

Literarische Wertung als kulturelle Praxis

Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien
im Deutschunterricht

Ina Brendel-Perpina



University
of Bamberg
Press

26 Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien

Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien

hg. von Andrea Bartl, Hans-Peter Ecker, Jörn Glasenapp,
Iris Hermann, Christoph Houswitschka, Friedhelm Marx

Band 26

Literarische Wertung als kulturelle Praxis

Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien
im Deutschunterricht

Ina Brendel-Perpina

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Publikationsserver (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: Prime Rate, Budapest
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagbild: ©colourbox

© University of Bamberg Press Bamberg, 2019
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 2192-7901
ISBN: 978-3-86309-658-8 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-659-5 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-547827
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-54782>

VORWORT	11
EINLEITUNG	13
1. THEORIE UND DIDAKTIK LITERARISCHER WERTUNG.....	17
1.1 GEGENSTANDSBESTIMMUNG: BESTANDTEILE UND MERKMALE DER PRAXIS LITERARISCHER WERTUNG.....	17
1.2 FORSCHUNGSSTAND ZUR LITERARISCHEN WERTUNG UND URTEILSBILDUNG	26
1.2.1 Der Aussagesinn literarischer Werturteile	26
1.2.2 Literarische Wertungen als literaturbezogene Handlungen ..	28
1.2.3 Analytische Aspekte der literarischen Wertung	31
1.2.4 Prinzipien der Wertung	33
1.2.5 Die Typologie axiologischer Werte	37
1.2.6 Gefühle und literarische Wertungen	42
1.2.7 Wertung und Textverstehen: zum Erwerb von Wertoperationen.....	46
1.3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN	49
1.3.1 Involviertes Lesen und literarästhetische Urteilskompetenz.	49
1.3.2 Die Kompetenz des Reflektierens und Bewertens literarischer Texte	52
1.3.3 Erwartungshaltungen und Wertungskriterien von SchülerInnen der Sekundarstufe II	62
1.3.4 Jugendlektüre und literarische Urteilsbildung.....	66
1.3.5 Prozesse und Formate literarischer Wertung im non-formalen Peergroup-Setting einer Literaturpreisjury.....	72
1.3.6 Urteilskompetenz im Rahmen einer Didaktik literarischen Schreibens.....	78

1.4 LITERARISCHE WERTUNG IN KULTURWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE: DER DENKRAHMEN	83
2. DIE ÖFFENTLICHE KOMMUNIKATION ÜBER LITERATUR.....	97
2.1 LITERATURKRITIK ALS LITERATURVERMITTELNDE INSTANZ: FUNKTIONEN, BEDINGUNGSGEFÜGE UND POSTULATE.....	97
2.2 DAS SUBSYSTEM KINDER- UND JUGENDLITERATUR UND IHRE KRITIK.....	117
2.3 DIE LITERATURKRITIK UND DER MARKT: NUR WERBETEXTER UND BETRIEBSAGENTEN?	135
2.4 TEXTSORTEN IM KOMMUNIKATIONSBEREICH LITERARISCHER WERTUNG UND KRITIK	169
3. TRADITIONELLE FORMATE LITERARISCHER WERTUNG IN DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE	199
3.1 BUCHTIPP UND REZENSION	199
3.1.1. Profil der Textsorte.....	202
3.1.2 Spielarten der Rezension.....	207
3.1.3 Das Handwerk des Rezensierens als kulturjournalistische Praxis	210
3.1.4 Kriterien für eine gute Rezension: Ergebnisse einer ‚kleinen Empirie‘	216
3.1.5 Didaktisch-methodische Überlegungen zur kulturellen Praxis Rezension.....	224
3.2 DIE SONDERFORM LITERATURSTREIT/-DEBATTE ALS KULTURPHÄNOMEN	243
3.2.1 Debattenmerkmale und -funktionen	245

3.2.2 Exemplarische Debatten im Handlungssystem der Kinder- und Jugendliteratur.....	247
3.3 LITERATUR IM FERNSEHEN: TALKSHOWS UND LITERATURMAGAZINE.....	258
3.3.1 Literatursendungen für Erwachsene. Ein Aufriss mit exemplarischen Sendungsanalysen	258
3.3.2 Kinder- und Jugendliteraturbesprechungen im Fernsehen	287
3.3.2.1 Kinderfernsehen als Zielgruppenfernsehen: Bedeutung und Funktion des Formats Magazin	287
3.3.2.2 Das Büchermagazin <i>quergelesen</i>	291
3.3.2.3 Das Medienmagazin <i>Timster</i>	311
3.3.2.4 Audiovisuelle Kinderliteraturmagazine: didaktisch	321
3.3.3 Exkurs: Von der Fernseh-Talkshow zum literarischen Debattierwettbewerb	325
3.4 LITERATURPREISE	335
3.4.1 Gegenstandsbestimmung und Vielfalt	335
3.4.2 Modell der Literaturpreise	339
3.4.3 Kanonisierungstendenzen von Literaturpreisen	344
3.4.4 Literaturpreise als Forschungsgegenstand	345
3.4.5 Die Bedeutung von Literaturpreisen für den Deutschunterricht	348
3.4.6 Fallanalyse: Wirkung und didaktische Relevanz des Adelbert-von-Chamisso-Preises	355
3.5 LITERATURKREISE, BUCHGRUPPEN, LESECLUBS: KOLLEKTIVES LESEN UND DIE KULTURELLE PRAXIS LITERATURGESPRÄCH.....	369

4. ANSCHLUSSKOMMUNIKATION UND URTEILSBILDUNG ALS PARTIZIPATIVE ONLINE-PRAXIS	391
4.1. DIGITALE REZEPTIONSDOKUMENTE ALS GEGENSTAND DER FORSCHUNG	391
4.1.1 Die Online-Literaturkritik und ihre Formate	391
4.1.2 Merkmale und Funktionen der Praxis digitaler Laienkritik	399
4.1.3 Online-Kommunikation in Weblogs	406
4.1.4 Social Sharing: Literaturkritik im Video-Blog	423
4.1.5 Social Reading: Vom traditionellen Lesezirkel zur digitalen Leserunde	428
4.1.6 Digitale Anschlusskommunikation in der Deutschdidaktik	441
4.2 BUCHBLOGS VON JUGENDLICHEN UND HERANWACHSENDEN	464
4.2.1 Die Community jugendlicher BuchbloggerInnen	464
4.2.2 Feinanalyse Blog-Infrastruktur: Netzwerkarchitektur und Nutzungsoptionen am Beispiel von The emotional life of books	472
4.2.3 Feinanalyse Textebene: Blogbeiträge und ihre Funktionen am Beispiel des Blogs Schwarzaufweiss	487
4.2.4 Buchblogs: didaktisch	506
4.3 BOOKTUBE.....	514
4.3.1 Perspektiven auf Booktube: eine Bestandaufnahme	514
4.3.2 Gestaltung der Videoblogs und Booktube-Genres.....	522
4.3.3 Booktube im Unterricht: eine Fallanalyse	534
4.4 LESE- UND BEWERTUNGSGESPRÄCHE IN LESERUNDEN.....	555
4.4.1 Das Format Leserunde auf Literaturplattformen.....	555
4.4.2 Fallanalyse 1: Leserunde zu Christoph Wortberg: Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß	564

4.4.3 Fallanalyse 2: Leserunde zu Kathrin Schrocke: Verdammt gute Nächte	583
4.4.4 Didaktische Relevanz von digitalen Leserunden	595
4.5 SOCIAL READING IM <i>SOCIAL BOOK</i>	606
4.5.1 Social Reading unter ExpertInnen: Das Projekt The Golden Notebook	606
4.5.2 Die Plattform Lactory als Adaptierung für den Unterricht ..	609
4.5.3 Die Nutzung von Lactory durch Studierende	613
4.5.4 Zur didaktischen Einschätzung von Lactory.....	632
5. ZWISCHEN GEFALLEN UND ANERKENNUNG: EIN INTEGRATIVES DIDAKTISCHES MODELL LITERARISCHER WERTUNGSKULTUR	643
5.1 REZEPTIVE UND PRODUKTIVE KOMPETENZEN IN DER WERTUNGSPRAXIS INTERSUBJEKTIVER VERSTÄNDIGUNG ÜBER LITERATUR.....	643
5.2 DEUTSCHLEHRERINNEN ALS EXPERTINNEN LITERARISCHER KOMMUNIKATION UND WERTUNG: EIN EXPLORATIVER AUSBLICK	668
LITERATURVERZEICHNIS	691
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	765
ANHANG	771
1: VERZEICHNIS DER UNTERSUCHTEN BUCHBLOGS 2: FRAGEBOGEN ZU BOOKTUBE (FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLERINNEN) 3: FRAGEBOGEN SOCIAL READING: LESEN EINES KINDERROMANS MIT LECTORY (FRAGEBOGEN FÜR STUDIERENDE) 4: FRAGEBOGEN WERTURTEILE ÜBER LITERATUR: LITERARISCHE WERTUNG ALS KULTURELLE PRAXIS (FRAGEBOGEN FÜR LEHRERINNEN)	

Vorwort

Das vorliegende Werk wurde als Habilitationsleistung im Fach Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg angenommen. Ziel ist eine umfängliche Erkundung der Praktiken literarischer Wertung und Kritik in der literarischen Öffentlichkeit aus didaktischer Perspektive.

Für die Begleitung und Unterstützung dieses breit angelegten Projekts, dessen Ergebnisse Einblicke in die literarische Wertung und Kritik der Gegenwart liefern und damit für kompetenzorientierte Wertung und Urteilsbildung von SchülerInnen anschließbar gemacht werden sollen, danke ich zuallererst meinen MentorInnen: Prof. Dr. Ulf Abraham, Universität Bamberg, an dessen Lehrstuhl ich von 2007 bis 2017 tätig gewesen bin und von dem ich die wichtigsten fachlichen Impulse erhalten habe, Prof. Dr. Andrea Bartl, Universität Bamberg, die mir dank ihrer Aufgeschlossenheit gegenüber Kinder- und Jugendliteratur spannende Projekte ermöglicht hat, und Prof. Dr. Dieter Wrobel, Universität Würzburg, der als Ansprechpartner für empirische Fragen und terminologische Klärungen hilfreich zur Verfügung stand. Ebenso bedanke ich mich bei Prof. Dr. Petra Josting, Universität Bielefeld, und Prof. Dr. Bernhard Meier, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, für ihre Bereitschaft zur Übernahme der externen Gutachten.

