genuss und schöne Erlebnisse werden zum Handlungsziel, haben eine sinnstiftende Kraft, machen das Leben lebenswert. Zum Katalog des Wünschenswerten kommen neben den materiellen Gütern und dem gesellschaftlichen Ansehen auch ästhetische Eindrücke hinzu; es kommt zur „Ästhetisierung des Alltagslebens“ (ebd. 93).

Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei diesem kulturellen und sozialen Umbruch spielen freilich die neuen Medien. Der enorme technische Fortschritt im Bereich der Medientechnik und Unterhaltungselektronik, die Ausbreitung und die anhaltende Popularität von Computer und Internet haben zu fast uneingeschränktem Zugang zu Unterhaltungsangeboten weltweit beigetragen. Nach der neuen Studie „Lesen in Deutschland 2008“ der „Stiftung Lesen“ verfügten 2008 drei Viertel aller deutschen Haushalte über einen PC. Vor allem sind es Jugendliche und Kinder, die sich besonders geschickt in dieser „Menü-Welt“ bewegen können, der Welt der zahllosen Angebote, die einen mit allen möglichen Mitteln dazu verlocken wollen sie zu wählen, wobei hier das ausschlaggebende Kriterium Unterhaltung und Erlebnis ist.

6.1.1. Individuum – Medien – Gesellschaft in gegenseitiger Abhängigkeit

Die Konjunktur der Bezeichnungen wie z.B.: Informations-, Medien- und Cybergesellschaft neben Erlebnis- oder Risikogesellschaft zeugen von tiefgreifenden und komplexen Veränderungen in der Struktur der Gesellschaften, die sich in allen Fällen auf fortschreitende Modernisierung zurückführen lassen. Ein Teil der Begriffe verdeutlicht, welchen Stellenwert die Produkte der Modernisierung, in diesem Falle das mediale Was – die

Information, das Wie – durch die Medien transportiert und das Wo – im Cyberspace, einnehmen. Um die Literatur, insbesondere die KJL betreffenden Wandlungen nachzuvollziehen, bedarf es einer Bewusstmachung der Prozesse, die sich auf das gesamte Gesellschaftsbild auswirken.

Unter Modernisierung versteht der 1999 verstorbene Bielefelder Professor für Erziehungswissenschaften, Dieter Baacke, „Differenzierung und Erhöhung der Systemkomplexität von Gesellschaften“, eine zunehmende Annäherung, Konvergenz der Gesellschaften (Baacke 1997, 15). Diese Annäherung der Lebensstile und -formen verursacht die Nivellierung der nationalen und anderen Unterschiede. Zugleich verstärkt sich die „internationale Verflechtung in Form der Verarbeitung von immateriellem Kulturgut“ durch Medien. Die Verflechtung kann man mit anderen Worten „Globalisierung industrieller und kultureller Trends“ nennen (ebd.). Der Modernisierung, Globalisierung und dem Wachstum liegt die Entwicklung des Mediensystems zugrunde, die zugleich als Folge jener Erscheinungen gelten kann. Durch die „Vervielfältigung von Zeichensystemen durch Medien“ entsteht ein unüberschaubarer „Zeichen-Dschungel“ (ebd. 16) und das inhomogene, im Verstehens- und Verständnisbereitschaft und- leistung differenzierte Publikum zerfällt in eine Reihe von individualisierten Publika.

Das Individuum wird zum zentralen Begriff der Erwägungen Baackes zu Medien und Modernisierungsprozessen. Der Mensch wird in der Kommunikationswissenschaft als sozial handelndes Wesen aufgefasst. Die Kommunikation verläuft einerseits nach einem Reiz-Reaktion-Schema, andererseits aber erfordert sie das Aushandeln der Bedeutungen. Die Kommunikation und das Handeln erfolgt meistens in mittelbaren Verhältnissen, d.h. über Vermittlungsprozesse und -instanzen wie Familie oder staatliche Regelungen. In der Sozialisation verinnerlichen Menschen die Regel der „sozialen Aggregate“, „die ihnen zwar spontane und eigenwillige Handlungen ermöglichen, aber gleichzeitig ein Set von Regeln und Regularien, Konventionen und Traditionen anbieten, die erst Verständigung und Verstehen, damit gemeinsames politisches, soziales und kulturelles Handeln ermöglichen“ (ebd. 18). In diesem Ensemble der Wechselwirkungen zwischen Menschen und sozialen Systemen, die sie bilden, machen sich die Medienangebote wirksam. Sie durchdringen sie, erreichen zunächst die sog. „Meinungsführer“ (ebd. 20) und diese geben Informationen und Interpretationen weiter. Neben alten Gruppen, wie Familie oder Nachbarn, die die Meinungsführerschaft ermöglichten, entstehen heutzutage neue informelle soziale Gruppen, die die Wirkung der Medieninhalte beeinflussen. Bei Kindern sind die Interaktionsmöglichkeiten anhand der Medienangebote hauptsächlich auf die Familie eingegrenzt. Mit dem Alter erweitern sich

soziale Räume, die mit Medien interferieren, wobei beide „hochaggregiert, mannigfach differenziert und keineswegs geschlossene Wirklichkeiten“ (ebd. 21) sind. Nach Baacke sind die Interaktionen und Beziehungsgestaltung diffus und auch räumlich diffundiert. Sie bilden lose verbundene Gesamtnetzwerke persönlicher Beziehungen, die zwar die Verbreitung von Ideen und Informationen begünstigen, aber „aufgrund ihrer relativ geringen Dichte keinen stabilen Anker für individuelle Einstellungen und Meinungen“ bieten (Schenk 1983, 328 nach Baacke 1997, 21). Resümierend lässt sich feststellen, dass die sozialen Verstrickungen eines Individuums so wie die Gestaltung der Einzelbiographien einerseits und die Medien und ihre Angebote andererseits ein Interaktionspotential aufweisen. Die Dynamik dieser Interaktionen lässt auf eine noch zunehmende Wirkung der Medien schließen, die schon gegenwärtig eine Art Lebenshilfe (Partnerbörsen, Tipps zur Kindererziehung, Verbraucherinformationen) bieten.

Das Medien – Kommunikation – Kognition – Dreieck der gegenseitigen Wirkungen funktioniert bei Schmidt als Erklärung für Veränderungen in sozialen wie individuellen Wirklichkeitskonstruktionen. Er erläutert als Kommunikationswissenschaftler und Vertreter des soziokulturellen Konstruktivismus Abhängigkeitsverhältnisse zwischen diesen drei Elementen einer Ganzheit. Unter Medien versteht er „alle materiellen Substrate von Kulturtechniken die als zeichenhafte (semiotische) materiale Kommunikationsmittel genutzt werden können (...)“ (Schmidt 1999,122). Die Kommunikationsmittel werden von agierenden – kommunikativen Systemen – genutzt, um in Momenten der strukturellen Kopplung⁶⁸ Sinnproduktion zu ermöglichen. Diese semiotischen Kommunikationsinstrumente bedürfen der sozialen Institutionen oder Organisationen (Verlag, Fernsehanstalten, Schulen etc.), um sich mit Hilfe der Medientechnologien in Form der Medienangebote gesellschaftlich durchzusetzen (Vgl. Schmidt 2000). Der Transport der medialen Inhalte, hier Medienangebote, durch Kommunikationskanäle der Medien ähnelt dem Spracherwerb eines Kindes, der Aneignung eines Instrumentariums zur Kopplung der Kognition und Kommunikation, die dann ihre Gestalt in Form der Zeichenkomplexe annimmt. Im Sozialisationsprozess lernt das Kind, welche Handlungsmöglichkeiten und Wirklichkeitsmodelle („Mitgliedschaftsentwürfe“) ihm die Gesellschaft bietet und erwirbt auf

⁶⁸ Unter dem Begriff „strukturelle Kopplung“ versteht man die wechselseitige Beeinflussung der zwei lebenden Systeme, die aufeinandertreffen und gegenseitig Veränderungen in ihren Strukturen hervorrufen. In der Systemtheorie von Niklas Luhmann wird strukturelle Kopplung als Dimension der Verknüpfung der unterschiedlichen Systemtypen (Leben, Bewusstsein, Kommunikation) verstanden. Ohne die Kopplung mit einem lebenden System kann es kein Bewusstsein geben und ohne Bewusstseinssysteme ist Kommunikation undenkbar. Folglich ist Kommunikation auch auf Leben angewiesen, Leben aber weder auf Bewusstsein, noch auf Kommunikation. Das bedeutet, dass Kommunikation und Bewusstsein nur in ihrer Kopplungsdimension beobachtet werden können- oder gar nicht.

individueller Ebene „kollektives Sprachverwendungswissen“ (Schmidt 1999, 124) darüber, mit welchen Mitteln man welche Inhalte zum Ausdruck bringen darf. Auf der sozialen Ebene wird die Sprache durch das Beibringen der „kulturell programmierten Bedeutungen“ zum Instrument „sozialer Bewertung und Kontrolle der Anschlussfähigkeit der Kommunikationen“ (ebd.). Der Kommunikation sind die Sozial-, Zeit- und Sachdimensionen immanent und sie wird von Schmidt als „symbolisches Handeln“, „kooperative Realisierung sozialer Handlungen“, „reflexive soziale Handlungen“ (ebd. 125) definiert. Sie kommen dadurch zustande, dass „Kommunikationsteilnehmer prinzipiell erwartbare Beiträge zu Themen in Diskursen leisten, die durch Situations- und Texttypik geprägt und damit von sozialisierten kognitiven Systemen systemspezifisch verarbeitbar sind“ (ebd.). Die Kognition als die im Gehirn ablaufenden Prozesse kommt als Konstrukt der Wirklichkeit zum Vorschein. Das prozedurale wie deklarative Wissen hat auch seine soziale Dimension, weil es unter spezifischen sozio-kulturellen Bedingungen in Interaktion mit anderen Menschen entwickelt worden ist. Auf diese Weise wird durch die Sprache oder andere Ausdrucksformen die Kognition mit der Kommunikation „im gemeinsamen Rückgriff auf symbolische Ordnungen der Kultur beim Produzieren und Reproduzieren bzw. Nutzen von Medienangeboten“ (ebd. 127) gekoppelt. Durch diese interaktiven Akte der Kommunikation und Kognition entstehen in Interaktionsgemeinschaften Wissensressourcen, und diesem kollektiven Wissen entwachsen Konzepte der Problembewältigung. Das Muster, nach dem die kognitiv-kommunikativen Prozesse ablaufen, nennt Schmidt „das Programm der gesellschaftlich als verbindlich unterstellten semantischen Thematisierungen von Wirklichkeitsmodellen“ (ebd. 128) also Kultur, zu deren Aufgaben die Kontrolle der Individuen und Reproduktion der Gesellschaft gehört. Da die Realisierung des Programms Kommunikationsmittel voraussetzt, sind so gesehen alle Kulturen Medienkulturen.

6.2. Medienkompetenz

Um in Mediengesellschaften effektiv handeln zu können, müssen ihre Mitglieder entsprechende Kompetenzen erwerben. In diversen Definitionen liegt der definitorische Schwerpunkt entweder auf gesellschaftlichen oder individuellen Aspekten. Als eine Komponente der allgemeinen Medienkompetenz wird die Lesekompetenz modelliert. Der Umgang mit Literatur im Internet setzt also den Erwerb der beiden Kompetenzen im gleichen Maße voraus, die aus individueller wie auch gesellschaftlicher Sicht erstrebenswert sind.

Menschen müssen die Medienkompetenz erwerben, um mit diversen Medien umzugehen, sich in der Medienwelt zurechtzufinden und als Mitglied der Mediengesellschaft erfolgreich zu agieren. Baacke versteht darunter „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (1996,8).

Schreier/ Rupp fassen die Medienkompetenz (parallel zur Lesekompetenz) als „die Fähigkeit zur gesellschaftlich kulturellen Teilhabe an der Mediengesellschaft auf, d.h. als das Ergebnis eines Enkulturationsprozesses im Sinne des Erwerbs ‚geteilter Bedeutungen, Verständigungsmuster, Kommunikationsbedürfnisse und Werthaltungen‘ (Hurrelmann 1999, 110), wie sie dem Individuum in Form der ‚Mitgliedschaftsentwürfe‘ zur Verfügung stehen“ (2002, 254). Es lassen sich folgende sechs Bereiche der Medienkompetenz explizieren:

- technische Kompetenz bzw. Medienwissen;
- instrumentelle bzw. Nutzungskompetenz: Fähigkeit, Angebote den situativen und persönlichen Bedürfnissen adäquat zu wählen;
- analytisch-kritische Kompetenz: kritischer Umgang mit Informationen;
- ästhetisch-genussbezogene Kompetenz: Bereitschaft, sich auf ein Produkt emotional einzulassen;
- produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz: Fähigkeit der aktiven Teilhabe an der Mediengesellschaft (ebd.).

Die oben angeführte Definition samt den Teilbereichen der medialen Kompetenz umfasst sowohl technische als auch sozial-affektive Elemente des Medienkonsums, akzentuiert einerseits die gesellschaftlichen Dimensionen und andererseits gewährt sie dem Individuum Freiraum für die Persönlichkeitsentwicklung. Sutter dagegen kompiliert aus diversen Definitionsversuchen den Inhalt der Medienkompetenz und fasst sie in den Stichwörtern zusammen: Medien verstehen, beherrschen, verwenden, gestalten und bewerten. Auf emotionale Aspekte der Mediennutzung wird hier nicht hingewiesen (2010,47).

Nach Groeben wird die Medienkompetenz in Sozialisationsprozessen erworben (2002b, 164ff.). In diesem historisch und kulturell determinierten Prozess muss das Medienwissen und Medialitätsbewusstsein angeeignet werden, weil Medienkommunikation etwas anderes als face-to-face-Kommunikation darstellt und dadurch andere Rezeptionsbedingungen, -erwartungen und -steuerungen voraussetzt. Das Bewusstsein und das Wissen um die Andersartigkeit solcher Kommunikationsakte ist die erste Teildimension

der medialen Zielkompetenz. Auf dieser Basis müssen medienspezifische Rezeptionsmuster aufgebaut werden, mit Hilfe deren Medienangebote in kognitiver und ästhetischer Hinsicht verarbeitet werden. Der Erwerb der Rezeptionsmuster bedingt auch die medienbezogene Fähigkeit, in den Genuss der Medienangebote zu kommen und diese motivationale bzw. emotionale Komponente bildet den dritten Bestandteil der Medienkompetenz. Hurrelmann weist bei dieser Komponente auf ihre bislang wenig beachtete Wichtigkeit hin und zieht eine Parallele zur Lesedidaktik, die erst in jüngerer Zeit ihr Augenmerk auf die „Leselust“ gerichtet hat (Hurrelmann 2002, 16). Neben der Genussfähigkeit ist es die Kritikfähigkeit als die Fähigkeit zu Analyse, Vergleich und Bewertung, die für die Verwirklichung gesellschaftlicher Zielvorstellungen von einem mündigen Medienkonsumenten⁶⁹ und Gesellschaftsmitglied vom Belang ist: „Es geht darum, sich von den Medienangeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine eigenständige möglichst rational begründete Position aufrechtzuerhalten“ (ebd.172). Diese soziale Komponente wird durch die individuell zu entwickelnde selektive bzw. kombinatorische Mediennutzung ergänzt, die den persönlichen Bedürfnissen und Interessen Rechnung trägt. Produktive Partizipationsmuster betonen die Fähigkeit zur aktiven Teilnahme am Medienleben, die z.B. durch interaktive Strukturen der Medienangebote gefordert wird. Letztendlich ist es die Bereitschaft zur Anschlusskommunikation, zum Austausch und zur Diskussion über Inhalte und Darbietungsweisen der Medien, in der Bedeutungen ausgehandelt werden. Dieser Aspekt ist besonders wichtig im Kontext der Zielbestimmungen dieser Arbeit und wird in weiteren Teil vertiefender aufgenommen.

6.2.2. Anschlusskommunikation

Ein besonders wichtiger Aspekt der Lese- wie auch der Medienkompetenz ist die Anschlusskommunikation, verstanden als „kommunikative Verarbeitung der Medienerfahrung im Austausch mit anderen [...], die Diskussion über Inhalte und das Aushandeln von Bedeutungskonsensen“ (Hurrelmann 2003, 17). Die Rezeption medialer Angebote ist ein individueller Prozess, der in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet ist. Das Konzept der medialen Mündigkeit von Boeckmann schließt den Austausch über eigene Medienerfahrung ein: „Als mündig im wahrsten Sinne des Wortes ist aber nur jemand

⁶⁹ Zum Problem der Medienmündigkeit siehe Klaus Boeckmann (1994)

anzusehen, der über seine Reflexionen auch sprechen kann, der sein persönliches Medienhandeln erklären, begründen und beurteilen kann. Denn nur durch das Darüber-Sprechen gewinnt seine Reflexion eine soziale Perspektive, nur dadurch kann er seine Einsichten in das Gespräch mit seinen Mitmenschen einbringen“ (Boeckmann 1994, 36)

Die Auseinandersetzung mit medial vermittelten Inhalten findet in sozialen Gruppen z.B. in Familien, unter Freunden, auf Internetforen statt. Der Rezeptionsakt, wenn er gemeinsam mit z.B. Gleichaltrigen vollzogen wird, kann als sozialer, kommunikativer Prozess angesehen werden, der in der interaktiven Anschlusskommunikation seine Fortsetzung findet. Dieser Kommunikationsprozess ist insofern wichtig, als er das Aushandeln neuer Bedeutungen ermöglicht, die wahrscheinlich ohne diese angeschlossenen Kommunikationsmomente wegen der Filterung durch das Sieb persönlicher Erfahrungen und interessenmotivierter Selektion gar nicht entdeckt und in Erwägung gezogen werden würden. „Die interaktiven Verhandlungen von Medienangeboten folgen eigenen Regeln, konstruieren eigene Bedeutungen und schaffen Raum für vielfältige Formen der Distanzierung von der Medienkommunikation“ (Sutter, 2002, 82). Für die Möglichkeit, neue Bedeutungen zu Tage zu fördern, benutzt Sutter den Begriff der „Offenheit medialer Texte“ (ebd. 86), weil ein Text einen Raum für weitere Bedeutungen etabliert, ohne jedoch die subjektiven und kommunikativen Prozesse zu determinieren. Die Textoffenheit prägt also Beziehungen zwischen Leser bzw. Lesergruppen und einem Text, indem sie auf beiden Seiten offene Bedeutungen zulässt. Der Anschlusskommunikation als Teil der Medienkompetenz ist das sozial interaktive Element immanent, das eine solche Modellierung der konstruktivistischen Auffassung des Erwerbs der Fähigkeiten in Interaktion, in sozialen Beziehungen, in Kooperation mit anderen Personen nahe legt. Daher kann die anschließende Kommunikation als sozialisatorische Interaktion ausgelegt werden und demnach als soziale Bedingung des Erwerbs von Medien- bzw. Lesekompetenz. Vorausgesetzt wird aber die Bereitschaft, sich an Prozessen der Anschlusskommunikation zu beteiligen, um die wahrgenommenen Medienangebote kommunikativ zu verarbeiten. Das Internet, als Medium kommunikativer Möglichkeiten, dem viele Jugendliche frönen, bildet damit einen exzellenten Raum für begleitenden oder nachträglichen Gedankenaustausch über eine Jugendlektüre oder ein anderes mediales Event. Aus dieser Perspektive können die Ressourcen des Internets zu Zwecken der Lesesozialisation als Teil der medialen Sozialisation genutzt werden, da das Internet ein in hohem Maße literales und zugleich höchst multimediales Medium ist.

Groeben nennt folgende Argumente als Begründung der Wichtigkeit der Anschlusskommunikationen:

- sie läuft außerhalb der medienspezifischen oder medienbezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ab und begünstigt deswegen die Herausbildung der Medienkompetenz besonders bei Kindern und Jugendlichen, weil sie zunächst im Elternhaus abläuft und im Laufe der Zeit auch unter Peers und im Schulunterricht vonstattengeht;
- auf den Umgang mit Medienangeboten kann schon von klein auf vorbereitet werden, indem die ersten Bilderbücher zusammen angeschaut oder gelesen werden;
- ermöglicht den Vergleich zwischen Alltags- und Medienwirklichkeit, fördert dadurch die Kritik- und Genussfähigkeit;
- steht am Ende des Verarbeitungsprozesses und setzt die weitere Entwicklung der Medienkompetenz voraus;
- leistet eine Hilfestellung bei der Konstruktion eigener Identität, indem sie die eigenen Identitätsentwürfe in der sozialen Kommunikation auf Übereinstimmung oder Abweichung von allgemein akzeptierten Identitätsmustern hin prüfen lässt;
- es wird auch ein Beitrag zur Stiftung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts geleistet, weil die potentielle Erfahrung der gemeinsam geteilten Erlebnisse den Integrationswillen eines einzelnen Subjekts mit der Gesellschaft stärken kann (Groeben 2002b,178f.)

Das Internet begünstigt den Austausch (z.B. in den Chaträumen oder auf Foren) über einen Film, ein Buch oder ein anderes mediales Ereignis, es bietet als Medien einen Spielraum für Anschlusskommunikation für ein anderes Medium.

Das Internet, dessen Bandbreite an anschlusskommunikativen Möglichkeiten enorm groß ist, koppelt individuelle Akte der Kognition und Kommunikation, die möglicherweise auf Medienangebote zurückgreifen, denen sensu largo gemeinsames kollektives Wissen immanent ist. Deswegen ist es angebracht, dieses Problem im Kontext der Anschlusskommunikation kurz zur Sprache zu bringen. Kollektive Erinnerung kann als soziales Phänomen gesehen werden, weil sie im Sozialisationsprozess vermittelt wird. Sie wird durch kommunikatives und kulturelles Gedächtnis konstituiert. „Das kommunikative Gedächtnis umfaßt Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt. Der typische Fall ist das Generationen-Gedächtnis. Dieses Gedächtnis wächst der Gruppe historisch zu; es entsteht in der Zeit und vergeht mit ihr, genauer: mit seinen Trägern“ (Assmann 1997, 50). Nachdem drei Generationen ausgestorben sind, benötigt das von ihnen getragene kollektive Wissen,

„Wissensbevollmächtigte“ (ebd. 54) oder Datenträger, Medien also, die in der institutionellen Form dieses kulturelle Gedächtnis weiterpflegen und weitergeben. Das kulturelle Gedächtnis, vermittelt durch Medien, beinhaltet das schriftliche Gut der Menschheit – so Assmann. Da das überlieferte Gedächtnis in Form der gesamten Textproduktion die Rezeptionskapazitäten einer Gemeinschaft erheblich übersteigt, gehen die durch ihre Wichtigkeit tradierten Texte intertextuell ins Funktionsgedächtnis ein, im Gegensatz zur restlichen Textproduktion, die im Speichergedächtnis archiviert wird.