Für die Bereitstellung einer Kollektion musterhafter Rezensionen danke ich den ExpertInnen Prof. Dr. Thomas Anz, Dr. Rolf-Bernhard Essig, Priv.Do. Dr. Renate Giacomuzzi, Prof. Dr. Stefan Neuhaus, Dr. Oliver Pfohlmann, Dr. Michael Schmitt und Priv.Do. Mag. Dr. Daniela Strigl. Ich danke weiterhin meiner Kollegin Barbara Reidelshöfer für ihre Aufgeschlossenheit gegenüber der Booktube-Praxis auf YouTube und die produktive Kooperation bei der Durchführung und Evaluation eines Unterrichtsprojekts am Meranier Gymnasium Lichtenfels. Die Transkripte der Booktubes wurden von Anja Kern, Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universität Bamberg, angefertigt.

Im Rahmen forschender Lehre haben auch Studierende meiner Seminare Anteil an der Entstehung dieser Arbeit, durch fruchtbare Diskussionen, Denkanstöße und ihr Interesse an der Durchführung einzelner Analysen. Ich danke Jana Zuber, Daniela Kreibich und Anne Schlosser, die sich mit Leserunden auseinandergesetzt haben, Hannah Schlegelmilch für die Bereitstellung der Blogliste und ihre Beteiligung an der Netzwerkauswertung, ebenso Vanessa Sachs und Charlotte Treybig, die Kinderfernsehsendungen untersucht haben. Mein Dank gilt des Weiteren Ralph Möllers, Geschäftsführer von Lectory, für die Möglichkeit zur Testung des Portals an der Universität Bielefeld im Sommersemester 2016 und für die Datenkonservierung in den Entwicklungsphasen der unterschiedlichen Lectory-Versionen, ebenso wie allen Studierenden, die sich bereitwillig auf das Experiment Lectory eingelassen haben.

Ansprechpartner für die Entwicklung und Auswertung eines Fragebogens zur literarischen Wertung aus der Sicht von DeutschlehrerInnen war Dipl.-Sozialw. Felix Stumpf, Institut für Empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nicht zuletzt wurde die vorliegende Arbeit, neben Kontakten zu weiteren FachkollegInnen, die hier nicht alle namentlich genannt werden können, durch die Kooperation mit den MitarbeiterInnen des Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V. und den KollegInnen am Literaturhaus Stuttgart im Rahmen vorausgehender Studien inspiriert.

Für die umfangreiche Unterstützung des Endlektorats bedanke ich mich bei Martina Frey-Walter, Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Danke an die ersten „Vorab-LeserInnen“ aus meinem privaten Umfeld und im Gedenken an meinen Vater († 2018).

Bamberg, im Februar 2019

Ina Brendel-Perpina

Einleitung

Denn dieses Nachdenken ist der Punkt, an dem die Kritik beginnt.
(Scott 2017, S. 20)

Im Titel dieser Arbeit, die sich in den didaktischen Denkhorizont von Literatur als kulturelle Praxis (vgl. Kepser/ Abraham 2016) einschreibt, werden drei Begriffe ins Zentrum gestellt: Literarische Wertung, Kritik und Urteilsbildung. Bereits an dieser Stelle beginnt das von Scott aufgerufene Nachdenken. Denn handelt es sich hierbei nicht um eine verzichtbare Redundanz, insofern angenommen werden kann, dass Kritik immer wertet und dass Wertungen grundsätzlich zu Urteilen führen? Diese Frage ist keineswegs eine nur eine rhetorische Provokation, sondern sie verdeutlicht den engen Zusammenhang von Wertung, Kritik und Urteilsbildung, die gleichwohl nicht identisch sind, aber in ihren semantischen Dimensionen erhebliche Schnittstellen aufweisen. Diese gilt es zu Beginn auszuloten und im Verlauf der vorliegenden Arbeit zu vertiefen.

Folgt man der von Dawidowski/ Wrobel (2013) skizzierten Wortgeschichte des Begriffs Kritik, die die Autoren im Grimmschen Wörterbuch eruieren, ergeben sich drei Bedeutungsvarianten: „1. Kritik als Fähigkeit der Beurteilung künstlerischer und wissenschaftlicher Elaborate, 2. Kritik als Urteil, 3. Kritik als politische und private Meinungsäußerung.“ (Ebd., S. 2) Aus dieser Aufgliederung resultiert ein Fokus auf die prozessual orientierte Fähigkeit des Kritisierens wie auch auf das Produkt von Urteilen in Wort und Schrift, und, so wäre zu ergänzen: in multimedialen Gestaltungen. Indem literarische Wertung als Obergriff dieser Arbeit gewählt wird, insofern „Werturteile ganz wesentlich zum Handlungsfeld ‚Literatur‘ dazugehören“ (Kepser/ Abraham 2016, S. 39), zielen die nachfolgenden Ausführungen zum einen auf die Beurteilung künstlerischer Elaborate, also literarischer Texte, ab, zum anderen läuft im Begriff der literarischen Wertung neben spezifisch ästhetischen Urteilskomponenten in Bezug auf literarische Texte immer auch eine gesellschaftliche Dimension der Teilhabe mit. In dieser gleichzeitigen Engführung und Ausweitung sollen Gegenstand und Praxis literarischer Wertung und Kritik gedacht werden, um SchülerInnen zu literarischen Urteilen zu befähigen. Diese Urteilsfähigkeit schließt an literarisches Lernen und Verstehen an und geht in ihrer Zielperspektive gleichsam über sie hinaus.

Einer entsprechenden Gegenstandsbestimmung von Merkmalen und Bestandteilen literarischer Wertung in *Kapitel 1* folgt ein Forschungsüberblick zur literaturwissenschaftlichen Diskussion über literarische Wertung, dem sich eine Bestandsaufnahme empirischer Untersuchungen anschließt, welche ihren Fokus auf Wertungsprozesse im Rahmen des Erwerbs literarischer Kompetenz richten. Vor diesem Hintergrund wird der kulturwissenschaftliche Denkraum dieser Arbeit skizziert. Deren Ziel ist es, im Sinne einer fachdidaktischen Kulturrezeptionsforschung, die Felder der literarischen Wertung und Kritik außerhalb der Schule zu vermessen und applikationsfähige Schnittstellen für schulische Lehr-Lernprozesse aufzusuchen. Dass dies auch Fragen der didaktischen Wertung berühren kann, versteht sich von selbst – gleichwohl ist der Bereich der didaktischen Wertung nicht Thema der vorliegenden Ausführungen. Ebenfalls nur randständig berücksichtigt wurde der große Themenkomplex Kanon. Der unhintergehbare Konnex von Wertungs- und Kanonisierungsprozessen wäre auch in didaktischer Perspektive äußerst ertragreich; jedoch ist aufgrund der umfangreichen Eigenständigkeit dieses Bereichs auf weitere Forschungen zu hoffen, die an meine Arbeit anschließen.

Kapitel 2 richtet sich auf die öffentliche Kommunikation über Literatur, wobei die Literaturkritik als vermittelnde Institution in diesem Kontext einen Schwerpunkt einnimmt. Der Beschreibung des kinder- und jugendliterarischen Bewertungssystems ist ein eigenes Teilkapitel gewidmet, da vor allem die gegenwärtigen Entwicklungen in der literarischen Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen bedeutsame didaktische Anschlussstellen erwarten lassen. Aus der Schnittstelle von literarischer Öffentlichkeit und Literaturmarkt wird das Postulat nach der Ausbildung von Marktkompetenz abgeleitet, mit dem Wertung und Kritik als kulturelle Praxis umfassend gedacht werden können. Das sich anschließende Textsortenfeld entspricht der beiderseitigen Ausrichtung.

Kapitel 3 liefert eine Darstellung der traditionellen Formate literarischer Wertung in unterschiedlichen Medien und Handlungsbereichen und fokussiert diese in ihren Lernpotenzialen. Für die didaktisch orientierte Analyse der fünf zentralen Formate (Rezension, Sonderform Literaturstreit/-debatte, TV-Literaturmagazin, Literaturpreis und Buchgruppe)

und den mit ihnen vollzogenen Praktiken kann auf eine breite Forschungslage zurückgegriffen werden. Dies ist für digitale literaturbezogene Rezeptionsweisen und Anschlusskommunikationen nicht in gleicher Weise der Fall.

Diesem Feld widmet sich *Kapitel 4*. Da sich empirische Befunde zu den neuen digitalen Formaten, vor allem im Bereich der Laienwertung, gegenwärtig erst konstituieren, kann dem entsprechenden Desiderat nur explorativ begegnet werden. Ein eigener Forschungsbericht an dieser Stelle weist den aktuellen Forschungsstand zu digitalen Rezeptionsdokumenten aus. Vor dem Hintergrund, dass das Feld der Anschlusskommunikation im Netz einer hohen Dynamik unterliegt, hat der von mir gewählte Ausschnitt keinen repräsentativen Anspruch. Jedoch können die ausgewählten exemplarischen Analysen zu Buchblogs, Booktube und Leserunden auf Literaturplattformen einen Einblick in die Vielfalt der digitalen literaturbezogenen Netzwerk-Kommunikationen geben. Diese werden im Konzept des Social Reading erfasst und durch die Erprobung einer für den Unterricht konzipierten Social Reading-Plattform ergänzt. Dass es sich bei meinen Ausführungen notwendigerweise um Abbildungen von Momentaufnahmen handelt, ist dem Charakter des Digitalen eingeschrieben. Im Sinn einer kulturwissenschaftlich orientierten Deutschdidaktik kommt diesen Praktiken und dem ihnen zugeschriebenen Partizipationspotenzial jedoch hohe Bedeutung zu, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche zur kulturellen Teilhabe zu befähigen.

Das abschließende Modell einer literarischen Wertungskultur zwischen Gefallen und Anerkennung in *Kapitel 5* fasst die vorausgehenden Perspektiven zusammen. Im Hinblick auf die Lernentwicklungen zur wertenden Urteilsbildung von SchülerInnen kann dargestellt werden, dass literarische Wertung und Kritik in ihren gleichsam emotionalen und kognitiven Anteilen eine fruchtbare Schnittstelle zwischen Textorientierung und Schülerorientierung und einen Vermittlungsbereich zwischen Leseförderung/ Lesekulturgestaltung und literarischem Lernen konstituieren kann – unter der Voraussetzung, dass Wertung und Kritik nie als ein einsames Geschäft verstanden werden, sondern immer als eine kommunikative kulturelle Praxis. Das hier vorgeschlagene Modell reicht indessen nicht bis zur Operationalisierung von einzelnen Teilkompetenzen. Dies

entspricht der Auffassung (vgl. schon Mecklenburg 1975, S. 27), die Prozesse literarischer Wertung nicht ausschließlich zweckrational zu standardisieren, schließt aber weitere Forschung dazu nicht aus. Der zweite Teil des Modells richtet sich, auf der Grundlage eines explorativen Fragebogens, auf Aspekte der LehrerInnenausbildung, um Lehrende zu ExpertInnen literarischer Kommunikation und Wertung zu professionalisieren.

Wenn die Kritik, wie A.O. Scott konstatiert, mit dem Nachdenken beginnt, dann möge die vorliegende Arbeit dazu ihren Beitrag leisten.

1. Theorie und Didaktik literarischer Wertung

1.1 Gegenstandsbestimmung: Bestandteile und Merkmale der Praxis literarischer Wertung

Literarische Wertung heißt, einem Text künstlerische Qualität zu- oder abzusprechen. Sie ist nicht nur, in einem engeren Sinn, das, was man seit der klassischen Kunstphilosophie ästhetisches Urteil nennt. [...] Literarische Wertung vollzieht sich ausdrücklich oder unausdrücklich, bewußt oder unbewußt, als begleitendes Gefühl beim Lesen oder als Argumentation in literarischen Gesprächen, Debatten, Kontroversen. Sie findet sich in der Literaturwissenschaft [...] ebenso wie in der Literaturkritik. Begriffe der literarischen Wertung sind diejenigen Konzepte, die wir, als *Mitspieler* der literarischen Kommunikation, benutzen, um unsere Einschätzungen und Stellungnahmen gedanklich zu artikulieren und rational zu begründen, oder die wir, als wissenschaftliche *Beobachter* der literarischen Kommunikation, benutzen, um die in ihr auftretenden Wertungsvorgänge zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären. (Mecklenburg 1992, S. 532f.)

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, sich der literarischen Wertung aus beobachtender Perspektive anzunähern und aus diesen Beobachtungen, welche die zentralen Handlungsbereiche der öffentlichen literarischen Kommunikation betreffen, ein kompetenzorientiertes Konzept zu entwickeln, das Schülerinnen und Schüler¹ dazu befähigt, als Mitspieler der literarischen Kommunikation literarische Wertungen nachzuvollziehen und selbst durchzuführen. In diesem Rahmen kann darauf verzichtet werden, die Geschichte normativer Wertungstheorien und historischer Wertungsdidaktik nachzuzeichnen (vgl. hierzu Mecklenburg 1977; Lenz/Schulte-Middelich 1982; Schrader 1987; von Heydebrand/ Winko 1996, S. 134ff.). Vielmehr richtet sich mein Interesse darauf, die Funktionsweise von Wertungen in der kulturellen Praxis der Gegenwart terminologisch zu bestimmen und zu erklären. Daher werden im Folgenden zunächst die grundsätzlichen Merkmale und Bestandteile literarischer Wertung in ihrer theoretischen Bestimmung dargelegt. Als Grundlage dienen hierfür einschlägige literaturwissenschaftliche Überblicksdarstellungen (vgl. u.a. Mecklenburg 1992; Anz 1993; Anz 2004; von Heydebrand 1984; Winko 1991; Worthmann 2004; Winko 1996; Winko 2007; Ruf 2013), bevor im zweiten Teil des Forschungsberichts (vgl. Kap. 1.2) neuere Ansätze der

¹ Den Erfordernissen einer gendersensiblen Sprache wird im Folgenden durch die Binnen-I-Schreibung Rechnung getragen. Zum Zweck besserer Lesbarkeit wird die doppelte Artikelsetzung im Singular vermieden, so dass die Markierung ausschließlich im Plural erfolgt.

literaturwissenschaftlichen Diskussion zur literarischen Wertung dahingehend fokussiert werden, die Beschaffenheit literarischer Werturteile mit unterschiedlichen Wertungskategorien und den Gebrauch von Wertmaßstäben einander gegenüberzustellen. Im dritten Teil des Forschungsberichts (vgl. Kap. 1.3) folgt eine Darstellung bisheriger empirischer Untersuchungen zur literarischen Wertung und Urteilsbildung.

Was sind Wertungen? Unter einer Wertung ist eine Handlung zu verstehen, mit der ein Subjekt einem Objekt (Gegenstand, Sachverhalt, Person) in einer bestimmten Situation aufgrund von Wertmaßstäben und unter bestimmten Zuordnungsvoraussetzungen die Eigenschaft zuordnet, positiv oder negativ zu sein (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 39). Diese grundlegende Bestimmung lässt sich unabhängig von literaturtheoretischen Prämissen formulieren und entspricht damit den verschiedenen Modellen der systematischen Wertungsforschung (vgl. Winko 2007, S. 235). Literarische Wertungen² sind demnach Werturteile über Literatur, wobei ihr Gegenstand in erster Linie aus einzelnen literarischen Texten³

² Literarische Wertungen, die zunächst als mentale Prozesse ablaufen und Bestandteil der Rezeption literarischer Texte sind, manifestieren sich in zwei Formen, in denen sie greifbar und beobachtbar werden: als sprachlich formulierte Werturteile und als non-verbale literarische Wertungen. Bei non-verbalen literarischen Wertungen handelt es sich um Selektionsakte wie die Entscheidung zum Kauf eines Buches, die Entscheidung eines Lektors für oder gegen ein Manuskript, die Entscheidung eines Buchhändlers hinsichtlich seiner Titelbestellung bei den Verlagen, die Auswahl einer Herausgebers von bestimmten Texten für eine Anthologie, die Einladung eines Autors zu einem Literaturfestival, die Verleihung eines Literaturpreises oder die Entscheidung eines Lehrers für eine Klassenlektüre. Die Differenzierung von beobachtbaren Handlungen und sprachlichen Wertungsäußerungen erfasst Worthmann (2013, S. 399) als praktische und theoretische literarische Wertungen. Die vorliegende Studie fokussiert sprachliche Werturteile, bezieht aber die Formen praktischer literarischer Wertungen insofern ein, als sie durch Werturteile begleitet werden.

³ Das Zuschreiben des Prädikats literarisch (als Kennzeichnung des Objektgegenstands) erfolgt nach Heydebrand (1984, S. 831) auf der Basis der Kommunikationssituation (durch entsprechende Institutionen, Publikationsorte und -formen, die sich in ihrem Selbstverständnis auf literarische Texte beziehen), auf der Basis von Texteigenschaften (wie Verssprache oder Fiktionssignale) und auf der Basis von Rezeptionshaltungen (ästhetische Lese-rolle), wobei für jeden der drei Bereiche bestimmte Konventionen gelten. Schmidt (1980) bestimmt Literatur durch die *Ästhetikkonvention* (als Rezeptionsnorm, die einen Text nicht unmittelbar auf die Wirklichkeit bezieht) und die *Polyvalenzkonvention*, die einem Text Mehrdeutigkeit unterstellt (und damit als Produktionsnorm gilt). Von Heydebrand/ Winko (1996) beziehen den Begriff „literarisch“ auf zwei Bereiche: zum einen auf Texte mit besonderer formaler Qualität, zum anderen auf einen Bearbeitungsmodus der autonomen, nicht unmittelbar wirklichkeits- und zweckbezogenen Rezeption von Literatur. Sie definieren li-

besteht. Sie konstituieren sich als ein Mess- und Vergleichsvorgang, bei dem ein Leser einen literarischen Text an einem Soll-Zustand misst und dessen Ist-Zustand in Relation dazu wertend beurteilt (vgl. Worthmann 2004, S. 61f.), d.h. den Gegenstand als positiv oder negativ auszeichnet. Die diesen Vergleichsprozess zur Einschätzung des Wertes eines literarischen Textes bestimmenden Parameter betreffen einerseits die Eigenschaften der Objekt-/Textseite und hängen andererseits von subjekt-/leserseitigen Faktoren ab.