Dem Internet als Medium, das wahrscheinlich im zukünftigen Konkurrenzkampf alle anderen Medien in den Schatten stellt, könnte in absehbarer Zeit noch eine gewichtige Funktion der Trägers des kulturellen Gedächtnisses zukommen und dies nicht nur einer kulturellen Gemeinschaft sondern der gesamten globalisierten Welt. Fraas diskutiert unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen, kulturellen und mentalen Faktoren die Auswirkungen des Internets auf Lebensstile, Weltsicht und Kultur auch die Erinnerungskultur. Das Ensemble der gegenseitigen Abhängigkeiten hat auf Seiten der User soziale und kulturelle Differenzierung virtueller Gemeinschaften, Heimzentriertheit und Individualismus des Einzelnen zu Folge, und das Internet wird zum flexiblen, dezentralen, ahistorischen Medium (Fraas 2004). Den Datensurfern steht potenziell das gesamte Speichergedächtnis der vernetzten Welt zur Verfügung, das jeder Zeit kommunikativ genutzt und diskursiv umfunktioniert werden kann. Das Funktionsgedächtnis wird durch Diskurse aktiviert und das Internet bietet genügend Diskussionsraum, um Texte in neuen Kontexten ins Leben zu rufen. Darin kann eine neue Dimension der Internetnutzung, die sich kommunikativ der Literaturtexte annimmt, die sie präsentiert, interpretiert, kritisiert, umwandelt oder umfunktioniert. Daraus kann sich der gesellschaftliche Wert solcher diskursiven, netzgebundenen Aktivitäten ergeben. Zugleich stützt das Internet das kollektive Gedächtnis, weil Erinnerungen ohne ihre Träger nicht existieren könnten. Individuelle Erinnerungen müssen in eine Gemeinschaft medienvermittelt übertagen werden. Ohne ihre Vermittlung würde das kommunikative Gedächtnis seiner materiellen Grundlage entbehren und unfähig werden, der Vergangenheit einen Namen und einen Sinn zu geben. (Vgl. Korzeniowski 2007)

6.3. Lesen in der Mediengesellschaft

Die Etablierung anderer Medien nimmt ihren Einfluss auf den Stellenwert der Kulturtechnik Lesen. Schön beschreibt die Rolle des Lesens durch sechs kennzeichnende Merkmale:

- Dem Lesen kommt auch in der Mediengesellschaft die Rolle der Basisqualifikation zu, weil die Beherrschung der Kulturtechnik Zugang zu allen verfügbaren Gütern der Kultur und der Umwelt eröffnet;
- Lesen zu Zwecken der Eigeninformation oder Berufsqualifizierung gewinnt gegenüber dem Lesen von Belletristik an Bedeutung,
- das Lesen unterliegt der geschlechtsspezifischen Differenzierung – bei Männern nimmt das Unterhaltungslesen zugunsten der informativen Lesemotivation ab. Bei Frauen überwiegt belletristische Lektüre;
- der Charakter des Lesens wandelt sich: Instrumentelle Leseweisen gewinnen über dem ästhetischen Genuss Oberhand;
- literarisches Lesen büßt an sozialem Prestige ein;
- Lesen wird als eine von mehreren Mediennutzungsmöglichkeiten angesehen. (1997,134f.).

So gesehen wird der Lesesozialisation eine Verschiebung in Richtung des instrumentellen Lesens verliehen, die Ästhetik des Lesen tritt dem gegenüber in den Hintergrund oder wird von anderen Medien übernommen wie z.B. Fernsehen oder Film. Oerter sieht darin die Gefahr für Phantasie und Kreativität, weil die meisten Buchverfilmungen den Reichtum an ästhetischen Ausdrucksmitteln eines Prosatextes nicht zu tragen imstande sind. In vielen Fällen kann das geschriebene Wort gar nicht seine Pracht voll zur Geltung bringen, weil es ergänzend oder begleitend genutzt wird, ohne dass ein geschlossener Text geboten wird. Die Aufgabe der Lesesozialisation in Mediengesellschaften besteht daher in der Abwendung dieser Prozesse durch einen erweiternden Text Einsatz und anders gewichtete und dosierte Anwendung anderer Medien. Die Vergrößerung der Bandbreite des Lesens liegt doch im Interesse eines Gesellschaftsmitglieds, das tagtäglich mit Gebrauchsanweisungen, berufsbezogenen Berichten in Kontakt kommt und durch Anforderungen des lebenslangen Lernens Ganzschriften verarbeitet (1999, 48f.).

Zur Zeit sind es neben den Printmedien auch auditive und audiovisuelle Medien, mit denen Kinder ihre ersten medialen Erfahrungen machen. Nach Ewers hat das Medium Buch

eine nachgeordnete und zweitrangige Position eingenommen im Verhältnis zu den inzwischen als vorrangig genutzten neuen Medien: „Die ‚neuen‘ Medien prägen bereits im früheren Alter nachhaltig sowohl die Wahrnehmungsgewohnheiten [...] wie die Unterhaltungsbedürfnisse der Kinder, noch bevor diese erste (buch)literarische Erfahrungen sammeln konnten“ (Ewers 2002a, 11. Vgl. dazu auch ders. 1998). Heidtmann führt als Beweis für die Dominanz der audiovisuellen Medien über dem Medium Buch die Ergebnisse einer 1997 durchgeführten Befragung von Kindern im Alter von 4 bis 13 Jahren an öffentlichen Bibliotheken in Südwestdeutschland an, die zwar nicht als repräsentativ gelten kann, aber die steigende Tendenz zur Medialisierung der kindlichen Umwelt zeigt. Die Frage nach den Lieblingsfiguren haben die Kinder beantwortet, indem sie vorwiegend oder ausschließlich die aus dem Fernsehen bekannten Märchengestalten oder Personen angegeben haben. (2000, 26ff.).

Ein anderer Beweis für die Andersartigkeit der modernen Mediensozialisationsprozesse liefert die Studie der Stiftung Lesen zu Leseverhalten in Deutschland 2008. Sie zeigt in aller Deutlichkeit, dass es den Jugendlichen weniger bedeutsam als den Erwachsenen erscheint, ob ein Text gedruckt vorliegt oder am Bildschirm gelesen werden muss.

Abb. 5.1 Lesen am Bildschirm

Angaben in %	bis 19 Jahre	20-29	30-39	40-49	50-59	60 u.m. Jahre
Mir ist es ganz egal, ob ein Text gedruckt oder digital ist	67	59	54	47	42	26
Ich kann mir durchaus vorstellen, Bücher auch als E-Book auf dem Handy zu lesen	43	34	28	16	12	6

(Stiftung Lesen – Lesen in Deutschland 2008, 37f.)

Dennoch würden Jugendliche im Alter bis 19 Jahre nicht auf das gedruckte Buch verzichten. Über die Hälfte von ihnen (52%) könnte trotz der Bereitschaft, Texte in anderen Formen als in der Printform zu lesen, keinen Verzicht auf die Buchlektüre leisten. Mit dem zunehmenden Alter der Befragten nimmt auch die Zahl der Bücherfans zu (Stiftung Lesen 2008, 39).

Nach dem Anbruch des neuen Jahrtausends drängt sich angesichts dieser lesekulturpessimistischen Visionen Postmans die Frage nach der Zukunft des Lesens in der

Mediengesellschaft auf. Sorgen das Fernsehen und elektronische Medien für „Ermordung des Buches“ (Saxer 2002, 238)? Saxer erörtert diese Frage und stellt eine Modellprognose zur Zukunft des Lesens in der Mediengesellschaft auf, die sich auf drei Ebenen: Makro-, Meso- und Mikrolevel erstreckt. Auf dem Makrolevel handelt es sich um Entwicklungstendenzen gesamtstruktureller Art. Er schließt sich der weit verbreiteten Ansicht von der individuellen wie kollektiven Gewichtigkeit des Lesens als basale Kulturtechnik an. In Anlehnung an Erkenntnisse der Kulturosoziologie zu „der zunehmenden Lockerung von allgemein verbindlichen Wertungen, Normen, Lebensstilformen und von Zwängen im Zusammenhang mit sozialer Schichtung“ prognostiziert er die fortwährende „Entinstitutionalisierung besonders relevanter Rahmenbedingungen des Lesens“ (ebd. 240). Er bezeichnet aus zwei Gründen die die Kulturtechnik Lesen beeinflussenden Faktoren als „widersprüchliches Konglomerat“ (ebd.). Erstens werden die zunehmenden Investitionen in Medientechnologien einen immensen Beitrag zur Steigerung der Oralisierung der Gesellschaft leisten, die zugleich die Lesebereitschaft mindert. Die Zeit- und Geldaufwand erfordernde Freizeitaktivität Lesen gerät in den Konkurrenzkampf mit anderen Freizeitmöglichkeiten und diese wie z.B. sportliche Betätigungen legen an gesellschaftlichem Prestige zu Ungunsten des Lesens zu. Zweitens begünstigt die Lockerung der schichtenspezifischen Zwänge einen Ausbruch aus buchfernen Milieus und den Aufbau individueller, anspruchsvoller Lesebiographien.

Auf der Ebene der Institutionen und Organisationen (Mesolevel) macht sich die verstärkte Rolle der Verlage, Stiftungen und Schulen als zukunftsrelevante Aktanten bemerkbar. Die Verlage starten immer intensivere Marktoffensiven zur Markterschließung und intensivieren auch ihre Suche nach Buchautoren. Die Differenzierung der Leseinteressen, -motivationen und -fähigkeiten führt zur Entwicklung der zielgruppengerechten, individualisierten Medienangebote – die Nischenprodukte bekommen dadurch auch ihre Chance. Die Abkehr vom literarischen Lesen und Zuwendung zur berufsorientierten Lektüre bewirkt die Verlagerung der Schwerpunkte von Verlagsprogrammen von der Belletristik hin zu Sachbüchern. Im Rahmen des schulischen Lesens ringen ambivalente Tendenzen miteinander – einerseits erzwingt die Einsicht über die soziale Durchsetzungskraft der Lesefähigen stärkere Konzentration auf die Entwicklung der Lesekompetenz, die zugleich mit der höheren Medienkompetenz in Zusammenhang steht, andererseits ist die fast ausschließliche schulische Bindung an das geschriebene Wort und Lesegeschmäcker an der Umsetzung der Programme zur Förderung der Lesefähigkeit und damit der Medienkompetenz hinderlich.

Der Mikrolevel der Individuen oder Kleingruppen von Mediennutzern zeichnet sich durch den steigenden Einfluss der Peersgruppen und einen reziprok proportionalen Verlust an prägender Kraft der Familie aus. Die Beeinflussung durch Gleichaltrige kann wahrscheinlich in beide Richtungen – hin zum oder weg vom Lesen – führen. „Die Gesamtentwicklung in Richtung von immer mehr verschiedenen Freizeitofferten und -beschäftigungen wird aller Voraussicht nach das Publikum gerade in Bezug auf das Lesen noch stärker segmentieren und integrales, vornehmlich literarisches Lesen noch mehr durch selektive Leseroutinen und auch durch instrumentelles Lesen in Mitleidschaft gezogen werden“ (ebd. 242).

6.3.1. Lesekompetenz

Im Zeitalter der fortschreitenden medialen „Durchsättigung“ des Alltags, des stundenlangen Medienkonsums, dem vor allem heranwachsende Generationen verfallen sind, drängt sich auch die Frage nach gesellschaftlichen Folgen dieser Erscheinung, nach möglichen Auswirkungen auf die auf der Schriftlichkeit aufgebauten Kultur, kurzum die Frage nach dem Lesen in der Mediengesellschaft auf. Die Betrachtung der historischen Entwicklungsbedingungen für den Zuwachs an Lesekompetenz erlaubt die Bemerkung, dass sie recht kompliziert waren, zwischen Lesepropaganda und Leseverhinderung schwankten und im „Vorzeichen klassenspezifischer Partialisierung der erwünschten Lesekompetenzen“ (Hurrelmann 2004b, 283) stattfanden (Vgl. Hurrelmann 2004, Dahrendorf 1997). Doch die Entwicklung der demokratischen, medial geprägten Gesellschaften hat diese Tendenz zur Ausschließung und Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen neutralisiert. Gegenwärtig bietet die Gesellschaft „Mitgliedschaftsangebote“, die nur entgegengenommen werden müssen, um die volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten. Der historisch entwicklungserzwungene Vorrang der Schriftkultur ist gegenwärtig auch trotz der Konkurrenz der nicht schriftbasierten Medien Tatsache. Aus diesem Grund haben Leseschwächere einen erschwerten Zutritt zu Ganzschriften, dadurch vermindern sich auch ihre Aufstiegschancen, weil sie auf den Umgang mit AV-Medien angewiesen sind. Lesen als Zugriff auf Schriftkultur ist also individuell wie auch gesellschaftlich wichtig, betont Dahrendorf (1997), weil es neben den persönlichen Profiten aus der Partizipation am gesellschaftliche Leben auch einen „kompetenten, distanzierten, kritischen und selektiven Umgang mit Massenmedien“ (ebd. 35) fördert, dessen Gegenpol die Infantilisierung der Gesellschaft darstellt. Aus diesem Grund sind die Kompetenz und Motivation als Komponenten der Lesekompetenz von höchster

gesellschaftlichen Relevanz, „um dem einzelnen aufgeklärtes Verhalten und Emanzipation zu ermöglichen, um zu einem aktiven selbstbestimmenden, distanzierten, zur Kritik fähigen Mediengebrauch zu führen und den gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsprozeß zu fördern“ (ebd. 36). Im Sinne des gesellschaftlichen *condicio sine qua non* definiert auch das deutsche PISA-Konsortium die Lesekompetenz folgendermaßen: „Lesekompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (2000, 24). Die Möglichkeit der Partizipation am Leben einer Gesellschaft hängt vom Erwerb der Lesekompetenz ab. Die Strukturtransformationen moderner Gesellschaften fordern Opfer, die durch den Mainstream an den Rand gespült abseits stehen und neben sozialer Isolation auch erhebliche wirtschaftliche Benachteiligung in Kauf nehmen müssen (Vgl. Wagner/Kleinberger Günther 2004, 1ff.).

6.3.2. Das Konstrukt Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz

Das Lesen gewinnt im Zeitalter der omnipräsenten Medien eine zentrale Funktion; jede Operation im Internet bedarf der Lesekompetenz, die als Schlüsselkompetenz auch in Anbetracht der Wichtigkeit dieser Kompetenz für die Sicherstellung individueller Existenzgrundlage der einzelnen Bürger in der Mediengesellschaft angesehen werden kann.

Der Begriff der Schlüsselqualifikation entstammt der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und wurde 1974 von Martes konzipiert. Er stellte eine Kluft zwischen den Anforderungen des Beschäftigungssystems und Angeboten des Bildungssystems ausgelöst durch den fortwährenden sozialen Wandel fest, die durch das Heraus kristallisieren fachübergreifender Schlüsselqualifikationen überbrückt werden konnte. Das Problem rückte ins Blickfeld der schul- und hochschulbildungspolitischen Debatte. Stangel-Meseke (1994) unterscheidet zwischen drei Bereichen der Schlüsselqualifikationen:

- **Materiale Kenntnisse** – Sach- und Fachkenntnisse von fachübergreifender Gültigkeit – und **materiale Fertigkeiten** – Lesetechniken, Techniken im Umgang mit Computer, Schrift.
- **Formale Fähigkeiten** – kognitiver Art, Denk- und Lernleistungen, selbständiges Lernen, kritische Transferfähigkeit, kreatives Problemlösen.

- Personale Verhaltensweisen – ethische Grundsätze, Leistungsbereitschaft, Selbstkritik, Verantwortungsübernahme (nach Groeben/Hurrelmann 2004, 421f).

Groeben und Hurrelmann projizieren in diesen Beschreibungsraster verschiedene Dimensionen der Lesekompetenz, wobei der Schwerpunkt der Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation auf formalen Fähigkeiten liegt: „Hier sind unseres Erachtens die Teilaspekte von der globalen Kohärenz-Bildung bis hin zum Reflektieren/Bewerten anzusiedeln“ (ebd. 422). Die personale Ebene der Lesekompetenz ist mit personalen Verhaltensweisen auf Seiten der Schlüsselqualifikationen gleichzusetzen. Materiale Kenntnisse sind zu ‚inhaltlich‘, um für Lesekompetenz relevant zu sein.

Lesekompetenz gestellt in einen breiten Kontext der sozial anstrebenswerten Zielsetzungen kann als ein Weg zum „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ (Groeben/Hurrelmann 2004, 449) konzipiert werden. Die Spannbreite an Erwartungen reicht von „individuellen Fähigkeiten und Werthaltungen der Subjekte bis hin zu gesamtulturellen Voraussetzungen, die in überindividuellen Perspektiven für die politisch kulturelle Verfassung und Weiterentwicklung der Gesellschaft notwendig erachtet werden“ (ebd.). Die mittelbaren Folgen des Lesens lassen sich durchaus diesem globalen, gesellschaftlich gewichtigen Ziel unterstellen und erweisen sich insofern als produktiv, als auf der personalen Ebene Empathie-Entwicklung, mitfühlende Reflexion durch Einblicke ins Innere der literarischen Protagonisten viel tiefer als in realen Situationen reichen und zur differenzierenden Wahrnehmung und Bewertung in wirklichen Handlungs- und Kommunikationssituationen beitragen. Die Stiftung der eigenen Identität, die Akzeptanz für als fremd empfundene Realitätsausschnitte (Alterität) sowie die an der Grenze zur sozialen Ebene angesiedelte Reflexion über mögliche Realitätsentwürfe gelten als Aspekte der persönlichen Entfaltung, die vom gesellschaftlichen Standpunkt aus höchst erwünscht sind und stabilisierend wirken. Das kulturwissenschaftliche Konzept des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ (Assmann, 1999) als Träger der jahrtausendelangen, das Eigen- und Fremdbild prägenden Tradition einer Kulturgemeinschaft setzt Lesekompetenz als Zugangsschlüssel zum überlieferten kulturellen Gut voraus. „Sie [Lesekompetenz – AW] ermöglicht das Verstehen der kulturellen und sozialen Bedingungen der Gegenwart in ihrer Genese und eine historisch bewusste Orientierung auf die Zukunft“ (ebd. 453) und wird damit für die Aufrechterhaltung der kulturellen Eigenständigkeit einer Gesellschaft unentbehrlich. In diesem Sinne ist der Lesekompetenz eine zur sozialen Handlungsfähigkeit des Subjekts hinführende Rolle zuzusprechen.

Diesen neueren Konzepten der Funktion der Lesekompetenz stehen kulturpessimistische Visionen für den Niedergang der Lesekultur gegenüber, die vom hemmenden Einfluss des Medienkonsums auf die Entwicklung der Lesekompetenz ausgehen.

Neil Postman hat in seinem 1985 erschienenen Werk „Amusing Ourselves to Death“ schon auf den Paradigmenwechsel im Bereich der sich im Aufwind befindlichen Medienkultur hingewiesen, die sowohl technisch voranschreitet als auch die Kommunikationsgewohnheiten der Kinder stark prägt. In seinen Erwägungen zog er Computer und Internet noch nicht in Betracht, weil die Ära der Kommerzialisierung des Internets erst nach dieser Veröffentlichung anbrach. Postman sprach dagegen von der zweiten heranwachsenden Generation der Kinder, für die das Fernsehen der erste, zugänglichste Lehrer, der vertrauteste Begleiter und Freund ist. (2002, 118f.) Er konstatierte, dass die auf dem ‚langsamen‘, gedruckten Wort basierende Lernkultur im Zerfall begriffen ist, und dass wir im Angesicht eines neuen, sich rapide herauskristallisierenden Bildungssystems stehen, das auf einem ‚blitzschnellen‘ Bild beruht. Er prophezeite, dass die Bindung zwischen einem gedruckten Wort und einem Klassenzimmer sich abschwächt, denn das Fernsehen eilt ohne jegliche Rücksicht auf die Vergangenheit voran, prägt neue Wissenskonzeptionen und Wissenserwerbsweisen.

Ennemoser und Schneider (2004) stellen Hypothesen zu medialen Faktoren dar, die den Zuwachs der Lesekompetenz störend bewirken können. Alle zur Entstehung der Hypothesen beitragenden Faktoren sind vor allem in der Kindheit bis Ende der Grundschulzeit als kontraproduktiv für den Zuwachs der Lesefertigkeiten einzuschätzen. Von den Forschungsergebnissen zu Fernsehkonsum und Lesefähigkeit werden vier Hypothesen abgeleitet:

- Verdrängungshypothese (Fernsehen dominiert die Freizeitaktivität und verdrängt das Lesen, mangelnde Leseübung erschwert den Erwerb der Lesefertigkeiten)
- Abwertungshypothese (Im Vergleich zum Fernsehen verliert das als anstrengend empfundene Lesen an Attraktivität)
- These des Konzentrationsabbaus (Einbuße an Konzentration und Aufmerksamkeit)
- Passivitätsthese (weniger kognitive Anstrengung verlangendes Medium wird vorgezogen)

Diesen Hypothesen stehen kulturoptimistische Theorien gegenüber, die in der medialen Umwelt Chancen zur Förderung der Lesekompetenz sieht. Nach Schneider (2004) hängt der Erwerb der Lesekompetenz mit der Art von konsumierten Sendungen -

Unterhaltungs- oder Informationsprogrammen - zusammen. Ein fördernder Einfluss der Fernsehnutzung, die neben leichter Unterhaltung auch Informationssendungen einschließt, ließ sich bei Grundschulkindern durchaus nachweisen (ebd. 406). Schneider betont jedoch die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer anderen Bezugsgröße: der Familie – das gesamte Familienklima gekennzeichnet durch variierende Freizeitangebote und intakte interfamiliäre Kommunikation fördert den Ausgleich des Verhältnisses zwischen Fernsehkonsum und Leseleistung. Im Zeitalter der Medienverbundangebote (Heidtmann 2000) können audiovisuelle oder elektronische Medien einen Beitrag zur Begründung oder Aufrechterhaltung der Lesekompetenz leisten, wobei vor allem motivationale Aspekte im Vordergrund stehen. Die *Book Reading Promotion* – Hypothese und *On Screen Reading* – Hypothese bieten Anhaltspunkte für die Annahme eines potenziell förderlichen Einflusses des Fernsehens auf die Entwicklung der Lesekompetenz. Schreckensvisionen über den Niedergang des Lesens in der Konkurrenz mit der Vielfalt der Medien (Postman) haben sich weder bestätigt, noch lassen sie sich völlig entkräften. Die Ausdehnung der Freiheitsräume hat dem Lesen erlaubt, den quantitativen Wert beizubehalten, denn den neuentstandenen Platz in dem Freizeitbudget der Menschen haben neue Medien besetzt. Wenn der Umfang der Freizeit sich verringern würde, würde sich das auch auf die Konkurrenz zwischen den Medien auswirken, was im Moment nicht der Fall ist (Vgl. Groeben 2004).