Weitere Objekte literarischer Wertungen sind neben Einzeltexten Textgruppen, poetologische und ästhetische Konzepte, Literatur produzierende Personen und Institutionen wie AutorInnen und Verlage, unterschiedliche Lektürearten, gesellschaftliche Bedingungen und Formen der Kommunikation mit und über Literatur (vgl. Anz 2004, S. 208). Ebenso können Themen und Schreibweisen Wertungsobjekt sein und nicht zuletzt treten Wertungen über Literatur oft als Wertungen über Wertungen auf, wobei Ereignisse, Institutionen und Konstellationen des literarischen Lebens ebenso wie der Gesellschaft im Allgemeinen (unter Einbezug außerliterarischer, ethischer, politischer, sozialer Phänomene) beurteilt werden (vgl. ebd.). Als *Subjekt* der Wertung gilt die ausführende Instanz der Wertungshandlung, die als Individuum oder Gruppe auftreten kann. Im Sozialsystem der Literatur lassen sich dabei Normen und Rollen (als kollektive Dimensionen des Wertens, vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 89ff.) nachweisen, welche die konkreten Wertungen des Individuums mitbestimmen. Diese geben einen Rahmen vor, in dem gewertet werden kann, denn *Normen* haben die

gesellschaftlich relevante Funktion [...], die Handlungen von Individuen zu leiten und zu koordinieren. Sie stellen soziale Vorschriften dar, die drei Bedingungen erfüllen: Sie regulieren das Handeln von Personen in bestimmten Situationen,

terarische Texte dementsprechend als solche Texte, die „autonom-ästhetisch rezipiert werden oder die formal-ästhetische Eigenschaften aufweisen“ (ebd., S. 29). Worthmann (2004) legt ihrer Studie einen pragmatischen Literaturbegriff zu Grunde und bestimmt einen Text in Anlehnung an Siegfried J. Schmidt als literarisch, wenn der „Handelnde ihn aufgrund der jeweils geltenden kunstspezifischen Konventionen für literarisch hält (ebd., S. 51). Dabei radikalisiert Worthmann in einem weiteren Schritt ihre Antwort auf die Frage, was Literatur sei, folgendermaßen: „Literatur ist, was für Literatur gehalten wird.“ (ebd., S. 52). Dass mit der Unterscheidung von Sachtexten und literarischen Texten eine informatorische und eine ästhetische Lesehaltung, durchaus in Mischvarianten, aufgerufen wird (vgl. Rosebrock 2017, S. 4f.), ist auch für Wertungsprozesse und ihre didaktische Vermittlung bedeutsam.

sind gesamtgesellschaftlich oder in einzelnen Gruppen akzeptiert, und ihre Einhaltung bzw. Nichteinhaltung wird positiv bzw. negativ sanktioniert. (ebd., S. 90)

Mit dem Begriff der *Rolle* lassen sich die unterschiedlichen Typen sozialen Handelns mit Literatur erfassen. Die Funktion von Rollen besteht darin,

die Handlungsspielräume von Personen in einer Gesellschaft oder Gruppe überschaubar zu machen. In gleichen Rollen verhalten sich verschiedene Personen gleichförmig. Sowohl aus der individuellen Sicht des Handelnden als auch unter sozialer Perspektive reduzieren Rollen Komplexität: Sie grenzen die Handlungsmöglichkeit des Einzelnen ein und sorgen so dafür, daß sein Handeln für andere erwartbar [...] wird. (ebd., S. 92)

Im Sozialsystem Literatur werden die Normen und Rollen nach ihren Handlungsbereichen (vgl. dazu auch Kap. 1.2.2) unterschieden: Neben die Rolle der LiteraturvermittlerInnen (Verleger, Lektoren, Kulturredakteure usw.) und -verarbeiterInnen (Kritiker, Literaturwissenschaftler und -didaktiker) tritt die Rolle der NormalleserInnen sowie die der AutorInnen. Während für die ersten beiden Rollen institutionelle Normierungen gelten (für LiteraturdidaktikerInnen sind dies die Normen der Institution Schule und deren fachlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag,⁴ für LiteraturwissenschaftlerInnen spielt die Ästhetikkonvention und die Geltung einer autonomieästhetischen Leserrolle eine besondere Rolle), unterliegen die sogenannten *Normalleser* (vgl. ebd., S. 102), deren Lesen eine private Tätigkeit darstellt, den wenigsten Normierungen. Für NormalleserInnen⁵ lassen sich idealtypisch zwei Leserrollen unterscheiden: das identifikatorische und das distanzierte Lesen. Identifikatorische LeserInnen rezipieren literarische Texte heteronom (vgl. ebd., S. 30), indem sie die literarischen Texte im Hinblick auf kognitive, emotionale oder praktische Zwecke funktionalisieren. Entsprechende Zwecke können der Wunsch nach Unterhaltung, Wissenserwerb oder Lebensorientierung sein. Den Begriff der heteronomen Leserrolle verwenden von Heydebrand/ Winko zudem für eine textbezogene Klassifikation: Heteronome Literaturrezeption erscheint angebunden an Unterhaltungs- und Trivalliteratur und an

⁴ Zur didaktischen Wertung, die nicht Gegenstand dieser Arbeit sein soll, vgl. u.a. Müller-Michaels 1990, Pfäfflin 2010.

⁵ Im Folgenden wird der Begriff synonym mit LaienleserInnen verwendet.

Sachtexte (vgl. ebd.). Da die heteronome Leserrolle im Gegensatz zur autonomieästhetischen Leserrolle, die keinen unmittelbaren Bezug auf außerliterarische Zwecke und Handlungszusammenhänge herstellt und ihren Fokus auf die Wahrnehmung der formalen Eigenschaften von Texten legt, steht, wird sie als „Abweichung von der adäquaten Rezeptionsform [aufgefasst und] als defizitäres Lesen abgewertet“ (ebd., S. 103). Indessen können auch NormalleserInnen eine distanzierte Leserrolle einnehmen und sich damit an der Ästhetikkonvention orientieren. Folgendes Beispiel dient der Illustration der Unterscheidung der Leserrollen: „Eine identifikatorische Leserin liest Christa Wolfs Roman ‚Kassandra‘, weil sie in diesem Text Berührungspunkte mit den eigenen Problemen wahrnimmt, eine distanzierte Leserin fragt nach der Gestaltung der Figuren in diesem Text.“ (Ebd.)

Ein kompetenzorientiertes fachdidaktisches Konzept literarischer Wertung als kulturelle Praxis muss indessen auf die Ausbildung von Kompetenzen, die für die Ausfüllung *beider* Leserrollen notwendig sind, abzielen. Die Normativität des Literarizitätsbegriffs und ein Handlungsbezug auf entsprechende Umgangsweisen mit literarischen Texten, wie sie bei von Heydebrand/ Winko vertreten werden, – „Die Rezeption literarischer Texte nach autonomieästhetischen Vorgaben gilt als die angemessene, also positiv einzustufende; Gegenteiliges gilt für die ‚heteronome‘ Verarbeitung.“ (Ebd., S. 32f.) – impliziert von vorneherein eine Einschränkung des Gegenstandsbereichs und ist aus fachdidaktischer Sicht von unzweckmäßig begrenzter Reichweite, um die kulturelle Praxis Literatur und Wertung zu erfassen und daraus ein Modell zur Vermittlung zu konzipieren. Ohne die zweifellos zutreffende Unterscheidung von literarischen ExpertInnen und literarischen Laien aufgeben zu wollen, ist der Eindeutigkeit einer Zuschreibung von angemessenen und kompetenten literarischen Wertungen durch literarische ExpertInnen einerseits und heteronomen, also unangemessenen Wertungen, durch literarische Laien andererseits zu widersprechen. Damit folgt die vorliegende Konzeption Worthmanns kritischer Auseinandersetzung mit von Heydebrand/ Winko:

Es mag gute Gründe für die Privilegierung eines autonomieästhetischen Literatur- und Wertungskonzepts in der Literaturwissenschaft geben, und autonomieästhetische Wertungen mögen in und außerhalb der Literaturwissenschaft einen

bedeutenden Anteil der literarischen Wertungspraxis darstellen; wenn man ein solches Literatur- und Wertungskonzept jedoch einem Modell zugrunde legt, das als Analyseinstrumentarium dienen soll, und den Gegenstandsbereich auf autonomieästhetische Wertungen begrenzt, so beraubt man sich der Möglichkeit, die literarische Wertungspraxis in ihrer faktischen Breite und Vielfalt zu erfassen. (Wortmann 2004, S. 49)

Die literarische Wertungspraxis zumindest exemplarisch in eben dieser Breite und Vielfalt für unterrichtliche Lernprozesse anschlussfähig zu machen, ist Zielsetzung dieser Arbeit. Indessen relativieren auch von Heydebrand/ Winko in ihren Anregungen zu weiteren Forschungen die literaturwissenschaftliche Hierarchisierung der autonomieästhetischen Literatur-/Rezeption zugunsten eines Ausblicks auf andere Kontexte für Literatur mit eigenen Wertkriterien und Regularien ihres Gebrauchs (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 336). Dabei wird die Abwertung des Äußerungskontextes „normales“ Lesen in Frage gestellt und gleichzeitig die Forderung formuliert, dass auch in diesem Bereich durchsichtige Kriterien die Bewertung unterstützen und erleichtern sollten. Auf diese Weise gelte es nicht,

die qualitativen Wertprinzipien des Laienlesens zu normieren, also nicht ‚Kunst‘ statt ‚Unterhaltung‘ oder ‚Lebensorientierung‘ u.a. zu verordnen, sondern es wäre Hilfestellung zu geben für die Erkenntnis quantitativer Wertabstufungen unter der gewählten Art von Literatur: Welcher Krimi gibt zusätzlich zur Spannung mehr interessante, ggf. auch kritische Information? (ebd., S. 340).

Diese Forderung kann in gleicher Weise für fachdidaktische Überlegungen zur Vermittlung literarischer Wertung Gültigkeit beanspruchen, da hiermit die Fähigkeit zur Rangbestimmung von literarischen Werken an gattungs-/ und kontextspezifische Bewertungsverfahren gekoppelt ist.

Die Merkmalsbeschreibung der Bestandteile literarischer Wertung zeigt weiterhin, dass Texte nicht an sich wertvoll sind, sondern ihre Wertbestimmung auf dem Akt einer Zuschreibung basiert, die auf einen Wertmaßstab, den das Subjekt vertritt, Bezug nimmt. Dieser Maßstab lässt ein Objekt oder ein Merkmal eines Objekts als wertvoll erscheinen und macht eine zunächst neutrale Eigenschaft als Wert erkennbar (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 40; Winko 2007, S. 236). Von Heydebrand/ Winko bezeichnen den Wert als Maßstab als axiologischen Wert, während ein attributiver Wert das Objekt oder Merkmal eines Objekts bezeichnet, dem

auf der Grundlage eines axiologischen Werts werthaltige Qualität zugeschrieben wird (ebd., S. 40ff.). Auf diese Weise entsteht eine Verbindung zwischen einem abstrakten axiologischen Wert und einer beobachtbaren, konkreten Texteigenschaft, die sich durch die Zuordnungsvoraussetzungen des Wertenden als Element der Wertungshandlung erklären lässt. Zu den Zuordnungsvoraussetzungen zählen subjektive Erfahrungen und individuelles wie auch konventionalisiertes Wissen (vgl. ebd., S. 44). Die Zuordnungsvoraussetzungen regeln, wie die Wertenden eine Texteigenschaft einem axiologischen Wert zuordnen. Folgendes Beispiel verdeutlicht, wie unterschiedliche Wertungen aufgrund unterschiedlicher Zuordnungsvoraussetzungen entstehen:

Zwei Lektoren sollen einen Kriminalroman beurteilen und sind sich darüber einig, welche Eigenschaften der Text aufweist. Die Handlung des Romans ist leicht überschaubar, die Erzählperspektive eindeutig, und am Schluss werden alle Handlungsstränge zusammengeführt. Außerdem stimmen die Lektoren überein, daß ‚Stringenz der Handlung‘ ein hoher axiologischer Wert für die Bewertung von Kriminalromanen ist. Trotz dieser Übereinstimmung beantworten sie die Frage, ob die Objekteigenschaften auch tatsächlich etwas mit dem axiologischen Wert zu tun haben, unterschiedlich: Für einen der beiden bedarf eine stringente Handlung in erster Linie einer lückenlosen Motivation. Ihm fehlt also eine wichtige Objekteigenschaft, um den axiologischen Wert dem Text zuordnen zu können. Unter Voraussetzung desselben axiologischen Werts kommt er daher zu einer anderen Wertung als sein Kollege, für den schon die beiden genannten Merkmale die Zuschreibung rechtfertigen. (Ebd., S. 44f.)