6.3.3. Ziele und Funktionen der Lesekompetenz in medialen Umbruchszeiten

Begriffe der ‚Medien- und Informationsgesellschaft‘ heben den informativen Charakter der Lesefunktion im Zeitalter der Informationsüberflutung hervor. Das hat seine Auswirkungen auf das Konzept der Lesekompetenz: Der Schwerpunkt der Lesesozialisation wandelt sich von der literarischen Sozialisation zur Sozialisation anhand der Informationstexte (Groeben 2004, 13). „Lesesozialisation wurde von der Rezeption und Verarbeitung literarischer Texte aus gedacht und konzeptualisiert“ (ebd. 14). Doch ihre Auffassung musste dem Stand der Dinge Rechnung tragen und der Begriff erfuhr eine Erweiterung durch die Einbeziehung von Informationstexten in das Konzept. Groeben und Hurrelmann (2002) schlagen eine Konzeptualisierung der Lesekompetenz, die Informationstexte einbezieht und sich aus drei Dimensionen zusammensetzt:

- Kognitive Dimension: Wort- und Satzidentifikation, Verknüpfung von Satzfolgen;

- Strategisch-zielbezogene Dimension: globale Kohärenzherstellung, Makro-Strukturbildung auf der Basis von Textsortenkenntnis, Erkennung von Darstellungsstrategien in Hinblick auf die Textinterpretation; Bildung der mentalen Repräsentationen des beschriebenen Sachverhalts;
- emotional-motivationale Dimension: aufeinander bezogene Abstimmung der Lesebedürfnisse und -angebote, Fähigkeit zum Genuss-Erleben, Perseveranz der Lesemotivation, kritische Reflexion über den Text, sich selbst, die Welt, Fähigkeit zur Anschlusskommunikation (Groeben 2004, 15).

Groeben formuliert eine These, dass „die Textproduktion bzw. -rezeption als intentionaler Handlungsprozess“ (2004, 22) aufgefasst werden soll und „im Falle der Textrezeption z.B. auf Unterhaltung und Information“ (ebd. 23) ausgerichtet werden kann. Die unterhaltende und informative Funktion des Lesens dürfen nicht als Gegenpole, als Dichotomie betrachtet werden, sondern eher als schwerpunktmäßiges Charakteristikum und zwar wegen der texttypologischen Verwischung der Grenzen zwischen fiktionalen und Non-Fiction-Texten oder aufgrund der Tatsache, dass Texte situationsbedingt wider ihre funktionale Zuordnung gelesen werden können. Darüber hinaus ist die heutige Textproduktion in beiden Kategorien darum bemüht, Unterhaltungs- und Informationselemente miteinander zu kombinieren (Vgl. Groeben 2002, 215). Er sieht die Funktionen des Lesens folgendermaßen:

	Fiction	Non-Fiction
Prozess(ebene)	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungskonstruktion/Textverständnis 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhaltung (Spannung, Freude, Traurigkeit, ästhetischer Genuss, Fantasieren, Entlastung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Information (Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungskompeten, Durchblick)
Personale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Primäre Fantasieentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • (Argumentative) Kommunikation
	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität • Anerkennung von Alterität [Andersartigkeit-AW] 	<ul style="list-style-type: none"> • (Politische) Meinungsbildung • Kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten 	
Soziale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Abb1. Funktionen des Lesen im (unmittelbaren) Handlungsprozess und hinsichtlich der (mittelbaren) Folgen, nach Groeben 2004, S.24

Als erste Funktion ist die Sinnkonstruktion als aktiver Prozess (vgl. Christmann und Groeben 1999) zu nennen, die für Realisierung der primären Ziele der Unterhaltung und der Information von grundlegender Relevanz ist. Dazu kommt noch im Falle der literarischen Texte der Faktor der Entlastung, in anderen Quellen als Eskapismus oder Evasion bezeichnet. Groeben hebt aber die positiven Konnotationen mit dem Begriff Entlastung als „zeitweiser Rückzug (im Sinne eines anthropologischen Grundbedürfnisses)“ hervor (ebd. 26). Diesen primären unmittelbaren Funktionen schließen sich Zielsetzungen auf der personalen und sozialen Ebene an.

Rosebrock fasst auch das Lesen als Schlüsselkompetenz auf und stellt sie im Kontext der medial geprägten Erfahrungen der Heranwachsenden dar. Sie begründet die positive Einschätzung des Lesens und des Buches auf kognitiver, emotionaler, sozialer und medialer Ebene des Lesens (1997,11). Zu den Vorteilen des Lesens gehören in der genannten Reihenfolge:

- Bereicherung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und der Wissensbestände,
- Aktivierung und Differenzierung der Affekte,
- Erweiterung des Wahrnehmungshorizontes durch „die probeweise Übernahme fremder Befindlichkeiten“ (ebd. 11) und
- Eröffnung von Distanzierungsspielräumen durch Reflexion über den Abstand zum Realen der im gegebenen Medium kreierte Wirklichkeit.

Rosebrock geht von der Annahme über die Profite der lesefundierten Mediengewohnheiten aus (vgl. Hurrelmann 2004). Kinder aus Leser-Familien bzw. aus Familien, in denen eine Vielzahl von Medien intensiv genutzt wird, sehen wissens- und orientierungsmäßig fern, im Gegensatz zu Kindern aus Fernseh-Familien, deren Wissenskluft zu den Vorgenannten wächst. Da werden Computer und Fernsehen aus „Nebenbei- bzw. mood-regulation-Medien“ (Groeben) genutzt und die Asymmetrie zwischen Lektüre und anderen Rezeptionsformen nimmt zu. Die Schlüsselrolle für die Bewertung des Lesens sieht sie in der Tatsache, dass „beim Lesen aktiv die Subjektivierung von Bedeutungen vollzogen werden muß, d.h. daß die Erfahrungen, die lesend gemacht werden, durch das Subjekt mit ‚Haut und Haaren‘ d.h. durch Intellekt, Emotion und die sedimentierte Lebensgeschichte hindurch gehen müssen und so gleichsam von innen heraus angeeignet werden“ (Rosebrock 1997, 12).

Die Lesekompetenz erscheint als Konstrukt, der sich aus einer Fülle der Teilprobleme zusammensetzt und eine von innen wie von außen beeinflussbare Struktur aufweist. Binnendifferenzierung des Konzepts ist durch drei konstruktive Merkmale der Lesekompetenz begründet: kognitive, emotionale wie motivationale Aspekte des Lesens. Als Außendifferenzierungsfaktoren gelten dispositive und situative Komponenten, denn Kompetenzen lassen als „ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist (...), wobei sich dieses Potenzial in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten bzw. Handeln manifestiert“ (Groeben, 2002, 13) aufschlüsseln. Der interaktionstheoretische Ansatz erklärt die Wechselwirkung zwischen individuellen Dispositionen und situativen Rahmenbedingungen, unter denen ein Lesevorgang zustande

kommt. Auf Seiten der Dispositionen sind es Fähigkeiten genereller, universeller, stabiler Art und Fertigkeiten als konkrete, situationsbezogene Verhaltensweisen, die das Leserprofil prägen und auf Seite der situationsbedingten Variablen sind Text- und Mediencharakteristika potentielle Einflussfaktoren auf das Niveau der Lesekompetenz. Es ist hervorzuheben, dass diese Kompetenz im Sozialisationsprozess, in dem „interindividuell unterschiedliche Dispositionen (Persönlichkeitseigenschaften), bereits erworbene (schrift-)sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen der Lektüre miteinander agieren“ (Hurrelmann 2002, 276), erworben wird.

Zu Zeiten der ausgeprägten Präsenz der Medien unterschiedlicher technischer Provenienz (Print-, AV-, digitale Medien) in verschiedenen Alltagssituationen wird die Lesekompetenz im Rahmen der weiterreichenden Medienkompetenz angesiedelt. Bettina Hurrelmann deutet auf den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung der Schrift in Medienangeboten, den Erwerb der Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die die Teilhabe an der literalen Kultur voraussetzen. (Hurrelmann 2005, 904). Zugleich weist sie auf die Enge des Begriffs ‚Lesesozialisation‘ hin. Heutzutage erfolgt die Vermittlung der auf Schrift basierenden Kultur nicht nur durch die Schriftlichkeit, sondern zu einem erheblichen Anteil – in Anbetracht der medialen Präferenzen der Jugendlichen kann man diese Formulierung wohl wagen – durch Film, Hörspiel, Computerspiel, Comic und interaktive Internetseiten.

Schreier und Rupp plädieren auch für eine integrative Betrachtungsweise der beiden, Lese- und Medienkompetenzen, wobei die Medienkompetenz einen übergeordneten Status genießt. Die Lesekompetenz kann „nicht länger isoliert gesehen werden, sondern sie stellt eine kulturelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform neben anderen dar und ist somit innerhalb einer generellen Medienkompetenz zu verorten“ (Schreier/Rupp 2002, 252). Ein Beweis für eine solche Auffassung stellen zahlreiche und von Jugendlichen mit Vorliebe genutzte Medienverbünde dar, die von der Konvergenz wie auch der Konkurrenz der medialen Angebote zeugen. Demnächst muss man bedenken, dass die effektive Nutzung der elektronischen Medien wie z.B. des Internets in Abhängigkeit von der Lesekompetenz bleibt. Des Weiteren bedarf die Nutzung der ganzen Bandbreite der Möglichkeiten und Angebote des Internets außer der Dekodierung geschriebener Sprache auch der Fähigkeit, multimediale Elemente wie Bild und Ton, Animation in Beziehung zu setzen. (ebd.). Aufgrund der aufgezählten Erscheinungen lässt sich eine Funktionsverschiebung im Rahmen „des Gefüges kultureller Reproduktion“ feststellen. Wider Befürchtungen Postmans vor dem Schwund der Schriftkultur tendieren die Medien der Print-, audiovisuellen oder multimedialen

Kommunikation viel mehr zur Konvergenz als zum gegenseitigen Verdrängen. Vor dem Hintergrund der Lesekompetenz als Bestandteil der generellen Medienkompetenz unterscheiden Schreier und Rupp zwischen ihrer Funktionen im Bereich von pragmatischen und literarischen Texten. Für die hiesigen Erörterungen sind literarische Texte von größerer Relevanz. Die vielfältigen Funktionen, die der Literatur zugeschrieben werden und sich in drei Kategorien der kognitiv-reflexiven, moralisch-sozialen und hedonistisch-individuellen Funktionen unterteilen lassen, unterliegen zur Zeit in Folge der medialen Umbrüche zahlreichen Verschiebungen (Vgl. Gansel 2010). Die erste Funktionsverschiebung liegt im Bereich der Unterhaltungsfunktion: die AV-Medien als Träger des Literarischen treten an die Stelle der Buchlektüre zur Entspannung. Des Weiteren kommt es zum Verschmelzen der Unterhaltung und Information; es wird unterhaltend informiert oder informativ unterhalten. Schon ein oberflächlicher Anblick vom Design der Internetseiten für Kinder und Jugendliche, die in erster Linie um die Vermittlung der Literatur bemüht sind, genügt, um festzustellen, wie viel Platz der Unterhaltung eingeräumt wird. Manchmal gewinnt man den Eindruck, dass der Kontakt mit Literatur als Nebeneffekt der Unterhaltung zustande kommen sollte. Die aus zwei Wörtern geschmiedeten Kunstwörter ‚edutainment‘ oder ‚infotainment,‘ die den Stamm der englischen Wörter ‚education‘ oder ‚information‘ mit dem Wort ‚entertainment‘ vereinen, sind schon ein handfester Beweis, dass die beschriebene Funktionsverschiebung ihren sprachlichen Nachtrag in dieser Wortneubildung gefunden hat. Eine weitere Umakzentuierung betrifft digitale Welten, in denen dem Leser Aktivitäten abverlangt werden, z.B. bei Schreibprojekten mit partizipativem Teil oder MUD-s, in denen der Leser aus seiner tradierten Rolle des Rezipienten herausschlüpft und zum User wird, einem aktiven Mitgestalter der digitalen, literarischen Welt. Auch Affekte bleiben nicht mehr in der alleinigen Zuständigkeit der literarischen Texte. Involviertheit und Immersion, aber auch Zustände kognitiv-reflexiver Provenienz, wie „der Umgang mit fiktionalen Welten, die Erstellung komplexer, mentaler Repräsentationen solcher Welten, die Antizipation von Handlungsverläufen, Unsicherheitstoleranz, Rollenflexibilität, Persönlichkeitsentwicklung, Selbsterkenntnis“ (Schreier/ Rupp 2002, 265) können durchaus durch die Rezeption nicht strikt literarischer Texte gefördert werden. Die Spezifik des Literaturgenusses sowie die primäre Fantasietätigkeit bleiben einzig und allein eine Domäne der literarischen Kompetenz – resümieren Schreier und Rupp.

Die von den beiden Literaturwissenschaftlern vertretene Ansicht von der Notwendigkeit der Differenzierung zwischen Lesearten der literarischen und nicht-literarischen Texten bei der Ausmodellierung des Konzeptes der Lesekompetenz wird von

Groeben und Hurrelmann fallen gelassen. „Vielmehr geht es beim Konzept der Lesekompetenz um das Lesen generell, also aller möglichen Lektürestoffe, wenn auch für die von den Texten ausgehenden Rezeptionsanforderungen bisweilen eine heuristische Spezifizierung von unterschiedlichen Textsorten aus sinnvoll sein kann“ (Groeben 2002, 12). Desgleichen argumentieren Vorderer und Klimmt, die nach einer getrennt ablaufenden Schilderung der Textrezeption und Mediennutzung zur Information und Unterhaltung das Fazit ziehen, dass angesichts der Unmöglichkeit, zwischen der medialen Rezeption der informativen und unterhaltenden Inhalte eine Grenze zu ziehen, ein Modell der Lesekompetenz zu entwerfen ist, das die beiden Arten der Rezeptionszielausrichtungen vereint, und viel mehr „das Vermögen, je nach persönlicher Interessenlage und aktueller Aufgabenstellung angemessen mit einem gegebenen Text umzugehen“ (2002, 226) akzentuiert.

6.3.4. Kinder- und Jugendliteratur in der Lesesozialisation

Eine erfolgreiche Lesesozialisation gehört zu einer der wichtigsten Aufgaben der gesellschaftlichen Instanzen in einer medial gesättigten Wirklichkeit. Rosebrock bedient sich einer Baum-Metapher, um den Rang der literarischen Sozialisation im gesamten Sozialisationsprozess zu verbildlichen. Wenn man das menschliche Dasein als Baum betrachtet, dann ist die Sozialisation eine Perspektive, aus der der Baum in den Blick genommen wird und die Lesesozialisation „ein Zweig im Baum des Lebens, der den Werdegang zur Literaturleserin, zum Literaturleser nachzeichnet“ (1997b, 14).

Hurrelmann hebt in ihrer Definition die doppelperspektivische Prozessualität der Sozialisation, die einerseits „die Integration des Individuums in Verhaltensweisen, Fähigkeiten und die normative Orientierung bezeichnet, die zur Erhaltung der Gesellschaft nötig sind“ (2005, 903). Das Individuum erscheint hier als gesellschaftlich handlungsfähig gewordenes Subjekt, das aber in einem aktiven, selbst bestimmten und selbst gesteuerten Prozess der Auseinandersetzung mit den kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten die gebotenen Mitgliedschaftsmuster zwar verinnerlicht, aber durch das Prisma eigener Subjektivität möglicherweise auch umgestaltet. Für das fortwährende Bestehen einer Gesellschaft ist die Sozialisation unumstritten wichtig. Der KJL werden insofern sozialisatorische Funktionen zugeschrieben, als sie der im Sozialisationsprozess begriffenen Empfängergruppe Möglichkeiten zur emotionalen Beteiligung und Aktivierung des

Vorstellungsvermögens wie den Spielraum für Erprobung eigener Fantasien bietet. „Mit der Kinder- und Jugendliteratur bieten moderne Gesellschaften Heranwachsenden einen ‚Mitgliedschaftsentwurf‘ für die Entwicklung zum Leser, der den allmählichen Kompetenzaufbau im Umgang mit Schriftlichkeit und Literatur textstrukturell reflektiert und zugleich inhaltlich die gesellschaftlichen Zuschreibungen von typischen Erfahrungen, Fantasien, Entwicklungsaufgaben zu verschiedenen ‚Altersstufen‘ im Sinne von Normalitätswürfen der Ontogenese auch normativ dokumentiert“ (ebd. 904).

Groeben definiert den Lesesozialisationsprozess als „Enkulturation des Individuums, d.h. als ein durch soziale Instanzen gefördertes, aber vom Individuum aktiv realisiertes Hineinwachsen in die (jeweilige) Kultur“ (Groeben 2004, 16). Beide Definitionsvorschläge heben die zu erfüllende Aufgabe der Literatur in gesellschaftlichen Kontexten hervor, die auf Eingliederung, Mitglied-Werden in einer Gruppe, Gesellschaft, Kultur abzielt. Sie hält Mitgliedschaftsentwürfe im Bewusstsein der tiefen individuellen Eindrücke, die eine Leseerfahrung hinterlassen kann, bereit, um diese zu beeinflussen, zu kontrollieren.

Die Erforschung der literarischen Sozialisation zerfällt in vier Bereiche:

- Bedingungen
 - Institutionen (Familie, Schule, Peersgruppen)
 - Settings (Autorenlesungen, Buchvorstellungen, Diskussionen, Lesecken)
 - Medien (KJL als wichtiges Medium der Lesesozialisation)
- Verlaufsformen (Lektürepraxis)
- Kompetenz
- Performanz
 - Thematik
 - Funktion des Lesens
 - Quantität (Rosebrock 1997b, 16f.)

Es ist festzuhalten, dass außer dem Kompetenzbereich drei weitere Problemfelder geschlechtsspezifisch beschrieben werden müssen (Rosebrock 1997b). Eine grundlegende Rolle in der Entwicklung der Leserbiographie spielen Sozialisationsbedingungen. Zu ihren Instanzen gehören Schule, Familie, Peersgruppe, wobei der Familie in ihrer Vermittlungsfunktion aufgrund der frühesten, längsten und nachhaltigsten Auswirkung eine eminente Rolle zukommt. Ein lesefreundliches Klima der Familie, vor allem das Vorbild der Leseintensität und positive Wertschätzung seitens der Mutter wirken sich auf Lesegewohnheiten vom Nachwuchs aus. In der Familie kommt ein Kind am frühesten und am

nachhaltigsten mit der literarischen Kommunikation in Kontakt. Schon im Kleinkindalter wird ihnen der Eingang in die Schriftlichkeit durch prä- und paraliterarische Kommunikation erleichtert, d.h. durch den Umgang mit Kinderreimen und -liedern, mit Märchen und Geschichten, die zuerst mündlich vermittelt werden, die als Vorstufe der Einweihung in die ästhetische ausgestaltete Sprache der Literatur, bzw. Kinder- und Jugendliteratur gelten. „Von Formen des mündlichen Umgangs mit ästhetisch vorstrukturierter Sprache (Märchen, Lieder, Gedichte) bzw. des kreativen Umgangs mit Sprache und Erzählfiktionen (Geschichten erfinden, Rollenspiele, Sprachspiele) kann erwartet werden, dass sie wichtige Vorstufen bzw. Begleitformen einer wirksamen Leseerziehung darstellen und dass sie mit einem leseanregenden pädagogischen Klima in der Familie in enger Beziehung stehen“ (Hurrelmann 1993, 140). Hurrelmann listet die wichtigen Einflüsse des Elternhauses auf das Leseverhalten der Kindern auf und nennt außer dem Zusammenhang zwischen der persistenten Lesemotivation und der Automatisierung der Lesefähigkeit, Entwicklung der sprachlich-kognitiven Fähigkeiten auch die Erfahrung, mit der Literatur sozio-emotionale Momente zu verbinden, um im Nachhinein literaturbezogen-reflexiv zu handeln, die in der Anschlusskommunikation verstärkt wird (2002, 139). Schichtabhängig sind auch die Praktiken der Anschlusskommunikationen: Die Mütter der unteren Schichten zielen nach dem Vorlesen auf das Erfassen des Textsinnes ab, während in den Familien mit höherem Sozialen Status die Bedeutungen im Prozess der Verständigung über den Text ausgehandelt werden (Hurrelmann 2005, 913). Die Platzierung der Familie auf der sozialen Leiter erweist sich insofern als zusätzlicher prägender Faktor, als Familien der sozialschwächeren Schichten eine Präferenz für Bildschirm-Medien aufweisen und bei höheren Schichten die Spannbreite der genutzten Medien viel komplexer aufgebaut ist. Die in den sozialstärkeren Familien gepflegte Kulturtechnik Lesen wirkt sich positiv auf die Nutzungsweise der anderen Medien aus; wer in der Freizeit auch nach einem Buch greift, geht mit AV- oder elektronischen Medien aufgabenorientierter und zielbewusster um, profitiert mehr von ihren Angeboten, ist im Stande seine Informations- oder Unterhaltungsbedürfnisse gezielter zu befriedigen (Groeben 2004). Viellesende Kinder sind keine ‘Medienmuffel’, sondern nutzen Medien viel ausgiebiger“ – um mit Hurrelmann zu sprechen.

Des Weiteren teilt die Schule mit der Familie die Aufgabe der Einführung in die Schriftkultur. Traditionell vermittelt sie die Lese- und Schreibtechnik, aber über diese unbestrittene Pflicht der Schule hinaus herrscht Uneinigkeit über die weitere Vorgehensweise mit der Literatur im Unterricht. Die Bandbreite der Vorstellungen über den wünschenswerten Umgang mit Literatur reicht von der Ablehnung der Integration der KJL in den schulischen

Unterricht, der diese als Themenlieferanten missbraucht, über die Vermittlung des Kanons der anspruchsvollen KJL bis zum Einsatz der KJL als Panazee gegen Verschulung des Literaturunterrichts (Vgl dazu. Dehl u.a. 1999). Ausführlicher wurde die Frage im ersten Kapitel erörtert.

Gleichaltrige gehören zur dritten Sozialisationsinstanz der Lesesozialisation. Sie leiten sich gegenseitig im Umgang mit Medien ein, sind darin oft den Erwachsenen überlegen, tauschen sich mit Tipps zur Buch- und Zeitschriftenlektüre aus. Empirisch konnte jedoch nicht nachgewiesen werden, ob die Einflüsse der Peers wenig erfolgreiche Sozialisation in der Familie auszugleichen im Sande sind oder eher die bestehenden Lesevoraussetzungen verstärken. Miteinzubeziehen ist noch der Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale auf das Leseprofil. Saxer konnte feststellen, dass ein hohes Niveau an Aktivitätsbereitschaft mit der Dauer und Intensität der Lektüre korreliert – aktive, vielfältig interessierte Menschen lesen mehr (1991,107).