Neben unterschiedlichen Zuordnungsvoraussetzungen existieren aber noch weitere Gründe dafür, dass Wertende zu übereinstimmenden oder voneinander abweichenden Wertungen gelangen. Dem Charakter literarischer Texte als komplexer, mehrdimensionaler Gegenstände entsprechend, können Wertende gleiche oder verschiedene Auffassungen vom Wertobjekt haben. Jeder Leser wählt entsprechend seiner Interessen und Bedürfnisse andere Textelemente für seine Wertung aus, wobei divergierende Zuschreibungen von Textmerkmalen entstehen können. Weiterhin unterscheiden sich LeserInnen aufgrund ihrer Vorlieben, ihrer Sozialisation und ihres Geschmacks in ihren Wertmaßstäben; sie beziehen sich also auf unterschiedliche Wertmaßstäbe bezüglich desselben Gegenstands. Ferner wird für die Bewertung eines Textes nie nur ein einziger Wertmaßstab herangezogen, so dass der Bezug auf mehrere Wertmaßstäbe eine Gewichtung notwendig macht, die dann zu unterschiedlichen

Werturteilen führen und Ursache für Meinungsverschiedenheiten in der Wertung eines Textes sein kann (vgl. Anz 1993, S. 25).

Wie verbindlich sind literarische Werturteile? Aufgrund divergierender Bewertungen gleicher literarischer Phänomene, die in der Wertungspraxis häufig auftreten, erscheinen Wertungen als subjektive Äußerungen, die auf persönlichem Geschmack und individueller Intuition beruhen und über die sich mit rationalen Argumenten nicht streiten lasse (vgl. ebd., S. 24). Aufgrund ihrer grundsätzlich enthaltenen subjektiven Komponenten wird literarischen Wertungen damit Objektivität abgesprochen. Schon für Kant spielt die Kategorie des Geschmacks in seiner *Kritik der Urteilskraft* (1790) eine zentrale Rolle, wobei der ästhetische Geschmack einerseits eine subjektive (nicht auf Überzeugung durch Argumente angelegte) Kategorie darstellt, andererseits aber auch als „ein Beurteilungsvermögen alles dessen, wodurch man sogar sein Gefühl jedem andern mitteilen kann“ (Kant 1974, S. 393), begriffen wird. Urteilsfähigkeit wird seither im Allgemeinen mit Logik assoziiert, der menschlichen Vernunft zugeschrieben und als eine Fähigkeit des Verstandes angesehen. Für das komplexe Phänomen literarischer Wertungen greift die Alternative ‚subjektiv oder objektiv‘ insofern zu kurz. Wertungen sind weder von überzeitlicher oder kontextunabhängiger Geltung, aber keineswegs nur individuell gültig, insofern sich in ihnen subjektive und intersubjektive Komponenten miteinander verbinden (vgl. Winko 2007, S. 248f.).

[J]edes Urteil über ästhetische Dinge ist notwendig subjektiv, weil es auf einem Erlebnis, auf verstehendem Einfühlen beruht; trotzdem kann es sich einer objektiven (überprüfbaren und wahren) Aussage annähern und zu einem Werturteil werden, wenn es Argumente (literarische Wertungskriterien) angemessen benutzt, die von anderen fachkundigen Lesern geteilt werden können. (Kellner 1999, S. 90)

Wiedergegeben werden zugleich ästhetische Erfahrungen des Kritikers, die auf bestimmten Eigenarten des Werks beruhen: von der Sprache über die Diegese, von der Fokalisierung und dem künstlerischen Ausdruck bis hin zu grammatischen Besonderheiten. (Ruf 2013, S. 395)

Intersubjektive Komponenten, welche die Wirkung der subjektiven Komponenten verringern, zeigen sich darin, dass auf angebbare Eigenschaften von Texten (wie die beispielhaft bei Ruf genannten) Bezug genom-

men wird. Zur Intersubjektivität trägt weiterhin der Bezug auf Wertmaßstäbe bei, denn viele hierarchiehohe Werte wie Wahrhaftigkeit, Stimmigkeit, Innovation u.a. finden – auf der Grundlage entsprechender Literaturauffassungen (die Geltung von Werturteilen setzt dabei gemeinsame Erfahrungen voraus) – weitreichende Anerkennung. Da es sich beim Werten um einen Vorgang des Messens handelt, werden Parameter des Vergleichs wirksam, wobei der Bezug auf vergleichbare Objekte von intersubjektivem Charakter ist:

„Die Frage, wie man Literatur werten kann, ist stets mit dem Problem der intersubjektivierenden Begründung von Urteilkriterien und Wertmaßstäben verbunden. Gelöst werden kann diese Problematik z.B., indem bei der Wertung von Literatur von Vergleichen mit anderen, ähnlichen Werken ausgegangen wird; die Qualität eines Kunstwerks wird dann u.a. daran gemessen, ob diesem das Erfassen einer bestimmten Gattung gelingt.“ (Ebd., S. 393)

Weiterhin gehört zu den Bedingungen literarischer Werturteile deren Kommunizierbarkeit: Zur intersubjektiven Verständigung über Wertungen trägt daher die *Urteilsbegründung* bei, welche die Verbindlichkeit der Wertung erhöht (vgl. Winko 2007, S. 249). Auf der Grundlage einer *Logik der literarischen Wertung* ist es möglich, eigene Wertungen plausibel zu begründen und mitzuteilen und ebenso die Wertungen anderer durchschauen und kritisch prüfen zu können. In Anlehnung an die sprachanalytische Theoriebildung, die den Wert als Relationsbegriff im Kontext kommunikativen Handelns betrachtet, lässt sich die Logik literarischer Werturteile folgendermaßen beschreiben:

Das logische Grundmodell literarischer Wertung ist eine dem Gegenstand gemäße Abwandlung des Modells wertender Argumentation überhaupt: Es ist eine Verkettung logisch verschiedener Satztypen mit normativem Obersatz (Aufstellung einer Norm, eines allgemeinen Kriteriums), deskriptivem Untersatz (Beschreibung des Gegenstands) und präskriptivem Schlußsatz (Bewertung des Gegenstands). Ein Beispiel: Obersatz: Eine gute Kurzgeschichte soll ein Stück Alltagswirklichkeit in erzählerischer Konzentration darstellen. Untersatz: Die Kurzgeschichte XXX des Autors Y stellt folgendes Stück Alltagswirklichkeit ... mit folgenden Mitteln erzählerischer Konzentration ... dar. Schlußsatz: Die Kurzgeschichte XXX des Autors Y ist eine gute Kurzgeschichte. (Mecklenburg 1992, S. 537.)

Diesen Grundannahmen zur Bestimmung literarischer Wertungen folgt nun eine Ausdifferenzierung der einzelnen Aspekte in unterschiedlichen theoretischen Positionen.⁶

1.2 Forschungsstand zur literarischen Wertung und Urteilsbildung

1.2.1 Der Aussagesinn literarischer Werturteile

Harald Fricke geht in seiner Literaturkonzeption von der Auffassung aus, dass Literatur von den Normen der Sprache abweicht und poetisches Sprechen sich durch diese Abweichung, eine „fruchtbare Überwindung sprachlicher Grenzen“ (Fricke 1981, S. 16), auszeichnet. Die Behandlung von Fragen literarischer Wertung im Abweichungsmodell zielt damit auf eine Klärung erstens des Gegenstands, über den literarische Urteile gefällt werden, und zweitens des Aussagesinns literarischer Werturteile (vgl. ebd., S. 191). Der zweite Aspekt richtet sich dabei nicht nur auf die literaturwissenschaftlich kontrovers diskutierte Frage nach den ‚richtigen‘ Wertkriterien und Begründungsmaßstäben, sondern auch auf Überlegungen, inwieweit sich literarische Werturteile überhaupt argumentativ begründen lassen.

Literarische Werturteile werden zunächst als Aussage darüber bestimmt, ob einem Sprecher ein Werk gefällt oder nicht. Jedoch modifiziert Fricke diese Bestimmung im Hinblick auf die damit vollzogene Sprechhandlung, denn beim persönlichen Gefallen an einem literarischen Werk han-

⁶ Während der Begriff der literarischen *Wertung* als einschlägiger Begriff fungiert und alle einen Text betreffenden Wertungspraxen umfasst, wird im Hinblick auf einzelne Faktoren von literarischen Werturteilen daneben der Begriff der *Bewertung* verwendet – literarische Figuren, der Nutzen eines Textes für die Persönlichkeitsentwicklung usw. können bewertet werden (vgl. Zabka 2012, S. 4); diese terminologische Unterscheidung findet sich bereits bei Schmidt (1980) und wird in den Bildungsstandards fortgesetzt. Jedoch handelt es sich in weiteren Publikationen zum Thema nicht um eine konsequent durchgehalten Differenzierung (vgl. Worthmann 2004), so dass in der vorliegenden Arbeit beide Begriffe wie vorgestellt verwendet werden, jedoch keine konzeptionell eigenwertige Besetzung beanspruchen.

dele es sich nicht um ein behauptende, sondern um eine bekennende Äußerung: „Die persönliche Stellungnahme ist kein ‚konstativer‘, sondern ein ‚performativer‘ Sprechakt [...] Im Bekenntnis meines literarischen Gefallens hat die Sprache nicht deskriptive oder *Darstellungsfunktion*, sondern expressive oder *Ausdrucksfunktion*.“ (ebd., S. 201) Sollte nun eine literarisch wertende Äußerung wie „Goethes Faust ist ein Meisterwerk“ auf Widerspruch eines anderen Sprechers und damit auf die Abwertung des genannten Werkes treffen, wird der erste Sprecher dies nicht bereitwillig akzeptieren, sondern sich bemühen, den anderen von den Schönheiten des Werkes zu überzeugen und zur Zustimmung zu bewegen (etwa durch Aufzeigen der trotz aller Nebenstränge konsequent durchgehaltenen Handlungslinie des Dramas). Streitfälle über literarische Werturteile beweisen daher, dass in Werturteilen nicht nur von subjektivem Gefallen, sondern von einem allgemeinen Geltungsanspruch ausgegangen wird. Dieser aber werde ebenfalls nicht behauptet, sondern lediglich gefordert, d.h. mit einem literarischen Werturteil wird ein Geltungsanspruch erhoben. Um einen Geltungsanspruch zu erheben, genügt eine Aufforderung wie „Aber du musst den Faust doch auch großartig finden!“ nicht; vielmehr werde der Geltungsanspruch durch den Hinweis auf Textqualitäten hervorgebracht. Daraus ergeben sich für Fricke drei notwendige Komponenten für Werturteile (vgl. ebd., S. 202f.):

1. eine Aussage über die Eigenschaften eines Werks,
2. ein persönliches Bekenntnis über meine positive oder negative Beziehung zum Text,
3. eine Forderung nach Allgemeingültigkeit.

Diese Komponenten, die sich zwar unterscheiden, aber nicht voneinander isolieren lassen, bezeichnet Fricke als 1. deskriptiv, 2. expressiv und 3. appellativ (vgl. ebd., S. 203). Ihre Integration in eine einzige Äußerung eines literarischen Werturteils verdeutlicht (in Anlehnung an Kant), dass in der wertenden Beschreibung eines Gegenstands sowohl ein persönliches Urteil als auch ein allgemeiner Geltungsanspruch ausgedrückt werden.

Allerdings handle es sich in der Beziehung zwischen den Komponenten nicht um ein Begründungsverhältnis; die deskriptive Komponente könne

zwar das Gefallen oder Missfallen eines Sprechers nicht zwingend begründen, gleichwohl aber ermögliche die Werkbeschreibung, das persönliche Urteil zu „motivieren“: Die beschreibenden Sachaussagen über einen Text fungieren „weder als hinreichende noch als notwendige *Bedingungen* der Wertbeurteilungen [...]. Sie sind lediglich mehr oder weniger geeignet, eine bestimmte persönliche Beurteilung *nahezulegen* oder uns zu einer Änderung unserer bisherigen Wertung zu *veranlassen*.“ (Ebd., S. 204)

1.2.2 Literarische Wertungen als literaturbezogene Handlungen

Siegfried J. Schmidt legt im *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft* (1980) eine Empirische Theorie der Literatur (ETL) vor, welcher er die Aufgabe zuweist, „solche grundlegenden handlungscharakterisierenden Begriffe einzuführen, die beim Aufbau und der Durchführung der verschiedenen Theorieelemente der ETL, speziell beim Aufbau einer Theorie Literarischer Kommunikationshandlungen, vorausgesetzt bzw. benutzt werden“ (Schmidt 1980, S. 20). Ausgehend vom sprachlich-kommunikativen Handeln, das mit Hilfe von Texten (der sog. Kommunikatbasis) durchgeführt wird, gelangt Schmidt über die Einführung der Ästhetik- und Polyvalenzkonvention literarischer Texte zum literarischen Handeln. Literarische Handlungen sind damit solche sprachlich-kommunikativen Handlungen, die die beiden kunstspezifischen Konventionen befolgen (vgl. Kap. 1.1). Literarische Handlungen werden von handelnden Personen in bestimmten Situationen, unter bestimmten Voraussetzungen und in unterschiedlichen Handlungsrollen durchgeführt (vgl. ebd., S. 199ff.). Diese Handlungsrollen konstituieren den Handlungsbereich Literatur, der als Sozialsystem Literatur konzeptualisiert wird; auf der Grundlage der Handlungsbereiche Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung werden literarische Handlungen entsprechend in vier Handlungsrollen durchgeführt: in der Produzenten-, der Vermittler, der Rezipienten- und der Verarbeiterrolle. Im Bereich der Verarbeitung widmet Schmidt der Literaturkritik als einer „Institution außerhalb der Literaturwissenschaft“, deren Formen und Funktionen auf „Teilnahme am Literatursystem“ orientiert sind (Schmidt 1982, S. 151), ein eigenes Kapitel (vgl. dazu auch Kap. 2.1 dieser Arbeit). Insofern in der ETL nicht der Textbegriff zugrunde liegt, sondern das theoretische Konzept mit ‚literarischen

Handlungen‘ operiert, lässt sich für die Beschreibung der literarischen Wertung als kultureller Praxis an dieses Konzept anschließen.

In seiner Darstellung zur literarischen Wertung in der Empirischen Literaturwissenschaft grenzt sich Schmidt (1988) von Fricke's Position und dessen Auffassung – „Literarische Werturteile sind keine reinen Tatsachenbehauptungen, also nicht als *wahrheitsfähige* Aussagen präzisierbar; und sie haben immer eine subjektive Komponente, sind also nicht wissenschaftlich *begründbar*.“ (Fricke 1981, S. 205) – ab, indem er „zwischen subjektiv und subjekt*dependent* unterscheidet[t] und statt des Ziels objektiver Wertung das Ziel empirisch gestützter rationaler Argumentation über Wertfragen beton[t]“ (Schmidt 1988, S. 202). Am Wertungsproblem unterscheidet Schmidt drei Aspekte: einen theoretischen Aspekt, der Fragen nach der Struktur von Werturteilen und nach der Begründung von Werten und Normen (auch im Wandel) stellt, einen deskriptiv-empirischen Aspekt, anhand dessen untersucht wird, „in welcher sozio-historischen Situation welche ästhetischen Normen von welcher Aktantengruppe im Literatursystem formuliert und durchgesetzt werden und welche Gruppen sie tatsächlich akzeptieren“ (ebd., S. 203) (dies wird für unsere vergleichende Beschreibung von Wertungen professioneller und NormalleserInnen von Bedeutung sein) sowie einen evaluativen Aspekt, der sich auf die Frage bezieht, welche ästhetischen Qualitäten unter Voraussetzung bestimmter ästhetischer Normen einem literarischen Werk zugeschrieben werden können (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund treten bei literarischen Werturteilen mehrere Einflussfaktoren auf (vgl. ebd., S. 203ff.):

- a) Spezifika der Handlungsrolle des Wertenden: Werturteile differieren je nach der Handlungsrolle des Wertenden.
- b) Einschätzung der vertretenen Literaturtheorien der Aktanten: Werturteile setzen Theorien über Literatur voraus, wobei objektivistische (normorientierte) Werktheorien nicht von literarischen Handlungen ausgehen, sondern den Wertenden und seine sozio-historischen Bedingtheiten ausblenden und insofern werkimmanent ästhetische Kategorien wie Stimmigkeit, Ganzheit usw. für die Bewertung von Texten als autonomen Gebilden ansetzen.

- c) Einschätzung des Gattungssystems in Relation zu anderen Medien: Werturteile differieren je nachdem, ob von normativen oder flexiblen Gattungssystemen ausgegangen wird, und sie sind abhängig davon, mit welchen anderen Medien Literatur konkurriert.
- d) Einschätzung von Verfahren der Textorganisation: Die strukturellen Aspekte der Textorganisation zu bewerten, hängt vom Grad der Normativität poetischer Regeln ab, wobei insbesondere bei nicht-professionellen LiteraturverarbeiterInnen die normative Wirkung nicht-normativer Werte der kulturellen Tradition eine Rolle spielt. Nicht-normative Werte definiert Schmidt nach Dreitzel (1972): „Solche kulturell tradierten Werte sind unspezifisch, vage und allgemein gehalten; sie weisen dem Verhalten eher eine Richtung, als daß sie konkrete Vorschriften enthielten.“ (zit.n. Schmidt 1988, S. 208)
- e) Einstellung zur Thematik: Je nach der Funktion, die Texten (auf der Basis einer literaturtheoretischen Konzeption) zugeschrieben wird, unterscheidet sich, ob z.B. die allgemein menschliche Gültigkeit eines Themas oder die Zeittypik einen Wert darstellen, ob Themen mit politisch-moralischer Ausrichtung, die Subjektivität oder der Realitätsbezug positiv oder negativ bewertet werden. Die Bewertung der Aspekte Einfachheit oder Komplexität hängt wiederum von der Zielgruppe und deren Erwartungen (z.B. der Zielgruppe von Kinder- und Jugendliteratur) ab.
- f) Bewertung von Innovation: Ebenso hängt die Bewertung der Befolgung von poetischen Normen bzw. deren Überschreitung (Innovation) von der zugrundeliegenden literaturtheoretischen Konzeption ab, wobei Wertungen sich im Laufe der Epochen wechselweise an diesen Polen ausrichten.
- g) Bewertung von Polyvalenz: Polyvalenz (und Rezeptionserschwer-nis) gelten in der modernen Literaturtheorie als positiver Wert, jedoch zeigt sich ebenso, dass frühere Epochen, bestimmte Literaturtypen und NormalleserInnen Eindeutigkeit (und mühelose Rezeption) durchaus auch positiv bewerten.