7. Resümee

Das Buch im Internet, das Internet im Buch; Literatur und Internet sind mittlerweile zwei Größen, die sich gegenseitig durchdringen, vermischen, verschmelzen, aber zugleich getrennt, isoliert, und voneinander abgegrenzt bleiben. Die Notwendigkeit, über diesen Tatbestand im Klaren zu bleiben, ist die Grundvoraussetzung für das Verständnis des Problems von gegenseitiger Dependenz von Literatur und Internet. Ein Ding der Unmöglichkeit, ein Widerspruch – könnte man einwenden! Das ist aber kein Symptom für schizophrene Weltwahrnehmung oder ein Logikrätsel. Jedes dieser Medien kann in wissenschaftlichen Arbeiten genauso gut zum Abhandlungsthema gemacht werden, wie man sie beide zum Thema einer einzigen Arbeit machen kann. Dies war in der vorliegenden Dissertationsarbeit der Fall. Internet und Buch sind beide prägnante Teile der zeitgenössischen Kultur, Träger der gewichtigen Funktionen und Inhalte und dadurch aus ihr nicht mehr wegzudenken. Der boomartige Aufstieg des Internets, seine unaufhaltsame Entwicklung zu einem der führenden Medien hat jedoch viele in Schrecken versetzt, weil seine omnipräsente Zugänglichkeit und Benutzerfreundlichkeit dem noblen gesellschaftlichen Status des Buches zu drohen scheint. Das Buch stand bislang für hohe Bildung, Quelle des Wissens und Methode der Tradierung von universellen Werten. Dem Internet wurde eher die flüchtige Unterhaltsamkeit, Leichtigkeit und mangelnde Seriosität zur Last gelegt – Eigenschaften, die einst die KJL um ihre ästhetische Entwicklung und literarischen Rang brachten, weil sie als verpönt galten. Durch solche abwertende Auffassung von Internet wird es als unwürdige Konkurrenz gegen das hochgeachtete Buch ausgespielt, was sich leider als unproduktiv für die Nutzung der Potenziale beider Medien erweist. Diese entstehen erst an ihrer Schnittstelle und resultieren zugleich auf der einen Seite aus ihrer Verzahnung, Verschmelzung und Eigenständigkeit und Autonomie der beiden Substanzen auf der anderen Seite.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Versuch vorgenommen, die Frage nach der Produktivität des Konzeptes KJL und Internet für die Förderung der literalen Kultur aufzugreifen. Meines Erachtens liefert das gesammelte wissenschaftliche Material eine positive Antwort auf diese Frage und entschärft den Vorwurf, die Web 2.0-Generation werde aufgrund der medialen Wandlungen der Buchkultur entfernt. Unbestritten ist, dass der Anfang der digitalen Ära die Mediennutzungsgewohnheiten der Heranwachsenden wesentlich geprägt hat, zum Glück jedoch werden die Medien von den Jugendlichen nicht in Konkurrenz

gegeneinander wahrgenommen, sondern es werden sowohl den analogen als auch den digitalen Medien Funktionen zuteil gelassen, für die diese für ihr Empfinden prädestiniert sind. Worin liegt also die Funktionalität und Produktivität der KJL und Internet an ihrer Schnittstelle?

Meines Erachtens muss das Problem aus der Perspektive der gesellschaftlichen Belange gesehen werden; hier liegt die Begründung für die Entstehung der vorliegenden Arbeit. Sehr komplexe gesellschaftliche Wandlungsprozesse haben zur Aufwertung der KJL im Laufe der Jahrhunderte geführt. Die zwei ersten Kapitel der Arbeit thematisieren das Problem ausführlich und eindeutig. Das Kind wurde aus dem Objekt der Einwirkung, in diesem Falle der Sozialisation, zum Subjekt der literarischen Kommunikation. Dadurch wurde das Kind in seiner Autonomie, seiner souveränen und vollwertigen Existenz anerkannt. Es wurde zum Teilnehmer der gesellschaftlichen Kommunikation über sozial gewichtige Fragen, die in der Achtung seiner noch nicht ausgereiften kognitiven Möglichkeiten in Szene gebracht werden. Dazu kommt auch noch der veränderte Status des Autors, der nicht mehr der einsame Genie ist, vielmehr aber ein Gesprächspartner im wahrsten Sinne des Wortes. Die internetbasierte Kommunikation hat den Autor dem Leser und den Leser dem Autor näher gebracht. Die Kinder- und Jugendliteratur ist zurzeit All-Age-Literatur – berühmte Autoren schreiben für ernsthaftes Publikum. Ist das nicht der bedeutendste Einschnitt nicht nur literaturgeschichtlich gesehen, sondern auch sozial? Der Sinn des präsentierten Materials lässt sich auf eine kurze Formel zurückführen. Die Tradierung des abendländischen Werte- und Normensystems soll als vorrangiges Anliegen gesehen werden, und dieses Normensystem wird durch die Druckkultur festgehalten, durch die Beschäftigung mit ihr aufrechterhalten und durch Nutzung von Internet verbreitet.

An der Schnittstelle von Literatur, hier Kinder- und Jugendliteratur und Internet kann man viele Gewinne festmachen. Erstens handelt es sich um die Anpassung an die medialen Vorlieben der Jugendlichen. Wie in den Kapiteln dieser Dissertation ausführlich belegt, ziehen die Heranwachsenden das interaktive und kollaborative Medium Internet den analogen Medien vor, was jedoch nicht bedeutet, dass analoge Medien von ihnen abgestoßen werden; sie werden bloß nicht so intensiv genutzt. Die Unterstützung, Ergänzung bzw. Begleitung der Beschäftigung mit den Texten der Kultur durch kommunikative Möglichkeiten des Internets kann dem Buch ausschließlich zugutekommen. Man kann die Vermutung anstellen, dass die Web 2.0 – Generation, für die Multitasking kein Tabu ist, sich viel besser mit dem medial abwechslungsreichen Umgang und den Aktivitätsformen zurechtfindet und sich dadurch viel

intensiver mit Inhalten auseinandersetzt, als wenn dies beim perzeptionsarmen, medial monotonen und einseitigen Input der Fall wäre. Die Fülle der Reize entspricht ihren Gewohnheiten und das Gegenteil könnte sogar als Unterforderung empfunden werden und sich statt fördernd kontraproduktiv erweisen.

Literarische Kommunikation ist wie jeder andere Kommunikationsakt ein aktiver Prozess der Formung von Bedeutungen. Durch die internetbasierte Kommunikation kann dieser Prozess beim Austausch mit anderen Teilnehmern effektiver und intensiver erfolgen. Diverse Diskussionsforen oder Rezensionsportale erlauben den Gedanken- und Meinungs austausch, lassen Reflexionen zu, die durch andere angeregt werden, erlauben den Blick auf die Probleme aus einer neuen, bislang ungeahnten Perspektive. Durch die internetgetragene Kommunikation wird die Dauer der Beschäftigung mit den Inhalten nach der Buchlektüre verlängert und die Wirkung auf den Leser vertieft. Das Internet bietet sich als hervorragender Raum für Anschlusskommunikationen an, die einen enormen Beitrag zur Internalisierung der Normen, Steigerung der Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung und Stärkung der Integrationsbereitschaft mit gegebenen sozialen Gruppen leisten. Nicht zu unterschätzen ist die Relevanz der Freiräume der internetgetragenen Kommunikation für die Fragen der Identitätsbildung der Jugendlichen. Impulse zur Entwicklungsszenarien der eigenen Identität, die eine Buchlektüre liefern kann, können im sicheren Rahmen der Anonymität des Internet ausgespielt und erprobt werden. Und das liegt auch im Einklang mit dem Hauptanliegen der KJL, Entwicklungsaufgaben meistern zu helfen.

Im vorliegenden Dissertationsprojekt wurde gezeigt, welche Probleme, Wandlungen, Standpunkte, Sichtweisen, des Weiteren auch Ängste oder Hoffnungen die Auseinandersetzung mit der Literatur – Kinder- und Jugendliteratur und die Entwicklung der neuesten Medientechnologien begleiten. Doch dem ganzen wissenschaftlichen Forschungsvorhaben wohnte die Überzeugung von der Möglichkeit, den Potenzialen der produktiven Nutzung der Literatur und des Internets bei, was mit mehreren Argumenten zur Sprache gebracht wurde. Was die Zukunft im Bereich der Medien bringt, lässt sich schlecht vorhersehen. Eins steht seit jeher fest: die gemeinnützige Koexistenz bringt immer mehr Früchte als harte Konkurrenz.

8. Zusammenfassung in der polnischen Sprache

Pojawienie się nowego bytu budzi niejednokrotnie obawy. Tym większe, im szybciej zaczyna on zajmować przestrzeń dla siebie, zdobywać sobie zwolenników, zyskiwać coraz większe wpływy, wyznaczać trendy, by ostatecznie stać się niezbywalnym elementem rzeczywistości. Zrozumiałe są obawy tych, którzy obserwują ten rozwój, szczególnie że rozrastanie się owego novum wypiera stare, zasłużone, dotychczas hegemoniczne struktury. Zaczyna się konflikt i debata o kierunkach zmian, zagrożeniach. Jednak nieodwracalność pewnych procesów sprawia, że budzi się potrzeba asymilacji, odnalezienia się w nowej sytuacji przez odkrycie szans i potencjałów, jakie owe zmiany niosą ze sobą. O czym mowa? Internet w roli novum, książka i literatura w roli dotychczasowego hegemonu. Literatura w cyberspace symbolizuje nową ery, natomiast komunikacja literacka mieszcząca się w dotychczasowych schematach jej opisu zyskuje status starej, sprawdzonej jakości, która musi się jednak uwspółcześnić, bo utrzymać swoją dotychczasową pozycję i społeczną rangę.

Niniejsza dysertacja, która fokusuje literaturę i Internet, bada ich wzajemne oddziaływanie, przenikanie, konflikt i współpracę, wyrosła właśnie z obserwacji opisanych powyżej socjologicznych prawidłowości. „Niemiecka literatura młodzieżowa a komunikacja w cyberprzestrzeni” – tak brzmi jej tytuł, jest pracą, która w pięciu rozdziałach teoretycznych bada materię opisując te dwa media w kontekście również odbiorcy i twórcy owej komunikacji – młodego człowieka jako czytelnika i użytkownika Internetu.

Praca ma zdecydowanie charakter interdyscyplinarny – omawia czynniki społeczne, socjokulturowe, medialne, będąc w ten sposób odpowiedzią na złożoność współczesnych procesów przebiegających w postmodernistycznych społeczeństwach. Za Niklasem Luhmannem (1972) i jego socjologiczną teorią systemów społecznych praca wychodzi z założenia, że społeczeństwo jest złożonym kompleksem komunikacji, a będącą częścią tego dobrostanu komunikacja literacka i medialna podlega również - jak każdy dynamiczny, nie odizolowany i nie zawieszony w próżni byt - zmianom, których celem jest utrwalenie wartości uznanych za nadrzędne czyli demokracji i pluralizacji życia społecznego. Rozwój i utrwalenie kompetencji czytelniczej jako kluczowej kompetencji społecznej jest narzędziem do osiągnięcia tego celu i stanowi naukowy przedmiot badawczy dla dydaktyki literatury. Niezaprzeczalny fakt oddziaływania komunikacji medialnej na systemy społeczne ma wpływ na literaturę młodzieżową, jej sposób funkcjonowania w przestrzeni społecznej, proces

szeroko pojętej socjalizacji medialnej, postrzeganie ról wzajemnie od siebie zależnych: aktora i czytelnika. Jak przebiegają te zmiany w systemie literackim osadzonym w socjologicznej rzeczywistości kultury eventów (Opaschowsky 2000)? Jak radzi on sobie z dominacją cech typowych dla komunikacji medialnej czyli interaktywnością, intermedialnością i „inscenizacyjnością” (Inszenisierung) (Simanowski 2002)? To zagadnienia kluczowe w tej pracy.

Poniżej zostanie po krótko przybliżona treść poszczególnych rozdziałów pracy.

Rozdział pierwszy zajmuje się opisem podsystemu literatury dla dzieci i młodzieży (Kinder- und Jugendliteratur) jako systemu komunikacji zarówno na poziomie symbolicznym, znaczeniowym, jak i na poziomie działań (Symbol- und Handlungssystem). Próby zdefiniowania obiektu badań jakim jest literatura dla dzieci i młodzieży ukazały, że istnieje duża mnogość pojęć i definicji. Próba uogólnienia ich wskazuje, że jej znaczącym wyróżnikiem na przestrzeni wieków była jej funkcja socjalizacyjna: pouczająca i wychowawcza. Nawet jeśli uwzględniała ona potrzeby estetyczne czytelników, to jej estetyzacja też miała charakter edukacyjny i służyła formułowaniu poczucia piękna (Wilpert). Pierwotnie próby wyzwolenia się z przymusu socjalizacji i zbliżenia się do kanonu zasad obowiązującej literatury pięknej dla dorosłych, wymuszone raczej były zmianami kulturowo-społecznymi w sposobie postrzegania dzieciństwa i młodości, niż stanowiły o faktycznej autonomizacji tego podsystemu literatury. Dopiero definicje formułowane już w XX i XXI wieku traktują literaturę dla dzieci i młodzieży jako podsystem literatury ogólnej, podsystem, gdyż wyróżnia go specyficzne odniesienie, dopasowanie do swej grupy odbiorców. Literatura już nie jest tylko podajnikiem prawd i norm, ale uznaje potrzebę autonomii młodego czytelnika dostarczając treści do samodzielnego eksplorowania problemów, tworzenia wniosków. W definicji Steinleina pojawia się po raz pierwszy również odniesienie do innych nośników treści literackich jakimi są oferty audiowizualne.

Literatura dla dzieci i młodzieży to korpus tekstów, który powstał w danych warunkach historycznych i uwzględnia normy i konwencje literackie danej epoki, których spełnienie jest warunkiem koniecznym do uzyskania owego statusu. Kolejnym ważnym składnikiem definicji jest sformalizowany udział grup osób odpowiedzialnych za produkcję, dystrybucję, krytykę i recepcję (autor, tłumacz, wydawca, księgarz, nauczyciel, czytelnik) – w tym wypadku chodzi już o definicję na płaszczyźnie działań (Handlungssystem), które są niezbędne, by literatura, jako słowo pisane (i nie tylko) mogła dotrzeć do adresatów. Z faktu

istnienia owych ról wynikają inne klasyfikacje literatury: lektura młodzieżowa, literatura intencjonalna, sankcjonowana i specyficzna, które oczywiście mogą na siebie nachodzić.

Dla rozumienia prawideł jak i bolączek komunikacji literackiej ważne jest też zrozumienie pozycji autora. W ramach podsystemu literatury dla dzieci i młodzieży funkcjonują autorzy, jednak w kontekście tematu pracy zaznaczyć trzeba, że nie każdy twórca, redaktor, „kreator” tekstu jest autorem, nie za każdym aktem komunikacyjnym w obrębie komunikacji medialnej stoi autor. W przypadku literatury dla dzieci i młodzieży ten problem ma jeszcze inny aspekt. Nie wypada w przypadku literatury adresowanej go ogółu dorosłych czytelników nie znać nazwisk pisarzy jak Goethe czy Kafka, w literaturze dla dzieci i młodzieży natomiast nie wypada nie znać tytułów jak „Alicja w Krainie Czarów” czy „Piotruś Pan”. Ów brak synonimiczności terminów autor - pisarz w obrębie omawianego podsystemu świadczy o pewnym jego niedowartościowaniu – z głównej przyczyny wspomnianej powyżej jego „wyrobniczej,” socjalizacyjnej funkcji, narzucanej i strzeżonej długi czas przez wielu aktantów systemu literackiego. W dalszej części tego rozdziału zostają przedstawieni kolejni aktorzy systemu literackiego: wydawcy oraz krytyka literacka- rys historyczny zostaje uzupełniony o elementy badania obecnego stanu rynku pod kątem komunikacji medialnej.

Zaznaczony powyżej konflikt między służeniem celom pedagogicznym a dążeniem do zaakcentowania walorów estetycznych odczuwalny jest również na gruncie modeli dydaktyki literatury. Pierwszy postulat wprowadzenia literatury dla dzieci i młodzieży do kanonu lektur datuje się na lata 60-te, kiedy to Krüger postulowała wzmocnienie dojrzałości uczniów w procesie krytycznego spotkania z lekturą. Wprowadzenie „prawdziwego” życia na lekcje literatury, nakierunkowanie na ucznia jako podmiotu procesu dydaktycznego oraz odzwierciedlenie bieżących trendów literackich w zakresie oferowanych gatunków i form literackich - te wszystkie postulaty przełożono na wybór pozycji literatury dla dzieci i młodzieży. Od lat 90-tych lekcje szkolne integrują literaturę i media, łączą analizę tekstu z podejściem produktywnym nastawionym na działanie i jego produkt (HPU), analizują intertekstualne odniesienia, jak i trenują umiejętność analitycznego czytania w oparciu o strategie czytelnicze. Dydaktyka literatury dla dzieci i młodzieży hołduje celom rozrywkowym, rozwojowym, informacyjnym, krytyczno-refleksyjnym oraz - co ważne - również estetycznym, których to osiągnięcie ma ułatwić późniejszą recepcję literatury. Napięcia powstają jednak na styku funkcji rozrywkowej i estetycznej, co owocuje pytaniem czy praca z tekstami literackimi ma służyć wspieraniu czytelnictwa czy kształceniu

literackiemu? Polaryzacja dyskursu naukowego w tej kwestii skupia się wokół dwóch stanowisk: Literatura nie służy do przenoszenia treści nienależnie od celów, tylko jest przede wszystkim tworem artystycznym (Haas) versus pierwiastek dydaktyczny jest immanentnym elementem literatury dla dzieci i młodzieży (B. Hurrelmann). Pogodzić można te dwa stanowiska tylko przez zaakceptowanie aspektu wychowawczego przy jednoczesnym docenieniu literacko-estetycznych walorów dzieła. Aby uniknąć kształcenia „wiedukowanych nie-czytelników” (aufgeklärte Nicht-Leser) (Haas) dydaktyka literatury w murach szkolnych nie może pozostać odizolowana od rzeczywistości, jakiej doświadczają młodzi ludzie poza nią – rzeczywistości medialnej, interaktywnej, usieciowionej, której ucieleśnieniem jest nie książka zamknięta między dwoma okładkami tylko Hyperbook (Haas). Media dla dzieci i młodzieży mogą się stać przedmiotem lekcji, a integrująca media lekcja poszerza ponadto kompetencję medialną, gdyż wszak współcześnie literatura często ukazuje się na rynku w otoczeniu innych medialnych produktów. Ciekawy pogląd na tą kwestię prezentuje Richter, która twierdzi, że dydaktyka literatury powinna nawiązywać do mechanizmów recepcji znanych młodzieży z mediów wizualnych, z którymi wzrastają od najmłodszych lat, gdzie bardzo szybko identyfikują się z dostarczonymi im treściami jak i równie szybko z tej identyfikacji wychodzą. Połączenie nawyków wizualnej recepcji z recepcją literacką pozwoli na dłuższe zatrzymanie czytelnika przy tekście oraz wzmocni wewnętrzne zaangażowanie w przeżywanie tekstu literackiego. Wermke łączy dydaktykę literatury i pedagogikę mediów wychodząc z założenia, że wszelka polaryzacja dyskursu wynika z błędu prowadzenia go z perspektywy dorosłego przy całkowitym wykluczeniu odmienności nawyków medialnych młodych ludzi. „Recepcja medialnie zintegrowana” (Medienintegrative Rezeption) jako umiejętność jednoczesnego postrzegania i dekodowania treści płynących z różnych mediów jest tym, co odróżnia młodzież od dorosłych. Zmiany w sposobie socjalizacji medialnej stanowią jednak temat rozdziału piątego niniejszej pracy.

Zainteresowanie narracyjnością wielu dziedzin nauki, odległych bardzo od literaturoznawstwa świadczy o jej produktywności i atrakcyjności również dla koncepcji pedagogicznych, gdyż narracja oprócz funkcji filozoficznej, spełnia rozwojowo bardzo ważne zadania: konstruuje tożsamość oraz hedonistyczne (Nünning). Kolejny drugi rozdział pracy zajmuje się badaniem komunikacji literackiej. Komunikacja międzyludzka odbywa się między partnerami wzajemnie się postrzegającymi w danej sytuacji komunikacyjnej, której towarzyszy zawsze tekst i kontekst (Luhmann). W związku z powyższym zaznaczyć należy, że akt komunikacyjny jest zakotwiczony w danych strukturach społecznych i tak jak one

podlega przeobrażeniom. W komunikacji medialnej, literackiej partnerzy mają wprowadzić świadomość bycia postrzeganym, lecz brak jest sprzężenia zwrotnego. Ten akt komunikacyjny może otrzymać nowego wymiaru poprzez istnienie przestrzeni do bardziej bezpośredniej wymiany jaką jest Internet. Komunikacja stanowi oczywiście szczególną odmianę komunikacji, a przekaz treści nie jest jedynym celem aktu komunikacyjnego, gdyż to dzieło samo w sobie jest najważniejszym elementem komunikacji. Komunikuje ono samo siebie (Głowiński). Pomimo to dzieło posiada, jak wszystkie inne akty komunikacyjne, jeden cel: bycia zrozumianym, co oczywiście zależy od dwóch czynników: odpowiedniej jakości dzieła oraz kompetencji czytelnika, jego umiejętności wynikającej nie tylko z opanowania języka, ale w dużej mierze znajomości kontekstów kulturowych i odniesień intertekstualnych. W tym miejscu może dochodzić do pewnych napięć w relacji nadawca- odbiorca, gdyż to autor ma w ręku wszelakie środki przekazu, natomiast czytelnik oczekiwania co do przekazu, dlatego do udanej komunikacji potrzeba dobrego wyważenia potencjałów obydwóch stron. W tym wypadku Internet stanowić może doskonałą przestrzeń do badań pod kątem istnienia owych napięć oraz sposobu ich znoszenia. Role nadawcy i odbiorcy w komunikacji literackiej są zakotwiczone w tekście jak i poza nim, dlatego uwzględnienie kontekstu społecznego jako przynależnego do literackiej wypowiedzi jest nieodzownym elementem porozumienia na bazie wspólnej tym podmiotom znajomości odniesień sytuacyjnych. Proces komunikacji literackiej zakłada więc aktywność recypienta w zakresie tworzenia znaczeń, odkodowywania i przetwarzania intencji, wyobrażeń i oczekiwań zarówno nadawcy jak i własnych, odbiorcy, które nota bene mogą być w owym procesie również poddawane wpływom (Karolak). Ów potencjał interakcyjny odbiorców między sobą stanowi duże pole dla badań nad komunikacją literacką a komunikacją w Internecie.

W dalszej części tego rozdziału focus zainteresowań nakierowany jest na uzupełnienie analizy relacji autor-czytelnik. W systemie literatury autor – w odróżnieniu do autora literatury dla dzieci i młodzieży – zyskał swoją nobilitowaną społecznie pozycję w XVIII wieku i była ona elementem charakterystycznym dla istnienia i przetwarzania dyskursu społecznego. Niejednokrotnie to dzięki autorytetowi autora pewne treści przebijały się przez gąszcz myśli i poglądów obecnych w dyskursie społecznym, a owa silna pozycja indywidualum jakim jest autor widoczna jest współcześnie np.: w regulacji dot. praw autorskich. W przeciwieństwie do autora pozycja czytelnicza jest mało zindywidualizowana i fikcją byłoby mówienie o pojedynczym czytelniku jako uczestniku komunikacji literackiej (Bodgał). Pozycja czytelnika, cała kultura czytelnicza zmienia się jednak pod wpływem rozwoju nowych

mediów, dla których centralnym pojęciem staje się rhizom (dosł: kłącze) jako przestrzenna forma hipertekstów wymagająca ciągłej orientacji w jego strukturze. Dlatego współczesny czytelnik literatury digitalnej to „biegacz na orientację” (Suter), który wyzwolony z przymusu linearnej lektury obdarzony zostaje wolnością samodzielnego porządkowania dyskursu. Owa poetyka transportu (Idensen) jest tym, co wyróżnia komunikację literacką w Internecie: każdy tekst jest częścią innego tekstu, uniwersum tekstów zdaje się nie mieć końca, a literatura uwalnia się od swojego klasycznego nośnika czyli książki. Ten stan rzeczy interpretować można jako uwolnienie czytelnika spod panowania autora, gdyż recepcja takiego dzieła wymaga od czytelnika zestawiania segmentów oraz tworzenia kohezji pomiędzy nimi. Ta poetyka koresponduje z „miejscami niedookreślenia” Ingardena i koniecznością ich zamykania przez czytelnika, jednak ta Ingardenowska wolność jest natury konotacyjnej, nie kombinatorycznej. I tak rzekoma wolność czytelnika zostaje poddana pewnemu ograniczeniu, bo struktura hipertekstów odpowiada konotacjom ich autora, a nie czytelnika (Simanowski). Ciekawym zjawiskiem w krajobrazie komunikacji literackiej na przykładzie literatury digitalnej są projekty współautorskie (Mitschreibprojekte) z kontrolą lub bez kontroli redakcyjnej, gdzie czytelnik staje się również autorem, co jest momentem konstytuującym tzw. interfikcji (Simanowski).