- h) Typ des Werturteils: Eine letzte Unterscheidung betrifft den Werturteilstyp, da es implizite und explizite Werturteile gibt und vor allem zwischen professionellen und nicht-professionellen Werturteilen Differenzen bestehen.

Die Ausrichtung an diesem Fragenkatalog als Prüfliste fungiert damit als Grundlage der Normenbegründung: Literarische Werturteile lassen sich als „explizite und intersubjektiv überprüfbare Aussagen formulieren, deren empirischer Gehalt genau bestimmt werden kann“ (ebd., S. 206). Als Postulat formuliert Schmidt die Erforschung der Frage nach den Gründen, warum literarische Wertungen vollzogen werden und wie deren Durchsetzung in den jeweiligen Handlungsrollen im Literatursystem erfolgt. Diese Aufgabe einer „*sozialen Pragmatik* literarischer Wertungen“ (ebd.) sei dabei weniger durch eine textorientierte als vielmehr durch eine am Handlungssystem Literatur orientierte Empirische Literaturwissenschaft lösbar. Dass das Postulat bis zur Gegenwart nicht hinreichend erfüllt scheint, konstatiert Kepser (2013) im Zusammenhang seiner Erforschung von Prä-Posttex-Erfahrungen der Rezipienten von Literaturverfilmungen durch die Analyse von Internetforen; um sich dem Rezeptionsphänomen Literaturverfilmung anzunähern, sei einzubringen, „was die Rezeptionsforschung in der Tradition der Konstanzer Schule immer vermieden und auch positivistisch orientierte Literaturforscher wie Siegfried J. Schmidt [...] zwar eingefordert, aber selten praktiziert haben: empirische Rezeptionsforschung“ (Kepser 2012, S. 108).

1.2.3 Analytische Aspekte der literarischen Wertung

Werner Kurzawa untersucht die Werturteilsfrage in der philosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion. Dazu sichtet er den phänomenologischen Ansatz (I) mit dessen Auffassung, dass Wertaussagen mit deskriptiven Sachverhaltsaussagen übereinstimmen, den Ansatz des Neopositivismus (II), der beide Aussagen gegeneinanderstellt, und den Ansatz des Präskriptivismus (III), der deren Interdependenzen betont, und er erörtert die sozialwissenschaftliche Kontroverse (IV), die sich an der Wahrheitsfähigkeit von Werturteilsentscheidungen entzündet (vgl. Kurzawa 1982, S. 20). Auf dieser Grundlage kommt Kurzawa zum Problem

der Rechtfertigung literarischer Werturteile. Dazu unterscheidet er zwischen einer Objekt- und einer Subjektkomponente in literarischen Wertungen. Die Objektkomponente wird im Rückgriff auf den historischen, den autonomieästhetischen und den phänomenologischen Ansatz bestimmt; bei der Subjektkomponente wird zwischen rezeptions- und gesellschaftstheoretischer Perspektive unterschieden.

Dass Übereinstimmungen und Divergenzen in literarischen Wertungen auf Übereinstimmungen und Divergenzen von persönlichen Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen zurückgeführt werden müssen, illustriert Kurzawa an einem Beispiel. Die von ihm entwickelte Analyse erklärt,

weshalb sich in der Beurteilung der Güte eines zeitgenössischen literarischen Werkes wie Bölls ‚Die verlorene Ehre der Katharina Blum‘ manchmal nicht nur die Geister scheiden, sondern gar einander bekämpfen: Sie scheiden sich, weil ihre literarischen Wertungsgrundsätze aufs engste mit ihren unterschiedlichen politischen Anschauungen verbunden sind; und sie bekämpfen einander, weil sie im Streit um die Güte des infragestehenden literarischen Werkes explizit oder implizit auch um die Anerkennung dieser politischen Anschauungen streiten, die an unterschiedliche vitale Interessen geknüpft sind (ebd., S. 138).

Kurzawas systematische Analyse kommt daher zu folgendem Ergebnis:

Neben vielem anderen, was es [das Urteilssubjekt] [...] durch die Äußerung eines literarischen Werturteils und in Abhängigkeit von den jeweiligen Redekonstellationen, seinen Interessen und Handlungsintentionen tun könnte, äußert es sich dabei *jedenfalls* in ein und demselben Beurteilungsakt *sowohl* zum literarischen ‚Gegenstand‘ *als auch* über seine eigene ‚Stellung zur Welt‘. (Ebd., S. 202)

Dies besagt zum einen, dass wir über die Äußerung eines literarischen Werturteils anderen unser Gefühl und unseren Geschmack mitteilen können, aber gleichzeitig auch „unseren Verstand und unsere Vernunft“ (ebd.). Zum anderen wird herausgestellt, dass mit der Äußerung literarischer Werturteile nicht allein literarische oder ästhetische Geltungsansprüche erhoben werden, sondern ebenso auch ethische und politische (vgl. ebd.).

1.2.4 Prinzipien der Wertung

Die Arbeit von Michael Kienecker (1989) besteht aus einem analytischen Teil, der zunächst die sprachanalytische Diskussion über die Bedeutung von Wertwörtern skizziert, um anschließend eine Theorie möglicher speziellerer Bedeutungskomponenten literarischer Werturteile zu entwickeln. Im zweiten, historischen Teil untersucht Kienecker anhand eines Korpus von 120 Rezensionen zu dramatischen, epischen und lyrischen Texten zwischen 1730 bis 1980, ob es epochen- und/ oder gattungsübergreifende Prinzipien der Werturteilsbegründung gibt.

Kienecker stellt heraus, dass literarische Werturteile nicht an sich eine Bedeutung haben, sondern kontextabhängig sind. Ihre Bestimmung ist daher angebunden an eine bestimmte Situation, aus der unterschiedliche pragmatische und semantische Aspekte des Werturteils hervorgehen. Dies stellt eine Absage an zeitüberdauernde, absolute Kriterien des literarischen Wertes, wie er von normativen Wertungstheorien angenommen wurde, dar. Auch zeigt die sprachanalytische Erörterung von Wertwörtern wie *gut* oder *schön* in literarischen Werturteilen („Das ist ein gutes/ schönes Gedicht.“), dass der Sprecher mit dieser Äußerung und der Verwendung eines kontextunabhängigen Prädikats den Text auszeichnet, lobt, ihm einen Rang zuspricht oder ihn empfiehlt. Allerdings tsich eine in einem Werturteil ausgedrückte Empfehlung als nichtssagend, wenn sie nicht in einen entsprechenden Äußerungskontext gesetzt und begründet wird. (vgl. Kienecker 1989, S. 66).

Kieneckers Analyse möglicher sprachlicher Äußerungskontexte führt modellhaft zu drei Typen literarischer Werturteile mit je spezifischen Bedeutungsdifferenzen:

- das Appetenzurteil,
- das Leistungsurteil,
- das Akzeptanzurteil.

Dem *Appetenzurteil* liegt ein „auf das persönliche Gefallen bezogenes *subjektives Implikat*“ (ebd., S. 67) zu Grunde. Dabei handelt es sich um eine der Textlektüre folgende persönliche Gefallenskundgabe wie „Ah! Gut!

Wirklich schön!“; diese verbalisiert einen Ausdruck von Begeisterung, jedoch ohne eine weitergehende, auf den Text Bezug nehmende Erläuterung oder Begründung des Werturteils zu liefern. Ein solches „objektives Implikat“, also der Verweis auf bestimmte Textqualitäten, wird jedoch in der Regel als Begründung erwartet. Dies erläutert Kienecker an folgendem Beispiel:

Welcher Urteilende, ob Laie oder Kunstkritiker, der möchte, daß sein Werturteil gehört und angenommen wird, wird es nur mit dem Hinweis untermauern: ‚Der Text hat mir eben gefallen!‘? Er wird vielmehr Dinge dieser Art sagen: ‚Eichendorffs *Mondnacht* ist ein wirklich schönes Gedicht. Es gefällt mir deshalb, weil es in zarten Bildern und in einfacher Sprache die träumerische Atmosphäre einer klaren Mondnacht richtig trifft, es übt auf mich eine beruhigende und erhebende Wirkung aus.‘ [...] der Sprecher drückt immer noch sein Gefallen an dem beurteilten Text aus, aber darüber hinaus benennt er nun auch noch einige Eigenschaften des Textes, die sein Gefallen und damit seine wertende Auszeichnung motivieren. Der Urteilende wählt sein Gefallen gleichsam zum Ausgangspunkt seines Werturteils, aber er objektiviert es, indem er eine Charakterisierung des Textes hinzufügt. (Ebd., S. 68)

Die Auffassung von Pisall (2013, S. 19), mit der die Autorin das Appetenzurteil Kieneckers von der Definition eines Werturteils nach Fricke abgrenzt, erscheint m. E. insofern unzutreffend, als auch Kienecker die subjektive und objektive Komponente von Werturteilen erwähnt und die appellative Bedeutungskomponente (in Übereinstimmung mit Fricke) dann erfüllt sieht, wenn der Sprecher sein Urteil (wie im obigen Zitat erfolgt) sachlich begründet (vgl. Kienecker 1989, S. 69f.). Appetenzurteile umfassen damit drei Komponenten: 1. Persönliches Gefallen (Appetenz-Komponente), das 2. durch Texteigenschaften erläutert wird, so dass 3. ein Anspruch auf allgemeine Geltung entsteht (vgl. ebd., S.72).