Do najważniejszych wniosków płynących z tej części rozważań zaliczyć można świadomość zmian w roli czytelnika przez fakt istnienia Internetu wraz z jego komunikatywnymi możliwościami. Mimo że nowe koncepcje autorstwa i recepcji nie naruszyły w zasadach ugruntowanej wielowiekowej tradycją literacką pojęcia autora, to pozwoliły na zmianę perspektywy. Autor to już nie samotny geniusz, tylko otwarty na współudział czytelników twórca, dla którego możliwość interakcji z czytelnikami stać się może również źródłem informacji zwrotnej. Czytelnik zdobywa też nowy, pełniejszy obraz aktora, który jest niemalże partnerem na równym poziomie. Estetyka współtworzenia jest ważnym elementem, który koresponduje niejako ze społecznymi celami demokracji i partycypacji.

Również literatura dla dzieci i młodzieży nie jest wolna od systemowych zmian dotyczących literatury adresowanej do ogółu czytelników. Do jej specyfiki należy fakt, że jest ona literaturą pośredników, a komunikacja literacka przebiega przez osoby trzecie, czego przyczyną mogą być jeszcze nie do końca wykształcone zasoby kognitywne, społeczne i kulturowe docelowych jej odbiorców. Dlatego w tym modelu obok implikowanego młodego czytelnika pojawia się również implikowany dorosły czytelnik jako pośrednik. Takie uwarunkowanie komunikacyjne wyzwala pewną dwoistość komunikacji, gdyż nadawca komunikatu musi się

najpierw porozumieć z dorosłym pośrednikiem, zanim dotrze do młodego czytelnika, co z kolei w pewnym stopniu ogranicza autonomię autora. To ta okoliczność utrudniała autorom rozwinięcie indywidualności i twórcze przeżycie estetycznej wolności, co na lata odcisnęło piętno na literaturze dla dzieci i młodzieży jako tej mniej wartościowej i godnej uwagi. Dopiero wprowadzenie do kanonu poruszanych tematów trudnych i złożonych kwestii społecznych pozwoliło na oczyszczenie tego podsystemu z dominującego przymusu dydaktyzacji i pouczenia skutkując jednocześnie autonomizacją autora, a w konsekwencji estetyzacją i literaryzacją książek młodzieży. Ten trend przybliżył literaturę dla dzieci i młodzieży do beletrystyki dla dorosłych, tak że dotychczas obowiązujące kryteria wieku lub gatunku przestają mieć swoje zastosowanie. All-age lub Crossover, to dwa anglicyzmy, które najlepiej opasują charakter zmian w obrębie komunikacji literackiej.

Kolejny, trzeci rozdział koncentruje się na specyfice komunikacji medialnej oraz wpływowi mediów na literaturę jako system symboliczny. Krótki rys historyczny uświadamia komplementarność rozwoju mediów, gdzie żadne nowe, pojawiające się medium nie wyparło starego, wyspecjalizowało się jedynie w realizacji określonych potrzeb odbiorców. Medium jako przekaznik znaczeń stało się fenomenem społecznym, formą komunikacji, a nie tylko jej środkiem. Dotychczasowe modele komunikacji masowej musiały zostać zweryfikowane, gdyż wraz z rozpowszechnieniem się Internetu problematyczna stała się kwestia masowości – Internet umożliwia również zindywidualizowaną komunikację lub przełączenie się z komunikacji masowej na indywidualną. Zmiana ról i interaktywność stanowią nowe wyznaczniki tendencji rozwojowych komunikacji medialnej, gdyż samo działanie formułowania komunikatu nie jest jeszcze komunikacją – do tego potrzeba odbiorcy, który widzi, słyszy, czyta i rozumie na tyle dobrze, że możliwym jest zainicjowanie przez niego kolejnego aktu komunikacyjnego (Luhmann). Jakie są jednak motywy aktantów komunikacji do wchodzenia w interakcje? Po pierwsze jest nim pozyskanie informacji o świecie, ponieważ przy tak dużej jego złożoności nie jesteśmy w stanie poznawać świat przez bezpośrednie jego doświadczanie we wszystkich zakresach; po drugie jest to społecznie ważna funkcja selekcjonowania, interpretowania, konstruowania świata, jak również dostarczenia jednostce „projektów partycypacyjnych” (Mitgliedschaftsentwürfe, Hurrelmann), tak by stworzyć jej wolność wyboru w ramach istniejących norm społecznej komunikacji. Nie wolno pomijać motywów hedonistycznych – rozrywki i przyjemności. Wszystkie owe funkcje mają wpływ na indywidualny rozwój odbiorcy w kwestii kognitywnej, afektywnej, interaktywnej i socjalizacyjnej. Z powyższych rozważań wynika, że funkcje komunikacji medialnej

pokrywają się z funkcjami literatury dla dzieci i młodzieży, co stwarza na styku tych dwóch systemów szanse na wzmocnienie oddziaływania na rozwój młodego czytelnika na jego drodze ku aktywnemu udziałowi w realnym życiu społecznym. Medialna interakcja stwarza przestrzeń to „wypróbowania” różnych tożsamości i doświadczenia mnogości własnych zasobów. Tu powstaje pytanie o społeczną rolę mediów, które będzie omówione w rozdziale piątym.

Obok kwestii natury społecznej z tematem tej pracy łączą się również kwestie kulturowe rozwoju mediów. Medioznawcy posługują się pojęciem konwergencji mediów oznaczającym zbliżanie się do siebie, powstawanie punktów styku poszczególnych mediów w wymiarze technologicznym, kulturowym lub społecznym. Proces konwergencji zmienia przemysł medialny oraz sposób, w jaki odbiorcy przetwarzają treści, a dzięki dostępności technologii komunikacyjnej wchodzimy w przestrzeń, gdzie nasza kultura stanie się kulturą konwergencji (Konvergenzkultur, Jenkins). Dochodzi do zmiany paradygmatów, której manifestacją jest pojęcie Web 2.0, wyrażające interaktywne i kolaboratywne zaangażowanie konsumentów najnowszych technologii. Owa równoległość zmian w różnych wymiarach życia społecznego pokolenia 2.0 skutkuje koniecznością przejęcia również odpowiedzialności za publicznie wyrażane treści. Streszczone powyżej kwestie związane ze specyfiką literatury dla dzieci i młodzieży wyraźnie podkreślały, że decyzja o dopuszczeniu do obiegu społecznego pewnych treści leżała w rękach wyspecjalizowanych grup ekspertów. W kulturze 2.0 to producent bez pośredników decyduje, co upublicznić, a co pozostawić w szufladzie, a istnienie np.: weblogów pozwala mu dotrzeć do czytelników z ominięciem wszelkich instancji sankcjonujących. Interesującym głosem w dyskusji dotyczącej szeroko pojętej komunikacji medialnej jest uargumentowana ewolucyjnie teza o osiągnięciu możliwie jak najbliższych nam celów przy pomocy jak najmniejszego wydatku energetycznego. Mądrość człowieka polega w tym wypadku również na umiejętności przyswajania sobie cudzych doświadczeń (Liedtke). Ta myśl wydaje się być bardzo produktywna dla realizacji celów tej pracy, gdyż jeśli rozwój języków pisanych - stymulowany i motywowany chęcią ludzi do optymalizacji zasobów i zminimalizowania wydatków energii na działanie - doprowadził do udoskonalenia technologii informacyjnych, przesunięcie komunikacji literackiej do sfery mediów elektronicznych może być również uznane za dalszą konsekwencję tego procesu. Doświadczenia, które zostały dokonane poprzez czytanie książek, nie są tracone, ale mogą być udostępniane za pośrednictwem Internetu i przekazywane innym. W tym miejscu

powraca kwestii odpowiedzialności, gdyż takie wykorzystanie możliwości technologicznych wymaga dojrzałych, autonomicznych i krytycznych użytkowników mediów.

Powstanie i rozpowszechnienie się Internetu wywarło wpływ na procesy produkcji i recepcji literatury, której utożsamieniem jest książka. Także fenomen kulturowy komunikacji literackiej w obrębie literatury dla dzieci i młodzieży w Internecie nie obędzie się bez zrozumienia mediów i czytelnika. Konwencjonalny sposób myślenia nie współgra z modułowym, i „odsyłaczowym” charakterem schematów myślenia wynikających ze specyfiki Internetu. Nową, bliską młodemu odbiorcy formą literatury umożliwiającą przez połączenia przy pomocy linków jest hipertekst. Wysiłek czytelniczy polega w tym wypadku na tworzeniu całości z porzucanych fragmentów, gdzie czytelnik niejednokrotnie wyrzucany jest na peryferia tekstu przez tzw. siłę centryfugalną, a czytanie przypomina rozłożenie tekstu na fragmenty i uporządkowanie go po nowemu. Kolejną cechą charakterystyczną jest przeskok w odróżnieniu od przyjemnego linearnego czytania przestrzennie uporządkowanych fragmentów. Przeskakując między danymi fragmentami tekstu czytelnik musi zwracać uwagę, by nie przeoczyć linków, a proces czytania staje się „gigantyczną zabawą w chowanego” (Wingert), gdyż książkę można szybciej spenetrować pod względem jej objętości i struktury niż hipertekst. Oprócz tego czysto formalnego wysiłku odbiorca musi wszak jeszcze pracować ze stroną merytoryczną tekstu np.: jego argumentacją.

Wiele głosów zwraca uwagę na olbrzymie ubytki w umiejętności wysławiania się w mowie czy na piśmie młodych ludzi, dla których Internet jest jedynym medium, w którym stykają się z tekstem pisany. Grozić to może wtórnym analfabetyzmem, ale szczegółowe dane dotyczące tego problemu znajdują się w rozdziale piątym. Być może właśnie jednak ten fakt intensywnego obcowania z Internetem jest szansą na „nawrócenie” ku książce. Eco postuluje równorzędne traktowanie książki i Internetu, gdyż znajomość nowych technologii informacyjnych i sposobów przechowywania wiedzy jest niejako koniecznością kulturowo-antropologiczną, gwarantem demokratycznego, równego dostępu do źródeł informacji, a co się z tym wiąże do autonomicznego, krytycznego posługiwania się nimi.

Przedstawione powyżej rozważania natury ogólnej dotyczącej komunikacji medialnej widoczne są również w podsystemie literatury dla dzieci i młodzieży, gdzie obserwujemy wyparcie kultury książki przez kulturę multimedialną, co chociażby zaobserwować można po rosnącej liczbie ekranizacji literatury lub procesie odwrotnym, adaptowaniu filmu na potrzeby książki (Filmverbuchung). Współczesna młodzież traktuje i użytkuje media komplementarnie,

równorzędnie. Nowe media jak komputer CD-ROM czy Internet stanowią doskonałe uzupełnienie starych mediów jak książka czy słuchowisko, co współczesny rynek wydawniczy wykorzystuje poprzez integrowanie mediów pod wspólnym mianownikiem pewnego leitmotywu (Medienverbund). Jeden i ten sam motyw przetwarzany jest mniej więcej jednocześnie w kilku mediach: jako film kinowy, serial telewizyjny, ścieżka dźwiękowa lub nawet nadruk na koszulce, piórniku czy kubku. Tak więc wzajemne oddziaływanie poszczególnych mediów, wzajemne zbliżenie w kwestii środków wyrazu oraz integracja medialnych form narracyjnych to wyróżniki literatury dla dzieci i młodzieży jako medium zintegrowanego. Upatrywać w tym należy szans dla dzieci i młodzieży z trudnościami w czytaniu, gdyż wielokanałowość przekazu informacji, która obejmuje słowo, obraz, ruchomy obraz, dźwięk aktywuje wiele zmysłów i ułatwia dostęp do informacji. Paraliterackie zastosowanie struktur hipermedialnych lub -tekstualnych niesie ze sobą dużo korzyści, co stanowi o znacznym wzbogaceniu, dopasowaniu do oczekiwań młodego odbiorcy i realiów współczesnego świata.

Ostatnia część rozdziału referuje efekty badania Internetu pod kątem oferty dotyczącej literatury dla dzieci i młodzieży, które ukazało, że funkcjonalność Internetu polega na umożliwieniu komunikacji tej części dzieci i młodzieży, która zainteresowana jest literaturą. Oferta literacka lub paraliteracka wykazuje tendencje do zazębiania się, zbliżania się do siebie, co koresponduje z wspomnianymi powyżej procesami konwergencji. Powolne zanikanie elitarnego charakteru literatury przez stworzenie przestrzeni do pisarskiej aktywności o różnej jakości jest jednak drugą stroną medalu. Jednak być może to, co wydaje się być stratą dla literatury, jest zyskiem dla społeczeństwa?

W rozdziale czwartym zaprezentowane są czynniki, które kształtują dzieci i młodzież jako użytkowników mediów, dla których są one nieodłącznym i nieustannym towarzyszem dnia codziennego, gdyż ich procesy dojrzewania następują w obrębie społeczeństw opartych na komunikacji. Odchodzenie od społeczeństw produkcyjnych ku społeczeństwom konsumenckim, gdzie media i przemysł rozrywkowy z jednej strony a pedagodzy i wychowawcy z drugiej przejmują społeczną kontrolę nad procesem dorastania, są elementami konstytuującymi ten etap życia. Dzieci i młodzież wykazują się wysokim poziomem kompetencji i autonomiczności w korzystaniu z mediów, niejednokrotnie posiadając w tym większą biegłość niż ich rodzice. Dzieci i młodzież są tzw „early adapters” wczesnymi użytkownikami najnowszych technologicznych rozwiązań i idei, które za nimi stoją. Przyczyną tego stanu rzeczy można upatrywać w dwóch faktach: media drukowane nie są już

mediami wiodącymi w procesach socjalizacyjnych oraz że coraz mocniej uczestniczą oni w popkulturze, która implikuje stały performance i konieczność ciągłego rekonstruowania tożsamości w nim właśnie, pęd do ciągłego przeżywania, bycia „na bieżąco”, lęk przed utraceniem możliwości udziału w ważnym evencie.

To ma wpływ również na ich formy spędzania czasu wolnego: korzystanie z mediów i rówieśnicy to wiodące formy, przy czym znajomość bieżących treści medialnych i biegłość korzystania z mediów stanowi ważny warunek udanych kontaktów z rówieśnikami. Digital Natives są równie mocno zainteresowani treściami jak ich rodzice, poznają je jednak w inny sposób, w inny się z nimi obchodzą. Wysiłek, jaki muszą jednak włożyć w przetworzenie olbrzymiej ilości danych jest niewspółmiernie większy do tego znanego ich rodzicom, a multitasking jest odpowiedzią na to obciążenie impulsami. Opisywana tu generacja młodych ludzi to generacja pragmatyczna, nastwiona na przeżycia, inter-aktywna (2.0) a jej aktywne i interaktywne operowanie informacjami jest jednocześnie przyczyną i skutkiem społeczno-kulturowych zmian. Aktywne formy „auto-managementu” (Hurrelmann/Albert) mają pomóc młodym ludziom w realizacji zadań rozwojowych i sprostaniu złożoności życia już jako dorosły człowiek. Taką samą funkcję ma również literatura dla dzieci i młodzieży, dlatego przyjąć można, że w miejscu nakładania się literatury i mediów interaktywnych powstać może przestrzeń do wzmacniania procesów mierzenia się z zadaniami rozwojowymi lub innymi uświadomionymi lub pozostającymi w podświadomości problemami, gdyż użytkownik mediów może ich doświadczyć w sprzężeniu zarówno z mediami analogowymi jak i interaktywnymi. Ta myśl nawiązuje do teorii konstruktywistycznej mówiących, iż ludzka wiedza, poznanie i zdolność działania jest konstruowana w sposób aktywny w interakcji z otoczeniem. Ważnym elementem, który również podlega konstrukcji jest tożsamość. Wraz z dojrzewaniem słabnie egocentryczne postrzeganie świata z pozycji własnych potrzeb i popędów, a tworzenie się własnej tożsamości wymaga relacji społecznych i płynących z nich impulsów do jej poznawania i potwierdzania. Komunikacja i interakcja są więc niezbędne. Z tego wynikają dwa ważne przesłanki dla uzasadnienia szansy dla rozwoju osobowości płynącej z przeniesienia komunikacji literackiej do Internetu, które korespondują z charakterem owych systemów: procesualność, niedokończoność koncepcji tożsamości oraz jej medialnie pośredniczony charakter. Wielu młodych ludzi szuka przez swoją medialną prezencję potwierdzenia samego siebie, poczucia bliskości lub złagodzenia rozterek, a komunikacja w Internecie zastępuje w tej funkcji pamiętniki lub listy. W przestrzeni medialnej, internetowej ćwiczą się oni w procesach socjalizacyjnych, wypróbują różne

koncepte swojej tożsamości. I właśnie te dwa hasła: socjalizacja i rozwój tożsamości, osobowości są od wieków głównymi zadaniami literatury dla dzieci i młodzieży.

Jak wskazano powyżej kontakt z rówieśnikami i mediami to dwa najważniejsze sposoby spędzania czasu. W drugiej części tego rozdziału przedstawione są preferencje dotyczące medialnych form rozrywek dzieci i młodzieży. Najważniejsze wnioski z cytowanych danych empirycznych są następujące: wyróżnić możemy trzy kategorie dzieci i młodzieży; konsumenci mediów, użytkownicy wszechstronni i przeciętni. Czytanie najpopularniejsze jest wśród wszechstronnych, natomiast konsumenci mediów czytają najmniej. Wartość czytelnictwa zależy w dużej mierze od następujących czynników: płeć, pochodzenie społeczne oraz jakość opieki rodzicielskiej. I tak najmniej czytają chłopcy, dzieci z rodzin niżej położonych w hierarchii społecznej oraz z deficytem opieki rodzicielskiej. Zamknięcie owej „przepaści czytelniczej“ jako priorytetu społecznego mogłoby stanowić wyzwanie i zadanie dla literatury w przestrzeni medialnej oraz przybliżenie do siebie dwóch biegunów: praktyk czytelniczych i konsumpcji medialnej. Badania wykazały również, że na przestrzeni lat spadła częstotliwość kontaktów z książką. Przyczynę można upatrywać w fakcie, że również spada odsetek rodziców czytający swoim małym dzieciom, co ma wpływ na ich stosunek do czytelnictwa: czy postrzegali czytanie jako ciekawą rozrywkę, jak często i jak długo czytały. Tu powstaje przestrzeń dla literatury w Internecie, gdzie czytanie przez rodzica może być zastąpione przez użycie stosownych aplikacji.

Na przestrzeni lat zmieniły się również wyposażenie pokoi dzieci w sprzęt oraz dostępność łączy internetowych. Badania medioznawcze wykazały, że dzieci preferują oferty z elementami narracji oraz postaciami, które wykazują duży potencjał identyfikacyjny, a oczekiwania dzieci dotyczące ofert multimedialnych można zhierarchizować w następujący sposób: rozrywka i gra, informacja i edukacja, komunikacja. Do najważniejszych wniosków płynących z tej części zaliczyć można fakt, że mimo wielu zmian w strukturze czytelnictwa wśród dzieci znaczna część dzieci odbiera czytanie jako atrakcyjną formę spędzenia czasu wolnego, mimo że funkcje hedonistyczne przejęte zostały w dużej mierze przez media audiowizualne i elektroniczne. Czytelnictwo zależy od wielu czynników osobistych i społecznych. Brak postrzegania książki jako medium konkurencyjnego dla innych mediów stanowi szansę na wykorzystanie owej otwartości dzieci na przenikanie się różnych form medialnej prezencji pewnych treści czy wartości literackich.

Badania młodzieży są równie ciekawe jak dzieci i pokazują, że na szczyt ulubionych rozrywek w błyskawicznym tempie wspiął się Internet nie zmniejszając wcale popularności

innych rozrywek jak np. czytanie książek. Ważne znaczenie dla rangi czytelnictwa odgrywa socjalizacja czytelnicza i omówiony w przypadku dzieci problem czytania przez dorosłych w wieku dziecięcym. Tu wyraźnie widać, że na przestrzeni lat coraz mniejszy odsetek młodych ludzi doświadczył w domu rodzinnym lub w przedszkolu tej przyjemności. Tak jak w wypadku dzieci najwięcej i najczęściej czyta młodzież wielostronnie rozwinięta, aktywna, a najmniej bierni konsumenci mediów. W kwestii wykorzystania Internetu stwierdzić należy, że większość młodych wykorzystuje go multifunkcjonalnie, sporą część interesują gry lub komunikacja z rówieśnikami.

Wszelkie cytowane w tej części pracy dane świadczą o mocno medialnym charakterze rozrywek. Media są częścią rzeczywistości dzieci i młodzieży, a ich socjalizacja medialna przebiega inaczej niż było to w wypadku generacji ich rodziców, lecz mimo to właśnie dzieci i młodzież należy do tej grupy społecznej, która czyta najwięcej. Problematyczna może być jednak kwestia omówionej w rozdziale trzecim braku kontroli nad treściami i interpretacjami treści medialnych oraz polaryzacja młodzieży ze względu na ich poziom kompetencji medialnej i ogólnych schematów radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi. Spięcie owych biegunów może być zadaniem literatury, która przy pomocy Internetu lub innych medialnych kanałów dostępu dotrze do słabszych czytelniczo grup w celu wyrównania ich szans na dojrzałą partycypację w życiu społecznym.

Ta kwestia stanowi temat rozdziału piątego niemiejszej pracy, który skupia się na kompetencji medialnej jako czynnika indywidualnego i społecznego rozwoju. Określenia społeczeństw jako informacyjne, medialne, oparte na wiedzy czy cyber-społeczeństwo świadczą o wieloaspektowości przemian modernizacyjnych rozumianych jako zróżnicowanie i podwyższenie kompleksowości systemowej społeczeństwa (Baacke) przy jednoczesnej ich konwergencji. Owe globalizacji trendów przemysłowych i kulturowych towarzyszy silna mediatyzacja społeczeństw, która się różnicują się pod względem gotowości i umiejętności rozumienia i porozumiewania się. Obok opisu społeczeństwa na uwagę zyskuje również indywidualizm jako jednostka zdolna do działania w obrębie systemu społecznego dzięki komunikacji i umiejętności odczytywania znaczeń. Interakcja między jednostką a społecznością napędzana jest treściami medialnymi, które najpierw osiągają pewne instancje w społeczeństwie, przez które zostają one przetwarzane, interpretowane i podane dalej. Dla dzieci jest to pierwotnie rodzina, później przestrzenie, w których odczuwalne jest oddziaływanie mediów powiększają się. Aby móc efektywnie działać w obrębie społeczeństwa medialnego jej członkowie potrzebują stosownych kompetencji. Kompetencja czytelnicza jest częścią kompetencji medialnej rozumianą jako zdolność zastosowania

wszystkich rodzajów mediów do pełnej realizacji celów komunikacyjnych i operacyjnych, które jednostka ma do dyspozycji w formie „projektów partycypacyjnych”. Kompetencja medialna musi być przyswajana w procesie socjalizacyjnym, ponieważ komunikacja medialna jest czymś innym niż komunikacja face-to-face i wymaga oprócz wiedzy również świadomości jej odmienności. Nabycie wzorców recepcyjnych pozwalających na przetwarzanie treści zarówno na płaszczyźnie kognitywnej jak i estetycznej jest warunkiem koniecznym, który przeciwdziałać będzie emocjonalnemu uprowadzeniu i pozwoli na zajęcie autonomicznej i racjonalnie uzasadnionej pozycji. Jednym ze składników kompetencji medialnej jest gotowość do wchodzenia w kolejne akty komunikacyjne (Anschlusskommunikation) rozumiana jako komunikatywne przetwarzanie własnych doświadczeń medialnych przez wymianę na ich temat z innymi, przez dyskusję o treści i negocjowanie znaczeń (Hurrelmann). Prawdziwa dojrzałość użytkownika mediów wyraża się właśnie umiejętnością refleksyjnego myślenia, wyjaśnienia, uzasadnienia i ocenienia swojego stosunku do treści medialnych oraz umiejętnością wnoszenia swoich poglądów w rozmowę z innymi ludźmi. Tak więc społecznie interaktywny pierwiastek jest elementem składowym kompetencji medialnej, przy założeniu otwartości na udział w komunikacji postrecepcyjnej. Internet jako bardzo ważne medium komunikacji dla młodych ludzi stanowi doskonałą przestrzeń do wymiany myśli i spostrzeżeń łącząc przyjemne z pożytecznym.

Kompetencja medialna zawiera również kompetencję czytelniczną, która jest kompetencją kluczową, techniką kulturową zapewniającą dostęp do dóbr kultury i środowiska. Umożliwia ona rozumienie współczesnych uwarunkowań kulturowo-społecznych w ich genezie i historycznie podbudowane, świadome ukierunkowanie się na przyszłość. Współcześnie jednak czytanie literatury piękniej ustępuje na rzecz pragmatycznej motywacji do czytania np.: przy podnoszeniu kwalifikacji zawodowych. Tak zdefiniowana kompetencja czytelnicza wskazuje na dewaluację społecznej rangi czytania literatury i instrumentalizację tej techniki kulturowej. Prognozy zakładają, że zmiany te powodować mogą z jednej strony wzrastającą oralizację społeczeństwa, ale z drugiej strony dostępność mediów skutkować może wyzwolenie z przymusu ubogiej biografii czytelnicznej determinowanej przynależnością do danej klasy społecznej. Na poziomie instytucjonalnym (np.: wydawnictw lub szkół) dochodzić może do powstania wyspecjalizowanych, targetowanych ofert medialnych przemawiających do bardzo specyficznych preferencji odbiorców. Dlatego rola socjalizacji medialnej polegać powinna na odwróceniu tej tendencji i przewartościowaniu rangi statusu poszczególnych mediów. Powiększenie zakresu czytanych tekstów leży w interesie członków społeczeństwa, którzy przez wymóg uczenia się przez całe życie zmuszeni są do

przetwarzania złożonych i obszernych tekstów. Media drukowane przesunęły się na drugą pozycję, pierwszą zajęły media audiowizualne, które to kształtują już od najmłodszych lat nawyki recepcyjne. A czytanie ma bardzo wiele korzyści: wzbogaca słownictwo i zasoby wiedzy, rozwija afektywność, rozszerza horyzont postrzegania przez poznawanie cudzych stanów psychicznych, tworzy zdolność refleksji. Wskazaniem jest dlatego, by nie traktować kompetencji medialnej i czytelniczej w konkurencji do siebie tylko w sposób integrujący – efektywne korzystanie z Internetu wymaga wysokiego poziomu kompetencji czytelniczej, a wiele funkcji przypisywanych niegdyś literaturze uległy częściowemu scedowaniu na media audiowizualne lub elektroniczne. Tak więc udana socjalizacja – rozumiana jako enkulturacja jednostki, jej wrastanie w dana kulturę, aktywnie przez nią realizowane i wspierane przez społeczne instancje (Groeben) należy do jednego z ważniejszych zadań instytucji społecznych w dobie cyfryzacji.

Powyższe rozważania miały na celu odkrycie potencjału i energii drzemącej na styku literatury dla dzieci i młodzieży oraz Internetu w celu wspierania rozwoju kultury literalnej. Bezspornym jest fakt, że era digitalna zmieniła wiele aspektów życia, ale lęk przed odwróceniem się dzieci młodzieży od literatury jest nieuzasadniony. Młodzi użytkownicy mediów nie traktują ich na zasadzie wykluczającego się albo-albo, tylko cedują na nie funkcje w ich odczuciu optymalne do realizacji pewnych potrzeb. W miejscu styku literatury i Internetu dopatrzeć się można wielu pozytywnych zjawisk, szans. Interaktywne media przeciągają bardziej młodych ludzi, którzy jednak nie odrzucają książki. Wsparcie, uzupełnienie pracy z tekstami kultury w oparciu o komunikatywne walory Internetu może jedynie wzmocnić efekt edukacyjny. Przedstawiony powyżej materiał legitymizuje tezę, że generacja Web 2.0 o wiele lepiej odnajduje się w medialnie zróżnicowanych aktywnościach i zdecydowanie intensywniej zajmuje się wówczas treściami literackimi, niż gdy te oferowane są w sposób frustrujący ich potrzebę doznawania bodźców. Komunikacja literacka jest aktywnym procesem formułowania znaczeń. Dzięki komunikacji w Internecie i wymianie z innymi użytkownikami ten proces może przebiegać efektywniej i intensywniej. Internet jako płaszczyzna do postrecepcyjnej komunikacji może wnieść olbrzymi wkład w socjalizację medialną ale również społeczną.

W poniższej pracy próbowano ukazać jakie zmiany, stanowiska, problemy czy ryzyka związane są z literaturą i Internetem, jednak całemu projektowi naukowemu przyświecało przekonanie o istnieniu potencjałów dla dydaktyki literatury, które wyrosło na gruncie przekonania jego realizatorki, że dialogi i współpraca zawsze przynoszą lepsze efekty niż izolacja i konkurowanie.

9. Bibliographie

1. **Abraham**, Ulf (2002): Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 29 (2002) H. 175, S. 6-18.
2. **Abraham**, Ulf / **Launer**, Christoph [Hrsg.] (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fachübergreifenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
3. **Abraham**, Ulf/ **Kepser**, Matthias (2005): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
4. **Abraham**, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
5. **Adamiec**, Marek (2004): Dzieło literackie w Sieci. Pomysły, hipotezy i interpretacji z pogranicza wiedzy o literaturze, kultury masowej i współczesnej technologii. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
6. **Andresen**, Sabine/ **Hurrelmann**, Klaus (2007): Was bedeutet es, heute ein Kind zu sein? Die World Vision Kinderstudie als Beitrag zur Kinder- und Kindheitsforschung. In: Hurrelmann K. / Andresen, S. [Hrsg.]: Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Berlin: BPB Verlag. S. 35-64.
7. **Armbrust**, Joachim (2011): Jugendliche begleiten. Was Pädagogen wissen sollten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
8. **Arnold**, Heinz-Ludwig [Hrsg.]: Literaturbetrieb in Deutschland. 1971
9. **Assmann**, Aleida/ **Weinberg**, Manfred/ **Windisch**, Martin [Hrsg.] (1998): Medien des Gedächtnisses. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
10. **Assmann**, Jan (1997): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck Verlag.
11. **Auer**, Johannes (2000): 7 Thesen zur Netzliteratur. In: <http://www.dichtung-digital.de/>
12. **Baacke**, Dieter (1979): Die 13- bis 18-jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. München: Urban & Schwarzenberg Verlag.
13. **Baacke**, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medienpraxis 2/1996, S. 4-10.
14. **Baacke**, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
15. **Baacke**, Dieter/ **Ferchhoff**, Wilfried / **Vollbrecht**, Ralf (1997): Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.31-51.

16. **Baacke**, Dieter (2007): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim und München: Juventa Verlag. 5.Aufl.
17. **Bal**, Mieke (1997): Narratology: Introduction to the Theory of Narrative. Totonto. PL: dies.: (2012): Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
18. **Baráth**, Ágnes (2010): Das Gespräch in den Massenmedien. Bebreceen. **Bartoszyński**, Kazimierz (1975): Probleme der literarischen Kommunikation in narrativen Werken. In: Figuth, Rolf [Hrsg.]: Literarische Kommunikation. Sechs Ansätze zum sozialen und kommunikativen Charakter des literarischen Werks und des literarischen Prozesses. Kronberg: Scriptor Verlag. S. 149-175.
19. **Baumgärtner**, Alfred Clemens/ **Dahrendorf**, Malte [Hrsg.] (1970): Wozu Literatur in der Schule. Beiträge zum literarischen Unterricht. Westermann Taschenbuch: Braunschweig.
20. **Baumgärtner**, Alfred, Clemens/ Launer, Christoph (2005): Abenteuerliteratur. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 415 – 444. Band 1
21. **Beck**, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
22. **Beck**, Klaus (2006): Computervermittelte Kommunikation im Internet. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
23. **Beck**, Klaus (2007): Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK
24. **Bernd**, Krisitin (2008): Ein Stift, ein Blatt und alles ist möglich. Ein Gespräch mit Tamara Bach über ihr neues Buch „Jetzt ist hier“ und das Besondere daran, eine Autorin zu sein. In: JuLit 3/08. S. 27 -29.
25. **Bettelheim**, Bruno (1990): Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. 1. Auflage 1975
26. **Bettelheim**, Bruno (1990): Themen meines Lebens. Essays über Psychoanalyse, Kindererziehung und das jüdische Schicksal. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
27. **Białek**, Edward/ **Karolak**, Czesław [Hrsg.] (2007): „Schuhnummer oder Leben“. Beiträge zur Literaturdidaktik und zum Kinder- und jugendliterarischen Schrifttum. Dresden, Wrocław: Neisse Verlag.
28. **Biebriche**, Christiane (2008): Lesen in der Fremdsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

29. **Boeckmann**, Klaus (1994): Thema: „Medienmündigkeit“ (1) Annäherungsversuch an den Zielhorizont der Medienerziehung. In: Medien praktisch, 4/94, S. 34 - 37.
30. **Bonfadelli**, Heinz (1999): Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzman, Bodo u.a. [Hrsg.]: Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München; Saur Verlag. S. 86-144.
31. **Bonfadelli**, Heinz u.a. (1985): Jugend und Medien. Frankfurt a.M. Metzner Verlag.
32. **Bogdal**, Klaus (1995): Akteure literarischer Kommunikation. In: Fohrmann, Jürgen u.a [Hrsg.]: Literaturwissenschaft. München: W. Fink Verlag. S. 273-296.
33. **Bogdal**, Klaus-Michael/ **Korte**, Hermann [Hrsg.] (2002): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv Verlag,
34. **Bolz**, Norbert (1993): „Am Ende der Gutenberg - Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München: Fink Verlag.
35. **Boorstin**, Daniel (1992): Fernsehen verändert die menschliche Erfahrung. Massenkommunikation, elektronische Medien und das Buch. In: Fröhlich, Werner u.a. [Hrsg]: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 23-33.
36. **Brunken**, Otto (1995): Probleme der Gegenwartsliteratur für Jugendliche. Anmerkungen zur Thematik und Ästhetik neuerer Jugendromane. In: Lange, Günter/ Steffens, Wilhelm [Hrsg.]: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag, S. 51-62.
37. **Brunken**, Otto (2005): Kinder- und Jugendliteratur von den Anfängen bis 1945. Ein Überblick. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 17 – 96. Band 1
38. **Budeus - Budde**, Rowitha (1999): Und wo bleiben die Leser. Jugendliteratur-Kritik im Feuilleton zwischen ästhetischen Anspruch und kommerzieller Realität. In: Raecke, Renate [Hrsg.]: Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. S.61-68.
39. **Bühler**, Charlotte (1918): Das Märchen und die Phantasie des Kindes.
40. **Bühler**, Charlotte (1975): Das Seelenleben des Jugendlichen. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag
41. **Büker** Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann [Hrsg.]: Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv Verlag, S. 120-133

42. **Charlton, Michael/ Neumann, Klaus** (1990): Medienrezeption und Identitätsbildung. Tübingen: Narr Verlag.
43. **Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus** (1992): Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung und Identitätsbildung. München: Verlag Quintessenz.
44. **Chatman, Seymour** (1978): Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film. Ithaca and London.
45. **Chatman, Seymour** (1990): Coming to terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film. Ithaca
46. **Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert** (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo u.a. [Hrsg.]: Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München; Saur Verlag. S. 145-223.
47. **Coover, Robert** (1992): The End of Books. In: New York Times Book Review. 21.06.1992.
48. **Czapla, Ralf Georg** (2001): Literatur als Medium - Literatur und Medien. Eine Skizze. In: Anz, Thomas [Hrsg.]: literaturkritik.de. Nr.4/2001 (Schwerpunkt: Literatur und Medien). URL: www.literaturkritik.de.
49. **Dahrendorf, Malte** (1969): Leseerziehung oder literarische Bildung? In: Westermanns pädagogische Beiträge 1969, H.5, S-265-277.
50. **Dahrendorf, Malte** (1974): Jugendliteratur im gesellschaftlichen, literarischen und pädagogischen Bezugsfeld. In: Haas, Gerhard [Hrsg.]: Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. S. 21 – 60
51. **Dahrendorf, Malte** (1989): Zur Frage der Eigenständigkeit einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Diskussion Deutsch 1989, H. 109, 456-471.
52. **Dahrendorf, Malte** (1995): Handlungsort Schule. In: ders. [Hrsg.]: Kinder- und Jugendliteratur. Material. Berlin: Volk und Wissen Verlag. S. 21-29.
53. **Dahrendorf, Malte** (1996): Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Ein Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
54. **Dahrendorf, Malte** (1997): Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia [Hrsg.]. Lesen im Medienzeitalter. S. 31-44.
55. **Dahrendorf, Malte** (1998): Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Richter, Karin/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Kinderliteratur im Unterricht: Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch – didaktischen Kontext. S. 11 – 25

56. **Dahrendorf**, Malte (1998b): Aufklärung und Kinderliteratur. Was ist aus der sozialkritisch-emanzipatorischen Kinderliteratur der 70er Jahre geworden? Eine Skizze. In: 1000 und 1 Buch. Heft 6, S. 41ff.
57. **Daubert**, Hannelore (1999): „Es verändert sich die Wirklichkeit...“ Themen und Tendenzen im realistischen Kinder- und Jugendroman der 90er Jahre. In: Raecke, Renate [Hrsg.]: Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. S.89-105.
58. **Dehn**, Mechthild/ **Payrhuber**, Franz-Joseph/ **Schulz**, Gudrun/ **Spinner**, Kaspar H. In: Franzman, Bodo u.a. [Hrsg.]: Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München; Saur Verlag. S. 568-637.
59. **Denka**, Andrzej (2005): Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht : Überlegungen aus relevanztheoretischer Sicht. Frankfurt am Main: P. Lang Verlag.
60. **DeMause**, Lloyd (1977): Evolution der Kindheit. In: ders. [Hrsg.]: Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main 1977, S. 11-110.
61. **Deutschen PISA-Konsortium** [Hrsg.] (2000): Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkompetenz für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Ausgabe in deutscher Sprache. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
62. **Doderer**, Klaus (1969): Klassische Kinder- und Jugendbücher. Kritische Betrachtungen. Weinheim: Juventa.
63. **Dolle-Weinkauff**, Bernd/ **Peltsch** Steffen (2002): Kinder- und Jugendliteratur der DDR : Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 372-401
64. **Duncker**, Ludwig/ **Scheunpflug**, Annette/ **Schultheis**, Klaudia (2004): Schulkindheit: Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
65. **Dunker**, Alex / **Zipfel**, Frank. (2006) Literatur@Internet. Bielefeld: Aisthesis Verlag
66. **Dziedzic**, Beata (2005): Konstruowanie i rozumienie znaczeń w komunikowaniu mediowanym komputerowo. Toruń: Marszałek Verlag.
67. **Echterbruch**, Maren (2000): Ein Filmereignis im Medienverbund. Die Vermarktung von „Star Wars Episode I – Die dunkle Bedrohung“ und die Relevanz der Merchandising-Produkte für Öffentliche Bibliotheken. Diplomarbeit im Fach Kinder- und Jugendmedien. Abrufbar unter: <http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite>
68. **Eckhardt**, Juliane (2002): Imperialismus und Kaiserreich. In: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 179-219.

69. **Eco**, Umberto (1996): *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*. Warszawa: państwowy Instytut Wydawniczy.
70. **Emmrich**, Christian (1986): Artikel Kinder- und Jugendliteratur. In: Träger, Claus: *Wörterbuch der Literatur*. Leipzig: UEB Bibliographisches Institut.
71. **Engelmann**, Susanne (1925): *Methodik des deutschen Unterrichts*. Hannover: Schroedel Verlag
72. **Ennemoser**, Marco/ **Schneider**, Wolfgang (2004): Entwicklung von Lesekompetenz – Hemmende Einflüsse des medialen Umfelds. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim u. München: Juventa Verlag. S. 375-401.
73. **Engelen**, Bernhard (2005): *Aufsätze zur Kinderliteratur*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag
74. **Ewers**, Hans-Heino (1990): Das doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsene als Mitleser und als Leser von Kinderliteratur. In: Grenz, Dagmar (1990) [Hrsg.]: *Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verständnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur*. München: Fink Verlag, S. 15-24.
75. **Ewers**, Hans-Heino (1990b): *Kinder und Jugendliteratur der Aufklärung*. Eine Textsammlung. Stuttgart: Reclam.
76. **Ewers**, Hans-Heino [Hrsg.] (1994): *Jugendkultur im Adoleszenzroman*. Jugendliteratur der 80er und 80er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne. Weinheim, München: Juventa Verlag.
77. **Ewers**, Hans-Heino (1995): Themen-, Formen- und Funktionswandel der westdeutschen Kinderliteratur seit Ende der 60er, Anfang 70er Jahre. In: *Zeitschrift für Germanistik*. Neue Folge 2/1995, S. 257-278.
78. **Ewers**, Hans-Heino (1995b): *Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß*. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur. In: Lange, Günter/ Steffens, Wilhelm [Hrsg.]: *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag, S. 11-24.
79. **Ewers**, Hans-Heino/ **Wild**, Inge [Hrsg.] (1997): *Familienszenen*. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim und München: Juventa Verlag

80. **Ewers, Hans-Heino (1997a):** Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung. In: Rank, Bernhard/ Rosebrock, Cornelia (1997) [Hrsg.]: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 55-73.
81. **Ewers, Hans-Heino (1998):** Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur in der Mediengesellschaft. Zur Entstehung neuer Buchgattungen und neuer literarischer Funktionstypen. In: Deutschunterricht 4/1998, S 170-181.
82. **Ewers, Hans-Heino (2000):** Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur, mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag.
83. **Ewers, Hans-Heino (2000b):** Auf der Suche nach den Umrissen einer zukünftigen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Versuch, die gegenwärtigen kinder- und jugendliterarischen Veränderungen einzuschätzen. In: Lange, Günter/ Franz, Kurt [Hrsg.]. Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren. Themen. Vermittlung. Hohengehren: Schneider. S. 2-21.
84. **Ewers, Hans-Heino (2001):** Jugendliteraturentwicklung und Jugendliteraturwissenschaft. Anmerkungen zum veränderten Profil einer Teildisziplin der Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Cromme, Gabriele/ Lange, Günter: Kinder und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln; Festschrift für Wilhelm Steffens. Hohengehren: Schneider. S. 303 – 339.
85. **Ewers, Hans-Heino (2002):** Die neunziger Jahre. In: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 455-464.
86. **Ewers, Hans-Heino (2002a):** Einleitung. Kinder- und Jugendliteratur, Neue Medien und Pop-Kultur. Kinder- und jugendliterarischer Wandel an der Wende zum 21. Jahrhundert. In: ders. [Hrsg.]: Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 11-30.
87. **Ewers, Hans-Heino (2005):** Was ist Kinder und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftliche Beschreibung. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 2 – 16. Band 1
88. **Ewers, Hans-Heino (2012):** Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung. 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

89. **Foucault**, Michel (1974): Was ist ein Autor? In: Ders.: Schriften zur Literatur, München. S.7-31.
90. **Ikler**, Manuela (2005): Merkmale romantischer Kinder- und Jugendliteratur anhand ausgewählter Beispiele. Norderstedt: Grin Verlag.
91. **Imhof**, Margarete (2011): Psychologie für Lehramtsstudierende. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
92. **von Faber**, Helm (1980): Der Medientext in fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Wierlacher, Alois [Hrsg.] Fremdsprache Deutsch. München: Fink Verlag. Band 2. S.562-592
93. **Faßler**, Manfred (1997): Was ist Kommunikation? München: Fink Verlag.
94. **Fährmann**, Willi (2001): Über die Kunst, Kindern und Jugendlichen (und wenn es sein muss, sich selbst) das Lesen zur Freude zu machen. In: Cromme, Gabriele/ Lange, Günter: Kinder und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln; Festschrift für Wilhelm Steffens. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 298 – 305
95. **Ferchhoff**, Wilfried (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: US Verlag für Sozialwissenschaften.
96. **Filk**, Christian. (2003) „„Neues“ Lehren und Lernen mittels Kooperation und Computerunterstützung.“ In: Gölitzer, S. [Hrsg.] *Deutschdidaktik und Neue Medien: Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 68-102.
97. **Fraas**, Claudia (2004): Vom kollektiven Wissen zum vernetzten Vergessen? Neue Medien zwischen kultureller Reproduktion und kultureller Dynamik. In: **Wagner**, Franc/**Kleinbürger Günther**, Ulla. [Hrsg]: „Neue Medien – Neue Kompetenzen“. Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien. Frankfurt a.M.: Lang Verlag. S. 6-32.
98. **Frederking**, Volker (2003) „Auf neuen Wegen...? Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung – eine Bestandsaufnahme“. In: Frederking, V. [e.a] [Hrsg.] Medien im Deutschunterricht. München: Kopaed, 143-159
99. **Fronemann**, Wilhelm (1927): Das Erbe Wolgasts. Ein Querschnitt durch die heutige Jugendschriftenfrage. Langensalza: Beltz Verlag.
100. **Gansel**, Carsten (1994): Jugendliteratur und Jugendkultureller Wandel. In: Ewers, Hans-Heino [Hrsg.]: Jugendkultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13- 42.

101. **Gansel**, Carsten (1995): Die Suche nach dem Ich. Adoleszenz. In: Dahrendorf, Malte [Hrsg.]: Kinder- und Jugendliteratur. Material. Berlin: Volk und Wissen Verlag. S. 29-35.
102. **Gansel**, Carsten (1998): „Neue Probleme tauchen auf und erfordern neue Mittel“ – Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand von Literaturwissenschaft und -didaktik. In: ders./ Keiner, Sabine [Hrsg.]: Zwischen Märchen und modernen Welten. Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht. Frankfurt a. M.: Lang Verlag, S. 13- 60.
103. **Gansel**, Carsten (1999): Literaturunterricht – Autor-Stereotype – aktuelle Entwicklungen. In: Deutschunterricht, Berlin, Sonderheft S. 30- 38.
104. **Gansel**, Carsten (2000): Kinder- und Jugendliteratur als Handlungs- und Symbolsystem – Systemtheoretische Ansätze und gattungstypologische Vorschläge. In: Barthel, Henner/ Beckmann, Jürgen, u.a. [Hrsg.]: „Aus Wundertüte“ und „Zauberkasten“. Über die Kunst des Umgangs mit Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a. M.: Lang Verlag, S. 18- 36.
105. **Gansel**, Carsten (2001): Pluralität und Grenzüberschreitung oder Von der (neuen) Lust am Erzählen in Kinder- und Jugendliteratur und Allgemeinliteratur. Anmerkungen zu Stand und Perspektiven. In: Cromme, Gabriele/ Lange, Günter: Kinder und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln; Festschrift für Wilhelm Steffens. Hohengehren: Schneider. S. 317 – 329.
106. **Gansel**, Carsten (2004): Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik. Heft1/2004, Neue Folge. XIV. Jg., S. 130-149
107. **Gansel**, Carsten (2005): Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 359 – 398. Band 1
108. **Gansel**, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen
109. **Gansel**, Carsten/ **Zimniak**, Paweł (2011): Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
110. **Gansel**, Carsten/ **Korte**, Hermann (2009): Kinder und Jugendliteratur und Narratologie. Göttingen: V&R Unipress.
111. **Gelberg**, Barbara (2000): Ein Buch ist ein Buch ist ein Buch. Kinderliteratur im veränderten Kontext aus der Sicht der Verlage. In: Richter, Karin/ Riemann, Sabine [Hrsg.]: Kinder, Literatur, „neue“ Medien. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 69-73.

112. **Genette**, Gérard (1972): Discours du récit. In: (ders.): Figures III, Paris 1972, S. 67-282) Dt: Die Erzählung (1998). München: Fink Verlag.
113. **Genette**, Gérard (1972): Stimme. In: Wagner, Karl (2002): Moderne Erzähltheorie. Wien: Facultas Verlag. S. 216-267.
114. **Genette**, Gérard (1989): Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt am Main/ New York: Campus Verlag.
115. **Gille**, Martina/ **Sardei-Biermann**, Sabine/ **Gaiser**, Wolfgang, **De Rijke**, Johann (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
116. **Głowiński**, Michał (1998): Komunikacja literacka jako strefa napięcia: In: ders.: Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej. Band 3. Kraków: Universitas, S. 24-42.
117. **Głowiński**, Michał (2002): Odbiorca dzieła literackiego. In: Sławiński, Janusz [Hrsg.]: Słownik terminów literackich, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, S.322
118. **Gondolla**, Peter/ **Schäfer**, Jürgen (2001): Auf Spurensuche. Literatur im Netz, Netzliteratur und Ihre Vorgeschichte(n). In: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur, H.152, S.75-98
119. **Górska-Olesińska**, Monika (2009): Słowo w sieci. Elektroniczne dyskursy. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
120. **Grenz**, Dagmar (1990) [Hrsg.]: Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verständnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur. München: Fink.
121. **Grenz**, Dagmar (1993): Kinder- und Jugendliteratur, Alltagsbewußtsein und „hohe“ Literatur. Überlegungen zum Ort der Kinder- und Jugendliteratur im literarischen und kulturellen System. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. H. 4/1993, S. 29-38.
122. **Grenz**, Dagmar [Hrsg.] (2010): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Hohengehren: Schneider.
123. **Griem**, Julika [Hrsg.] (1998): Bildschirmfunktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien. Tübingen: Narr Verlag.
124. **Griese**, Hartmut (2007): Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. Berlin: LIT.
125. **Groeben**, Norbert [Hrsg.] (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Niemeyer Verlag

126. **Groeben**, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: ders. / Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 11-21.
127. **Groeben**, Norbert/ **Hurrelmann**, Bettina (2002b) [Hrsg.]: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
128. **Groeben**, Norbert (2002b): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Dimensionen. In: ders. / **Hurrelmann**, Bettina [Hrsg.]: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 160-198.
129. **Groeben**, Norbert (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: ders. / Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim u. München: Juventa. S. 11-33.
130. **Groeben**, Norbert/ **Hurrelmann**, Bettina (2004): Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: ders./ders. [Hrsg.]: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim u. München: Juventa. S. 440-465.
131. **Grünewald**, Dietrich/ **Kaminski**, Winfred. [Hrsg.] (1984): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz
132. **Haas**, Gerhard (1976): In der Schule – nicht (nur) für die Schule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1976, H.10, S. 485-491.
133. **Haas**, Gerhard (1984): Kinder und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett, 3. Auflage
134. **Haas**, Gerhard (1988): Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur. In: Praxis Deutsch 1988, H.8, 3-5 (Diskussion dazu in: Praxis Deutsch H. 90-94).
135. **Haas**, Gerhard (1993): Im Dienste der Gesellschaft. Anmerkungen zu einem so alten wie unerledigten Thema. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. H. 4/1993, S. 17-25.
136. **Haas**, Gerhard (1995): Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia [Hrsg.]: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte der literarischen Sozialisation . Weinheim, München: Juventa, S. 211-228.
137. **Haas**, Gerhard (1995b): Moderne Formen und Inhalte des Erzählens in der Phantastischen kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter/ Steffens, Wilhelm (1995) [Hrsg.]: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der

- Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag, S. 63-81.
138. **Haas**, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für die Primar- und sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
139. **Haas**, Gerhard (1997): Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia [Hrsg.]: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte der literarischen Sozialisation. Weinheim, München: Juventa, S. 196-228.
140. **Haas**, Gerhard (1998): Plädoyer für eine Kinder- und Jugendliteraturdidaktik vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus. In: Richter, Karin/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Kinderliteratur im Unterricht: Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch – didaktischen Kontext. S. 35 – 43
141. **Habermas**, Jürgen (1988): Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt/Mains
142. **Haubl**, Rolf/ **Dammach**, Frank /**Krebs**, Heinz [Hrsg.] (2009): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
143. **Heibach**, Christiane (2000): Literatur im Internet: Theorie und Praxis einer kooperativen Ästhetik. Berlin: dissertation.de - Verlag im Internet. URL: http://www.netzliteratur.net/heibach/heibach_diss.pdf
144. **Heibach**, Christiane (2001): Ins Universum der digitalen Literatur. Versuch einer Typologie. In: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur, H.152, S. 31-42
145. **Heibach**, Christiane (2001): Auswahlbibliografie. In: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur, H.152, S. 124-128
146. **Heibach**, Christiane. (2003) „Texttransformationen: Tendenzen digitaler und vernetzter Literatur“. In: Gölitzer, S. [Hrsg.] *Deutschdidaktik und Neue Medien: Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Hohengehren: Schneider Verlag. 54-66
147. **Heibach**, Christiane: Literatur im Internet. Theorie und Praxis einer kooperativen Ästhetik . Berlin: dissertation.de Verlag im Internet 2000
148. **Heidtmann**, Horst (1993): Kinder- und Jugendbuchmarkt - Entwicklungen, Probleme, Prognosen. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien H. 3, 1993.
149. **Heidtmann**, Horst (1993b): Verhindern die neuen Medien das Lesen?. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. H. 4/1993, S. 233-241.

150. **Heidtmann**, Horst (1996/97): Multimedia-Anwendungen als Erzähl-, Spiel- und Lernmedium. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. S. 2227).
151. **Heidtmann**, Horst (1997): Multimedia als Erzählmedium: Die Auflösung traditioneller Erzählweisen stellt neue Anforderungen an Literaturwissenschaft und Literaturgeschichtsschreibung. In: Trans. Internet - Zeitschrift für Kulturwissenschaften Nr. 2. Wien. URL: <http://www.inst.at/trans/2Nr/haidtmann.htm>
152. **Heidtmann**, Horst. (1999) Digital, multimedial, interaktiv. Kinder- und Jugendliteratur auf CD-ROM und im Internet. In: Raecke, R [Hrsg]: Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München: S. 262-267.
153. **Heidtmann**, Horst. (2000) Kinder und Jugendliteratur im Medienverbund. Veränderungen von Lesekultur, Lesesozialisation und Leseverhalten in der Mediengesellschaft. In: Richter, Karin/ Riemann, Sabine. [Hrsg.]: Kinder, Literatur, „neue“ Medien. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 20-35.
154. **Heidtmann**, Horst (2001).: Internetangebote für Kinder. Thesen URL: <http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/publikationen/ifak/pdfs/kindernetz.pdf>
155. **Heidtmann**, Horst (2001b): Multimedia als spezifisches Lern-, Spiel- und Erzählmedium -Thesen. URL: http://www.ifak-kindermedien.de/ifak/pdfs/multimedia_thesen.pdf
156. **Heidtmann**, Horst (2001c): Internetangebote für Kinder – Thesen. URL: <http://www.ifak-kindermedien.de/ifak/pdfs/kindernetz.pdf>
157. **Heidtmann**, Horst (2002): Kindermedien und Medienverbund. In: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 402-454
158. **Heidtmann**, Horst (2002): Lesen und Neue Medien. Veränderungen der Lesekultur in der Mediengesellschaft. In: UNIVERSUM 2002, Nr. 673, S.723-732.
159. **Heinen**, Sandra (2002): Postmoderne und poststrukturalistische (Dekonstruktionen der) Narratologie. In: Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera [Hrsg]: Neue Ansätze in der Erzähltheorie. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. S. 243-264
160. **Helmers**, Hermann (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett.
161. **Hendryk**, Ewa/ **Watrak**, Jan [Hrsg.] (2001): Internet als neue literarische Ausdruckform. Koszalin: Polimer Verlag.
162. **Hendryk**, Ewa (2010): Internetliteratur. Zu einer neuen Produktions- und Rezeptionsästhetik des netz genuinen deutschsprachigen Schrifttums. Szczecin Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
163. **Henrich**, Dieter (1960): Locke, John. In: Religion in Geschichte und Gegenwart, 3. Aufl. Bd. IV, S. 425-426.

164. **Hermesen**, Edmund (2006): Faktor Religion. Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart Köln: Böhlau Verlag
165. **Heyer**, Petra/ **Rupp**, Gerhard (2002): Interaktivität als Chance kultureller Praxis im Umgang mit Medien? In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (2002) [Hrsg.]: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 92-110.
166. **Hinck**, Walter (2001): Dreigestirn über der Elbe. Blick zurück nach vorn: Essays von Siegfried Lenz zur Literatur. In: Frankfurter Allgemeine Besprechung vom 17.03.2001.
167. **Hunziker**, Peter (1988): Medien, Kommunikation und Gesellschaft. Einführung in die Soziologie der Massenkommunikation. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
168. **Hurrelmann**, Bettina (1988): Wider die neue Eindimensionalität. In: Praxis Deutsch 1988, H.4, S. 2 – 3.
169. **Hurrelmann**, Bettina, **Hammer**, M. & **Nieß**, F. (1993): Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
170. **Hurrelmann**, Bettina [Hrsg.] (1995): Klassiker der Kinder und Jugendliteratur. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
171. **Hurrelmann**, Bettina (1998): Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur?. In: Richter, Karin/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Kinderliteratur im Unterricht: Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch – didaktischen Kontext. S. 45 – 60
172. **Hurrelmann**, Bettina (2002): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann [Hrsg.]: Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv Verlag, S. 134-147.
173. **Hurrelmann**, Bettina (2003): Kindermedien als Chance zum Erwerb der Medienkompetenz. In: Hurrelmann, Bettina / Becker, Susanne [Hrsg.]: Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 11– 26.
174. **Hurrelmann**, Bettina (2004): Sozialisationshistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 123– 149.
175. **Hurrelmann**, Bettina (2004b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 275– 286.

176. **Hurelmann**, Bettina (2005): Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 901-920.
177. **Hurrelmann**, Klaus (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (7. Auflage). Weinheim- München: Juventa Verlag.
178. **Hurrelmann**, Klaus/ **Albert**, Mathias und Shell Deutschland [Hrsg.] (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuchverlag.
179. **Hurrelmann**, Klaus/ **Albert**, Mathias und Shell Deutschland Holding [Hrsg.] (2010): Jugend 2019. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuchverlag.
180. **Hurrelmann**, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa Verlag.
181. **Hurrelmann**, Klaus/ **Andresen**, Sabine (2010): Kinder in Deutschland 2010. (World Vision Studie). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
182. **Herrmann**, Ulrich (2005): Kulturelles Leben und seine Medien. Kinder und Jugendliteratur. In: Hammerstein, Notker/ Herrmann, Ulrich: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 2. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Beck Verlag. S 485-498.
183. **Idensen**, Heiko (1996): Die Poesie soll von allen gemacht werden! Von literarischen Hypertexten zu virtuelle Schreibräumen der Netwerkkultur. In: Matejowski, Dirk u.a [Hrsg.]: Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt, New York: Campus Verlag. S. 143-182.
184. **Iser**, Wolfgang (1972): Der implizierte Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: W. Fink Verlag.
185. **Iser**, Wolfgang (1990): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink Verlag
186. **Ittel**, Angela / **Merkens**, Hans / **Stecher**, Ludwig / **Zinnecker**, Jürgen [Hrsg.] (2010): Jahrbuch Jugendforschung. [8. Ausgabe 2008/2009]. Wiesbaden: VS Verlag.

187. **Jannidis**, Fotis (2002): Zwischen Autor und Erzähler. In: Detering, Heinrich [Hrsg.]: Autorschaft. Positionen und Revisionen. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler Verlag. S. 540-556.
188. **Janik**, Dieter (1973): Die Kommunikationsstruktur eines Erzählwerks. Ein semiologisches Modell. Bebenhausen; Rotsch Verlag
189. **Jarren**, Ottfried; **Bonfadelli**, Heinz (Hrsg.) (2001): Einführung in die Publizistikwissenschaft. Bern: UTB Verlag.
190. **Jenkins**, Henry (2006): Convergence culture. Where old and new media collide. New York, London: New York University Press.
191. **Jeziński**, Marek [Hrsg.] (2009): Nowe media a media tradycyjne. Prasa, reklama, internet. Toruń: Marszałek Verlag.
192. **Johnson**, Uwe (1961): Berliner Stadtbahn. In: Merkur, XV. Jahrgang, Heft 8.
193. **Josting**, Petra/ **Maiwald**, Klaus (2007): Einführung: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: dies. [Hrsg.]: kjl&m. Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. München: kopaed Verlag. S. 7-10.
194. **Jureit**, Ulrike (2001): Einleitung zu „Problem der Generationen“ von Karl Mannheim. In: 1000 Dokumente. Eine digitale Sammlung. S.1-4. URL: http://www.1000dokumente.de/pdf/dok_0100_gen_de.pdf
195. **Kaindlstorfer**, Günter (2000): "Diderot, nicht Derrida!". Das Interview mit Neil Postman. URL: <http://www.kaindlstorfer.at/index.php?id=233>
196. **Kaniewska**, Bogumiła/ **Legeżyńska** Anna (2002): Teoria literatury. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskich Studiów Polonistycznych”
197. **Kamiński**, Winfried (2002): Faschismus. In: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 226-284.
198. **Kamiński**, Winfried (2002): Exil und Innere Emigration. In: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 284-298
199. **Kamiński**, Winfried (2002): Neubeginn, Restauration und antiautoritärer Aufbruch. In: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 299-327
200. **Karolak**, Czesław (1999): Dydaktyka języka wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
201. **Karolak**, Czesław (2002): Digitale Literatur und ihre Auswirkungen auf den Leseprozess. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen. 129-140.

202. **Kayser**, Wolfgang (1948): Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. Bern.
203. **Kepser**, Matthias. (2000): Internetliteratur im Deutschunterricht. In: Thomé, G/ Thomé, D. [Hrsg.]: Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Braunschweig: Westermann Verlag. 107-125
204. **Key**, Ellen (1902): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer Verlag.
205. **Knobloch**, Jörg/ **Dahrendorf**, Malte [Hrsg.] (1999): Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Praxisberichte – Materialien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
206. **Kędzia-Klebeko**, Beata (2006): Znaczenie kształcenia literackiego na lekcjach języka obcego w dobie komunikacji massmedialnej. In: Krieger-Knieja, Jolanta u.a. [Hrsg.]: Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
207. **Kirschhoff**, Ursula (2002): Die achtziger Jahre: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 354-367.
208. **Klein**, Gabriele (2004): Pop leben. Lebensstil als Inszenierungsstrategie. In: Pankau, Johannes [Hrsg.]: Populär, Popliteratur und Jugendkultur. Bremen und Oldenburg: Universitätsverlag, A.Schenbeck und Isensee Verlag. 17-26.
209. **Klejnocki**, Jarosław (2002): Ekscytujący terror wolności. Gazeta Wyborcza 29/30.06.2002. In: Marecki, Piotr [Hrsg.] (2003): Liternet.pl. Kraków: Rabid Verlag. S. 243-247.
210. **Kliwer**, Heinz-Jürgen (1998): Eine eigene Literaturdidaktik? – Jugendbücher im Unterricht. In: Richter, Karin/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Kinderliteratur im Unterricht: Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch – didaktischen Kontext. S. 27 - 34
211. **Kliwer**, Heinz-Jürgen (2002): Die siebziger Jahre: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 354-371
212. **Kordyś**, Izabela/ **Wolff**, Katarzyna (2010): Wybieram książki. Warszawa: Biblioteka Noarodowa.
213. **Korzeniewski**, Bartosz (2007): Medializacja i mediatyzacja pamięci – nośniki pamięci i ich rola w kształtowaniu pamięci przeszłości. In: Kultura Współczesna 3/2007
214. **Kostecki**, Janusz (1978): Charakterystyka wybranych społecznych sytuacji komunikacji czytelniczej w polskiej kulturze w drugiej połowie XIX wieku. In: „Pamiętnik Literacki: Heft 4.

215. **Kotula**, Sebastian (2009): Konwergencja mediów książki i Internetu. In: Jezierski, Marek [Hrsg.]: Nowe media a media tradycyjne. Prasa, reklama, internet. Toruń: Marszałek Verlag. S. 241-255.
216. **Krüger**, Anna (1963): Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre. Analysen und Schulversuche. Weinheim
217. **Krüger**, Heinz-Hermann / **Grunert**, Cathleen [Hrsg.] (2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
218. **Kübler**, Hans-Dieter (1989): Informatisierung der Sozial- und Innenwelt oder: (notwendige) Vollendung der dizidentalen Rationalisierung des Bewußtseins. In: Gottwald, Eckhart u.a. [Hrsg.]: Alte Gesellschaft – Neue Medien. Opladen: Leske und Budrich Verlag. S. 26-42.
219. **Kübler**, Hans-Dieter (2000): Mediale Kommunikation. Tübingen: Niemeyer Verlag.
220. **Kümmerling-Meibauer**, Bettina (2007): Überschreitung von Mediengrenzen: theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus [Hrsg.]: kjl&m. Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. München: kopaed Verlag. S. 11-21.
221. **Lange**, Günter/ **Steffens**, Wilhelm (1995) [Hrsg.]: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
222. **Lange**, Günter (2000): Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.
223. **Lange**, **Günter** (2000b): Paul Maar – multimedial. In: Richter, Karin/ Riemann, Sabine. [Hrsg.]: Kinder, Literatur, „neue“ Medien. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 94-107.
224. **Lange**, Günter (2001): Charlotte Kerner *Blueprint. Blaupause*. Ein Jugendliterarische Adoleszenzroman in der Sciencefiction-Welt. In: Cromme, Gabriele/ Lange, Günter: Kinder und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln; Festschrift für Wilhelm Steffens. Hohengehren: Schneider. S. 279 – 295
225. **Lange**, Günter [Hrsg.] (2005): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider Verlag, Band 1 und 2.
226. **Lange**, Günter (2005): Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: ders.: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2, 942 - 967
227. **Lange**, Günter (2005): Krimis für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 525 – 546. Band 1

228. **Leitch**, Thomas, M. (1990): What Stories Are. Narrative Theory and Interpretation. The Pennsylvania State University Press
229. **Liedtke**, Max (1997): Die Chancen der Medien. In: ders. [Hrsg]: Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung der Beziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 19-28.
230. **Lipińska**, Justyna (2008): Kultura grup dyskusyjnych w internecie. Toruń: Marszałek Verlag.
231. **Löser**, Philipp, Hypertext im Diskurs. Kritische Ergänzungen zur Diskussion um das Genre literarischer Hypertexte und zur Art und Weise, in der sie ihren Gegenstand formt. URL: <http://www.inst.at/trans/6Nr/loeser.htm>
232. **Luhmann**, Niklas (1971): „Systemtheoretische Argumentation. Eine Entgegnung auf J. Habermas“ In: Habermas, Jürgen/ Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M. S. 138-165.
233. **Luhmann**, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
234. **Luhmann**, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
235. **Luhmann**, Niklas (1997): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
236. **Lypp**, Maria (1989): Der Blick ins Innere. In: Grundschule 1989, H. 1, S.24-27.
237. **Lypp**, Maria (2005): Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: **Lange**, Günter [Hrsg.] (2005): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, Band 2, S. 828-843.
238. **Maletzke**, Gerhard (1963): Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik. Hamburg: Verlag Hans Bredow-Institut.
239. **Maletzke**, Gerhard (1984): Bausteine zur Kommunikationswissenschaft. 1949-1984. Berlin: Volker Spiess-Verlag.
240. **Maletzke**, Gerhard (1998): Kommunikationswissenschaft im Überblick: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
241. **Mannheim**, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7/1928, S. 157-185, 309-330.
242. **Mansel**, Jürgen/ **Klocke**, Andreas [Hrsg.](1996): Die Jugend von heute: Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim und München:, Juventa Verlag.
243. **Marecki**, Piotr [Hrsg.] (2002): Liternet. Literatura i internet. Kraków: Rabid Verlag.

244. **Marecki**, Piotr (2002a): Liternet.pl In: ders.: Liternet. Literatura i internet. Kraków: Rabid Verlag. S 5-21.
245. **Maresch** Rudolf/ **Werber**, Niels (1999): Kommunikation, Medien, Macht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
246. **Martens**, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7/1974, S. 36-43.
247. **Martinez**, Matias/ **Scheffel**, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie. München: H.C. Beck Verlag.
248. **Matejowski**, Dirk u.a [Hrsg.] (1996): Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt, New York: Campus.
249. **McLuhan**, Marshall (1992): Die magischen Kanäle. ‚Understanding Media‘, Düsseldorf u.a.: Econ Verlag.
250. **Mc Luhan**, Marshall (2004): Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka. Tłum.: Natalia Szczucka. Warszawa: Wydawnictwo naukow-techniczne.
251. **Meier**, Karl Ernst (1973): Jugendschrifttum. Formę, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
252. **Metzler**, Helmut (2005): Sciencefiction für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 547 – 565. Band 1
253. **Minger**, Karl (1970): Theorie des modernen Romans. Eine Einführung. Stuttgart
254. **Mahne**, Nicole (2007): Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
255. **Nestvold**, Ruth (1998): Der neue Autor. Die elektronische Gemeinschaft und das Ende des einsamen Autors. In: Griem, Julika [Hrsg.]: Bildschirmfunktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien. Tübingen: Narr Verlag. S. 205-221.
256. **Nieragden**, Gran (1996): Who sees, when I speak. Neuvorschläge zur Relation von homodiegetischen Erzählung und Fokalisierung. Manuskript
257. **Noelle–Neumann**, Elisabeth (1996) Der befragte Leser. Die Verteidigung des Buches: bericht über 20 Jahre Buchmarktforschung. In: Rusterholz, Peter/ Moser, Rupert [Hrsg.]: Die Bedeutung des Buches gestern – heute – morgen. Bern/Stuttgart/Wien. S. 77-94.
258. **Nünning**, Ansgar/ **Nünning**, Vera [Hrsg] (2002a): Neue Ansätze in der Erzähltheorie. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

259. **Nünning**, Ansgar/ **Nünning**, Vera (2002a): Von der strukturalistischen Narratologie zur ‚postsrukturalistischen‘ Erzähltheorie: ein Überblick über neue Ansätze und Entwicklungstendenzen. In: dies. Neue Ansätze in der Erzähltheorie. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. S. 1-35.
260. **Nünning**, Ansgar/ **Nünning**, Vera (2002): Erzähltheorie: transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier: WVT-Verlag.
261. **Oerter**, Rolf (1999): Theorien zur Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In: Groeben, Norbert [Hrsg.]: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Niemeyer Verlag, S. 27-55.
262. **Okopień-Sławińska**, Aleksandra (1975): Die personalen Relationen in der literarischen Kommunikation. In: Figuth, Rolf [Hrsg.]: Literarische Kommunikation. Sechs Ansätze zum sozialen und kommunikativen Charakter des literarischen Werks und des literarischen Prozesses. Kronberg: Scriptor Verlag. S. 127-147.
263. **Opaschowski**, Horst (2000): Jugend im Zeitalter der Eventkultur. URL: http://www.bpb.de/publikationen/8WD8XJ,1,0,Jugend_im_Zeitalter_der_Eventkultur.html#art1
264. **Ortmann**, Sabrina (2001): Gesellschaft im Internet: Über die (Un)Gleichheit vor dem Bildschirm. URL: http://www.berlinerzimmer.de/eliteratur/ortmann_netzgesellschaft.pdf
265. **Palfrey**, John/ **Gasser**, Urs (2008): Generation Internet. Die Digital Natives. Wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München: Carl Hansen Verlag.
266. **Pająk**, Tomasz (2009): Zjawisko liternetu na przykładzie twórczości J.R.R. Tolkiena. In: Jezierski, Marek [Hrsg.]: Nowe media a media tradycyjne. Prasa, reklama, internet. Toruń: Marszałek Verlag. S. 77-81.
267. **Pape**, **Walter** (1981): Das literarische Kinderbuch. Studien zur Entstehung und Typologie. Berlin: de Gruyter Verlag
268. **Pausewang**, Gudrun (2005): Die Kinder- und Jugendliteratur des Nationalsozialismus als Instrument ideologischer Beeinflussung: Liedertexte, Erzählungen und Romane, Schulbücher, Zeitschriften, Bühnenwerke. Frankfurt a.M.: Peter Lang
269. **Pausewang**, Gudrun (2010): Ich gaukle meinen Lesern keine heile Welt vor. Interview mit Gudrun Pausewang. In: Begegnungen 2010/2. S. 30-32.
270. **Petzoldt**, Leander (2005): Märchen, Mythen, sagen. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 246 – 266. Band 1

271. **Piestrak-Demirezen**, Dorota (2009): Hypermediale Fiktionen. Zu einem Phänomen der Digitalen Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
272. **Piotrowski**, Mariusz (2008): Sieć 2.0 i Kultura 2.0 – specyfika nowego podejścia do komunikacji w Internecie. In: Wawrzak-Chodaczek, Mirosława [Hrsg.]: Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym. Toruń: Marszałek Verlag. S. 85-95.
273. **Plumpe**, Gerhard/ **Stöckmann**, Ingo (1999): Autor und Publikum – Zum Verhältnis von Autoren und Lesern in medienpezifischer Perspektive. In: Franzman, Bodo u.a. [Hrsg.]: Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München; Saur Verlag. S. 298-328.
274. **Postman**, Neil (1985): Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business. New York.
275. **Postman**, Neil (1992): Sieben Thesen zur Medientechnologie. In: Fröhlich, Werner u.a. [Hrsg.]: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 9-22.
276. **Postman**, Neil. (2002): Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-biznesu. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza
277. **Preußler**, Otfried (1986): Insel in der Medienflut. Auch im Zeitalter der elektronischen Massenmedien sind Bücher unersetzliche Hilfsmittel für den Einzelnen und seine individuelle Entwicklung. In: Scheller, Hors [Hrsg.]: Buch und Bildschirm. Königshausen: Neumann Verlag. S. 76-77.
278. **Pross**, Harry (1972): Medienforschung. Darmstadt: Habel Verlag.
279. **Pürer**, Heinz (1998): Einführung in die Publizistikwissenschaft: Systematik, Fragestellungen, Theorieansätze, Forschungstechniken. Konstanz: UVK.
280. **Rank**, Bernhard/ **Rosebrock**, Cornelia (1997) [Hrsg.]: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
281. **Rank**, Bernhard (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In: Grenz, Dagmar [Hrsg.]: Kinder- und Jugendliteratur, S127-141.
282. **Ratajczyk**, Marta (2008): Facetten von Autorschaft. Hans-Christian Kirsch zwischen Phantastik und Biographik. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2009/6865/pdf/RatajczakMarta-2009-02-12.pdf>
283. **Richter**, Dieter/ **Vogt**, Jochen [Hrsg.] (1974): Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen. Reinbek: Rowohlt.

284. **Richter**, Karin (1995): Entwicklungslinien in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Vorüberlegungen für eine neue literaturhistorische Betrachtung des kinderliterarischen Schaffens von 1945-1989. In: Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge 2/1995, S. 290-300.
285. **Richter**, Karin/ **Hurlemman**, Bettina [Hg.] (1998): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag.
286. **Richter**, Karin (1998): Kinderliteratur in der Grundschule des „Medienzeitalters“ – eine didaktische Herausforderung. In: **dies.** / **Hurlemman**, Bettina [Hg.] (1998): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 121-133.
287. **Richter**, Karin/ **Riemann**, Sabine. [Hrsg.] (2000): Kinder, Literatur, „neue“ Medien. Hohengehren: Schneider Verlag
288. **Richter**, Karin (2005): Kinder- und Jugendliteratur der DDR. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, Band 1, S. 137-156.
289. **Rosebrock**, Cornelia (1997) [Hrsg.]: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte der literarischen Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.
290. **Rosebrock**, Cornelia (1997b): Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: dies. Lesen im Medienzeitalter. S. 9-30.
291. **Rosebrock**, Cornelia (1998): Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. Eine Problemskizze. In: Richter, Karin/ Hurlemman, Bettina [Hrsg.] (2004): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch - didaktischen Kontext. Juventa, S. 89-108.
292. **Rösch**, Heidi (2000): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
293. **Rupp**, Gerhard/ **Boelmann**, Jan (2007): Literaturdidaktik heute – Positionen und Probleme. In: Białek, Edward/ Karolak, Czesław: „Schuhnummer oder Leben“. S. 13-32.
294. **Roth**, Lutz (1983): Die Erfindung des Jugendlichen. München: Juventa Verlag.
295. **Rutkowski**, Wolfgang (1997): Interaktive Romane. Was wollen sie, was können sie sein? GRIN Verlag (als E-book)
296. **Rzeszotnik**, Jacek [Hrsg.] (2000): Zwischen Phantasie und Realität. Michael Ende Gedächtnisband. Passau; EDFC.

297. **Saur**, Klaus Gerhard (1999): Elektronische Medien. In: Franzman, Bodo u.a. [Hrsg.]: Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München; Saur Verlag. S. 281-287.
298. **Saxer**, Ulrich (1975): Das Buch in der Medienkonkurrenz. In: Göpfert, H.G u.a [Hrsg.]: Lesen und Leben, Frankfurt a. M. S. 206-243.
299. **Saxer**, Ulrich/ **Bonfadelli**, Heinz/ Hättenschwiler, Walter (1980): Die Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Klett & Balmer: Zug
300. **Saxer**, Ulrich/ Langerbucher, Wolfgang/ Fritz, Angela (1989): Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
301. **Saxer**, Ulrich (1991): Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Fritz, Angela: Lesen im Medientumfeld. Eine Studie zur Entwicklung und Verhalten der Leser in der Mediengesellschaft im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 99-134.
302. **Saxer**, Ulrich (2002): Zur Zukunft des Lesens in der Mediengesellschaft. In: **Bonfadelli**, Heinz/ **Bucher**, Priska [Hrsg.]: Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pastelozzianum Verlag. S. 235-243.
303. **Schäfers**, Bernhard (2001): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. Opladen: Leske und Budrich Verlag.
304. **Scheiner**, Peter (2005)k: Realistische Kinder und Jugendliteratur. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 158 – 186. Band 1
305. **Schneider**, Tina (2011): Von *Harry Potter* zu *House of Night* oder All- Age in aller Munde – zu aktuellen Marktentwicklungen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: **Gansel**, Carsten/ **Zimniak**, Paweł (2011): Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S.47-73.
306. **Schmid**, Wolf (2005): Elemente der Narratologie. Berlin u.a.: Walter de Gruyter Verlag.
307. **Schmidt**, Siegfried (1976): Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. München: Wilhelm Fink Verlag.
308. **Schmidt**, Siegfried (1999): Theorien zur Entwicklung der Mediengesellschaft. In: Groeben, Norbert [Hrsg.]: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Niemeyer Verlag. S. 118-145.

309. **Schmidt**, Siegfried (2000) Kalte Faszination: Medien, Kultur, Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
310. **Schneider**, Wolfgang (2004): Entwicklung von Lesekompetenz – Fördernde Einflüsse des medialen Umfelds. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim u. München: Juventa Verlag. S. 403-435.
311. **Schreier**, Margit/ **Rupp**, Gerhard (2002): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 251-273.
312. **Schröder**, Dirk (1999): Der Link als Herme und Seitensprung Überlegungen zur Komposition von Webfiction. In: www.netzliteratur.net
313. **Schulze**, Gerhard (2000): Was wird aus der Erlebnisgesellschaft In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 12, 2000.
314. **Schulze**, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus Bibliothek
315. **Scheuer**, Helmut (2001): Phantastische Realität: Dieter Kühns Kinderwelten. In: Cromme, Gabriele/ Lange, Günter: Kinder und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln; Festschrift für Wilhelm Steffens. Hohengehren: Schneider. S. 234 – 248.
316. **Saxer**, Ulrich (1991): Lese(r)forschung - Lese(r)förderung. In: Angela Fritz, Lesen im Medienumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 99-134.
317. **Schmidt**, Siegfried, J. (1976): Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. München: Wilhelm Fink Verlag.
318. **Schön**, Erich (1993): Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: H. Balhorn; H. Brügelmann [Hrsg.], Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten. Konstanz: Faude Verlag, S. 220-226.
319. **Schön**, Erich (1995): Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter/ ders. [Hrsg.]: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag, S. 99-127.
320. **Schön**, Erich (1997): Entwicklung des Lesens – Zukunft des Lesens. In: Balhorn, H./ Niemann, H. [Hrsg.]: Sprachen werden Schrift. Lengwil: Libelle Verlag, S. 132-136.

321. **Schön**, Erich (1998): Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland- Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen [Hrsg.]: Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 39-77.
322. **Schön**, Erich (1999): Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In: Roters, Gunnar u.a. [Hrsg.]: Information und Informationsrezeption. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 187-212.
323. **Schulze**, Gerhard (2000): Was wird aus der Erlebnisgesellschaft? In: „Aus Politik und Zeitgeschichte“, H. 12/ 2000. URL:
http://www.bpb.de/publikationen/L0749F,0,Was_wird_aus_der_Erlebnisgesellschaft.html
324. **Shell** Deutschland [Hrsg.] U.w.L (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuchverlag.
325. **Shell** Deutschland Holding [Hrsg.] (2010): Jugend 2019. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuchverlag.
326. **Simanowski**, Roberto (1996): Himmel & Hölle. Cyberspace - Realität im 21. Jahrhundert In: Neue Deutsche Literatur 5/1996, S. 177-202.
327. **Simanowski**, Roberto. “McDonald's of education” oder Technologie einer konstruktivistischen Weltansicht? Hypertext im Sprach- und Literaturunterricht“ In: www.dichtung-digital.de
328. **Simanowski**, Roberto (2002): Interfiction. Vom Schreiben im Netz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
329. **Simanowski**, Roberto (2001): Autorschaften in digitalen Medien. Eine Einleitung. In: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur. H.152, S.3-21.
330. **Slawiński**, Janusz (2000): Próby teoretycznoliterackie. Kraków: Universitas
331. **Slawiński**, Janusz (1975): Literatur als System und Prozeß. München: Nymphenburger Verlagshandlung
332. **Spinner**, Kaspar (2001): Im Spiel der Perspektiven. Lesepsychologische und erzählanalytische Überlegungen zur Kinderliteratur. In: Cromme, Gabriele/ Lange, Günter: Kinder und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln; Festschrift für Wilhelm Steffens. Hohengehren: Schneider. S. 306 – 316.
333. **Stangel-Meseke**, Martina (1994): Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Praxis: ein Ansatz in der Psychologie. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

334. **Steffens**, Wilhelm (1995) Beobachtungen zum modernen realistischen Kinderroman. In: Lange, Günter/ ders. [Hrsg.]: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag, S. 25-49.
335. **Steffens**, Wilhelm (2005): Der psychologische Kinderroman – Entwicklungen, Struktur, Funktion. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider, S. 308 – 331. Band 1
336. **Steinlein**, Rüdiger (2006): Artikel Kinder und Jugendliteratur. In: Brunner, Horst/ Moritz, Rainer: Literaturwissenschaftliches Lexikon. Grundbegriffe der Germanistik. Berlin: Schmidt.
337. **Steinz**, Jörg/ **Weinmann**, Andrea (2005): Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: **Lange**, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider. S. 97-136.
338. **Stanzel**, Franz Karl (1964): Typische Formen des Romans. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
339. **Stanzel**, Franz Karl (1979): Theorie des Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
340. **Stiftung Lesen/ Bundeszentrale für politische Bildung** [Hrsg.] (2008): Lesen in Deutschland 2008. Mainz. URL.: <http://www.coaching-kiste.de/pdf/lesestudie2008.pdf>
341. **Stiftung Lesen/ Deutsche Bahn/ die ZEIT** [Hrsg.] (2011): Vorlese-Studie. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. Repräsentative Befragung von 10- bis 19-Jährigen. Eine Studie der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn und der ZEIT. URL: <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie/>
342. **Straus**, Grażyna (2005): Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy. Warszawa: Bibliotek Narodowa.
343. **Straus**, Grażyna (2008): Wykształceni amatorzy książek. Warszawa: Bibliotek Narodowa.
344. **Suszyński**, Zbigniew (2005): Hipertekst a „galaktyka Gutenberga“. In: Hopfinger, Maryla: Nowe media w komunikacji społecznej w XX w. Warszawa: Oficyna Naukowa.
345. **Suter**, Beat (2000): Hyperfiktion und interaktive Narration im frühen Entwicklungsstadium zu einem Genre. Zürich: update Verlag.
346. **Suter**, Beat (2005): Der Hyperlink in der Lektüre. Pause, Leerstelle oder Flucht? URL: https://www.netzliteratur.net/suter/suter_hyperlink_2002.pdf

347. **Sutter**, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation.“. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 81-104.
348. **Sutter**, Tilmann (2010): Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In: Herzig, Bardo u.a. [Hrsg.]: Jahrbuch Medienpädagogik und Web2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-58.
349. **Szaponar**, Magdalena: (2009): Kompetencje komunikacyjne w komunikacji komputerowo-medialnej. In: Ulicka, Danuta: Tekst (w) sieci. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie.
350. **Tabbert, Reinbert** (2005): Phantastische Kinder und Jugendliteratur. In: Lange, Günter [Hrsg.]: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 187 – 200. Band 1
351. **Vogt**, Jochen (1972): Die typischen Erzählsituationen In: ders.: Aspekte erzählender Prosa. Düsseldorf : Bertelsmann Universitätsverlag, S. 41-94.
352. **Vogt, Elke** und **Jochen** (1974): ‚Und höre nur, wie böse er war‘. Randbemerkungen zu einem Klassiker für Kinder. In: Richter, Dieter/ Vogt, Jochen [Hrsg.]: Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen. Reinbek: Rowohlt. S. 9-30.
353. **Vollbrecht**, Ralf (2002): Jugendmedien. Tübingen: Niemeyer Verlag.
354. **Völlger**, Winfried (1987): Offene Schlösser. Rostock: Hinstorff Verlag.
355. **Vorderer**, Peter (1998): Vom Leser zum User – Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: Stiftung Lesen [Hrsg.]: Lesen im Umbruch. Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden Baden: Nomos Verlag. S. 180- 186.
356. **Vorderer**, Peter/ **Klimmt**, Christoph (2002): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 215-235.
357. **Wagner**, Franc/ **Kleinbürger Günther**, Ulla (2004): Was ist neu an den Kompetenzen für neue Medien. In: dies. [Hrsg.]: „Neue Medien – Neue Kompetenzen“. Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien. Frankfurt a.M.: Lang Verlag. S. 1-5.

358. **Waldmann, Günter** (1980): Textanalyse nach Kommunikationsebenen. Zur kommunikationsästhetischen Analyse textueller Zeichensysteme. In: Literatursemiotik. Band 1. Methoden Analysen, Tendenzen. Tübingen, Günter Narr Verlag. S. 179-199.
359. **Wanning, Berbeli** (2008): Von der Literatur zur Klickliteratur – Aspekte eines Medienwechsels. In: Gans, Michael/ Jost, Roland/ Kammerer, Ingo [Hrsg]: Mediale Sichtweisen auf Literatur. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 89 – 101.
360. **Wawrzak-Chodaczek, Mirosława** [Hrsg.] (2008): Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym. Toruń: Marszałek Verlag
361. **Wegmann, Thomas** u.a [Hrsg.] (1996): Verkehrsformen und Schreibverhältnisse. Medialer Wandel als Gegenstand und Bedingung von Literatur im 20. Jahrhundert. Opladen: Westdeutscher Verlag.
362. **Weinert, Franz Emanuel** (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft. Ansprüche für das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz. Heft 2-00. S.1-16.
363. **Werber, Niels** (2007): Die Geopolitik der Literatur. Eine Vermessung der medialen Weltraumordnung. München: Hanser Verlag.
364. **Wermke, Jutta** (1996): Leseerziehung für Medienrezipienten. In: Hohmann, Joachim/ Rubinich, Hans (1996): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld zwischen Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt a.M. u.a.: Lang Verlag. S. 90-117.
365. **Wermke, Jutta** (1997): Deutschunterricht in einer Medienkultur. In: Mittlungen des Deutschen Germanistenverbands März 1997
366. **Wermke, Jutta** (1998): Deutschunterricht in einer Medienkultur. Leitmedien und Intermedialität. In: Schwerpunkt: Deutsch. München: kopaed verlagsgmbh. S.45- 65.
367. **Wermke, Jutta** (1998b): Kinder und Jugendliteratur in den Medien oder. Der Medienberbund als ästhetische Herausforderung In: Rupp, Gerhard[Hrsg.]: Ästhetik im Prozess. Westdeutscher Verlag: Opladen/Wiesbaden. S. 179-218.
368. **Wermke, Jutta** (2001): Medienpädagogik. In: Schanze, Helmut [Hrsg.]: Handbuch der Mediengeschichte, Bd. 360. Stuttgart: Kröners Verlag. S. 140- 157.
369. **Wetzel, Michael** (2002): Der Autor zwischen Hyperlinks und Copyrights. In: Detering, Heinrich [Hrsg.]: Autorschaft. Positionen und Revisionen. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler Verlag. S. 278-290.
370. **Wild, Inge**: Verfremdung von Ich und Welt in Dagmar Chidolues jugendliterarischem Adoleszenzroman *London, Liebe und all das*. In: Cromme, Gabriele/ Lange, Günter:

- Kinder und Jugendliteratur: Lesen – Verstehen – Vermitteln; Festschrift für Wilhelm Steffens. Hohengehren: Schneider. S. 264 – 278
371. **Wild**, Reiner (1993): Kind, Kindheit, Jugend. Hinweise zum begriffsgeschichtlichen Wandel im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. H. 4/1993, S. 9-16
372. **Wild**, Reiner (2002): Aufklärung. In: Wild, Reiner [Hrsg.]: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler. S. 45-98.
373. **von Wilpert**, Gero (1969): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner
374. **Wingert**, Bernd (1996): Kann man Hypertexte lesen? In: Matejowski, Dirk u.a [Hrsg.]: Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt, New York: Campus Verlag. S. 183-218.
375. **Winterhoff-Spurk**, Peter (1999): Medienpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
376. **Wirth**, Uwe (1997): Literatur im Internet. Oder. Wen kümmert's wer liest? In: Münker, Stefan/ Roesler Alexander [Hrsg.]: Mythos Internet. Frankfurt: Edition Suhrkamp, S.319-337. URL: www.neztliteratur.net.
377. **Wirth**, Uwe (2001): Der Tod des Autors als Geburt des Editors. In: Text und Kritik, Digitale Literatur, Heft 152, S.54-64.
378. **Wit**, Hubert (2009): Cyfrowych nierówności w dobie kultury Web 2.0 problemy wybrane. In: Jeziński, Marek [Hrsg.]: Nowe media a media tradycyjne. Prasa, reklama, internet. Toruń: Marszałek Verlag. S. 20-26.
379. **Wolf**, Werner (2002): Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In: Nünning, Ansgar und Vera: Erzähltheorie: transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier: WVT-Verlag, S. 23-104.
380. **Wolgast**, Heinrich (1899): Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg: Selbstverlag.
381. **Zasacka**, Zofia (2008): Nastoletni czytelnicy. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
382. **Zinnecker**, Jürgen, **Silbereisen**, K. Rainer (1998): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München: Juventa Verlag.
383. **Zipfel**, Frank (2006): Hyperfictions, Adventures und MUDs - Neue Formen literarischer Fiktion? In: Alex Dunker, Frank Zipfel [Hrsg.]: Literatur@Internet. Bielefeld, S. 15-55.
384. **Zug**, Robert (2001): Über Entfaltungsmöglichkeiten der Literatur in Verbindung mit dem Medium Internet und dem Hypertext. In: **Hendryk**, Ewa / **Watrak**, Jan [Hrsg.] (2001): Internet als neue literarische Ausdrucksform. Koszalin: Polimer Verlag 2001, S. 21-67.