Im Unterschied zum Appetenzurteil, das das persönliche Gefallen am Text zum subjektiven Ausgangspunkt der Wertung macht, wählt der Sprecher beim *Leistungsurteil* einen objektiven Ausgangspunkt, in dem hier die Textqualitäten als „besondere Indizien einer Leistung oder des Könnens des Autors [...] angeführt [werden]“ (vgl. ebd., S. 73). Der Nachweis der künstlerischen Leistung kann auf verschiedene Weise erbracht werden: durch die Frage nach der gelungenen Umsetzung einer Idee, der Intention des Autors, im Vergleich seiner Leistung mit der anderer Autoren usw. Das Leistungsurteil ist dabei auf Seiten des Urteilenden Aus-

druck einer Haltung der Bewunderung oder der Achtung dem Werk gegenüber (vgl. ebd.); diese gilt als das subjektive Implikat, ohne dass dabei Achtung und Bewunderung mit Gefallen gleichgesetzt werden. Die Distanzierung von der eigenen emotionalen Beziehung zum beurteilten Werk macht es insofern auch möglich, dass Gefallen und Bewunderung voneinander getrennt werden können: „Ein Kunstwerk, vor dem ich Achtung habe, braucht mir nicht zu gefallen. Daher sind ohne Widerspruch Sätze möglich wie: ‚Dies ist ein guter Roman. Er ist gekonnt gemacht, auch wenn er mir nicht sonderlich gefällt.‘ “ (Ebd., S. 74) Kienecker folgert daraus, dass der subjektive Ausgangspunkt von Wertungen in den Werturteilen von Laien dominiert, während ExpertInnen bevorzugt Leistungsurteile abgeben bzw. in ihrem Urteil die poetische Leistung angemessen berücksichtigen (vgl. ebd.).

Ein *Akzeptanzurteil* geht in seinem Ausgangspunkt dagegen weder von der eigenen emotionalen Beziehung zum Text noch von der künstlerischen Leistung des Autors aus, sondern setzt den beurteilten Text mit der Eigenart einer Gattung in Beziehung. Das Akzeptanzurteil in der Äußerung „Das ist eine gute Posse“ zeichnet den Text als Exemplar einer bestimmten Vergleichsklasse aus; der Sprecher sagt dabei aber nichts über den Wert von Possen insgesamt und auch nichts über sein persönliches Gefallen an dem Text aus. Der Anschluss an Kriterien in Bezug auf eine Vergleichsklasse und ihre Eigenarten legt allgemein akzeptierte Kriterien zu Grunde, womit die „Konventionalisierung dieser Kriterien in Bezug auf die Beurteilung von Texten dieser Art“ (ebd., S. 77) einhergeht.

Aus der Differenzierung der genannten Urteilsperspektiven, in denen literarische Werturteile gefällt werden können, lässt sich folgern: Jedes Werturteil besteht aus einer pragmatischen Komponente, der „Auszeichnung“ und einer semantischen Komponente, dem sog. „explikativen Gehalt“ (vgl. ebd.). Der explikative Gehalt gliedert sich in ein subjektives und ein objektives Implikat, wobei subjektive Implikate durch die Appetenz-Komponente, die Admirations-Komponente, die Akzeptanz-Komponente sowie weitere Textwirkungen bestimmt werden, während objektive Implikate sich auf die Texteigenschaften beziehen (vgl. ebd., S. 78).

Kieneckers Leistung besteht also darin, eine grundsätzliche Unterscheidung von wirkungsbezogenen und werkbezogenen Argumenten getroffen zu haben, die in anschließenden Forschungen aufgegriffen wird. Weiterhin liefert Kienecker wesentliche Einsichten in die Begründbarkeit von Werturteilen, die sich in vier Ergebnissen fassen lassen (vgl. ebd., S. 80f.):

1. Literarische Werturteile sind begründungspflichtig und -fähig. Denn: Der/ die Wertende muss angeben können, warum er/ sie einen Text als gut oder schlecht beurteilt.
2. Diese Begründungsfähigkeit stützt sich jedoch nicht auf universelle, allgemeingültige Kriterien; Divergenzen bezüglich angemessener Kriterien sind grundsätzlich möglich.
3. Dennoch können Werturteile nach allgemein akzeptierten Kriterien gefällt werden, wenn eine Gemeinschaft sich auf relevante Kriterien des Urteils (im Sinne faktischer Konventionen) geeinigt hat, wobei auch diese einer prinzipiellen Revidierbarkeit ausgesetzt sind.
4. Nicht zuletzt bleibt die Schwierigkeit bestehen, dass selbst bei Konsens über Anzahl und Gewichtung von Urteilskriterien geklärt werden muss, ob die als relevant angesehenen Kriterien durch einen bestimmten Text auch tatsächlich erfüllt werden.

Die historische Studie im Rahmen von Kieneckers Arbeit erbringt eine kriteriologische Differenzierung innerhalb der drei Gattungen Dramatik, Epik und Lyrik. Kienecker unterteilt dabei die wirkungsbezogenen Argumente in drei Klassen: das Prinzip der *affektiven Effizienz* (Argumente, die die Auslösung von Gefühlen und deren kathartisch wirkende Auflösung als positives Wertkriterium hervorheben, vgl. ebd., S. 100), das Prinzip der *kognitiven Effizienz* (Argumente, mit denen auf Reflexionsstimulation und Erkenntnisvermittlung abgehoben wird, vgl. ebd., S. 103) und das Prinzip der *ästhetischen Effizienz* (Argumente, die Bezug nehmen auf durch den Text ausgelöste angenehme Wirkungen wie Wohlgefallen, Genuss, Vergnügen, vgl. ebd., S. 106). Anhand dieser Prinzipien wird die „Favorisierung einzelner Wirkungsaspekte bezogen auf die einzelnen Gattungen“ (ebd., S. 167) dargestellt. Während das Drama vor allem mit

Affekterzeugung in Zusammenhang gebracht wird, steht der Roman für die Anregung der kognitiven Kräfte, Lyrik wird ausgehend von ihrer kognitiven *und* ästhetischen Wirkung beurteilt. Als weitere allgemeine Prinzipien werden daneben die werkbezogenen Kriterien von Einheit, Folgerichtigkeit und Wirklichkeitsnähe ebenso wie Echtheit des Gefühlsausdrucks und die Verbindung von Wahrheit, Schönheit und Originalität angeführt (vgl. ebd.). Trotz der sich abzeichnenden Konstanz einiger Urteilsprinzipien wendet sich Kienecker von einem „abgeschlossenen Kanon einiger weniger zentraler Urteilskriterien“ (ebd., S. 168) ab, mit denen sich scheinbar literarische Kunstwerke von trivialen Erzeugnissen unterscheiden lassen, und fordert abschließend die Ermittlung weiterer Kriteriendifferenzierungen für speziellere Vergleichsklassen literarischer Texte wie Balladen, Possen, Novellen usw. sowie einen Vergleich der Literaturkritik mit den poetologischen Konzeptionen ihrer jeweiligen Zeit (vgl. ebd.). Eine über Kienecker hinausgehende Ausdifferenzierung legen von Heydebrand/ Winko (1996) vor.

1.2.5 Die Typologie axiologischer Werte

In der Forschungsliteratur zur literarischen Wertung nehmen die Arbeiten von Renate von Heydebrand und Simone Winko einen zentralen Stellenwert ein. 1984 veröffentlicht von Heydebrand einen Artikel im *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*, in dem sie ein deskriptives Modell literarischen Wertens entwickelt. Auf dieser Grundlage erarbeitet Winko (1991) ein Analyse-Instrumentarium, welches das Modell für die Forschungspraxis adaptiert. Gemeinsam geben beide die *Einführung in die Wertung von Literatur* (1996) heraus. Die darin formulierten systematisch-theoretischen Grundannahmen zur literarischen Wertung liegen in weiten Teilen auch den vorliegenden Begriffsbestimmungen (vgl. Kap. 1.1) zu Grunde. Die Autorinnen verfolgen mit ihrer Einführung das Ziel,

ein Konzept der Wertung von Literatur zu entwickeln, das Wertungsvorgänge und -theorien in Vergangenheit und Gegenwart [...] verständlich macht. Wir werden diejenigen enttäuschen, die eine Anleitung zum eindeutig ‚richtigen‘ Werten erwarten. Durch die Analyse dessen, was beim individuellen und öffentlichen Werten von Literatur alles im Spiel ist, können wir aber für unsere Leser die Voraussetzung schaffen, einen eigenen Standort zu gewinnen (von Heydebrand/ Winko 1996, S. 14).

Das Konzept der Wertung von Literatur soll also Wertungen beschreiben und die Vorgänge des Wertens von Grund auf analysieren: Es geht um die Erarbeitung eines „Handwerkszeug[s], das die Beschreibung und Analyse verschiedenster Arten von Wertung im Umgang mit Literatur erlaubt“ (ebd., S. 15).

Die zu diesem Zweck entwickelte Typologie axiologischer Werte als Maßstäbe zur Beurteilung literarischer Texte soll dabei „einen Eindruck von der Vielfalt axiologischer Werte [...] vermitteln“ (ebd., S. 111), wobei die Typologie weder systematisch noch historisch als vollständig gilt und die Autorinnen keinen Absolutheitsanspruch erheben, da nicht alle potenziell oder faktisch an Literatur herangetragenen Werte berücksichtigt werden können. Die notwendige Auswahl begründen von Heydebrand/Winko mit dem Zugriff auf axiologische Werte, die in der Hierarchie eines Wertsystems einen höheren Rang einnehmen und deren Anzahl überschaubarer ist als die hierarchieniedrigerer Werte. Aus ihnen lassen sich zudem weitere axiologische Werte ableiten und einander zuordnen (vgl. ebd., S. 112).

Dies führt zur Unterscheidung von

- formalen,
- inhaltlichen,
- relationalen und
- wirkungsbezogenen axiologischen Werten.

Hierbei zeigt sich, dass die Kriterien Form, Inhalt und Relation als werkbezogene Werte einzuordnen sind und der Kategorie der wirkungsbezogenen Werte gegenüberstehen. Eine derartige Unterscheidung findet sich bereits bei Kienecker (1989). Wertmaßstäben fällt zudem nicht automatisch eine positive Bedeutung zu, sondern ihre Zuordnung kann je nach Kontext und Zuordnungsvoraussetzungen auch negativ interpretiert werden, ebenso treten etliche Werte als Komponenten von Gegensatzpaaren auf.

Als formale Werte gelten Maßstäbe, die sich auf die Form eines Textes und seine formal-ästhetischen Eigenschaften richten. Zu ihnen zählen

Selbstreferenz, Polyvalenz/ Eindeutigkeit, Offenheit/ Geschlossenheit, Schönheit, Stimmigkeit, Ganzheit/Fragment, Komplexität/ Einfachheit, Intensität und Dichte. Neben diesen zentralen abstrakten Werten führen von Heydebrand/ Winko auch die weniger hohen Werte der Sprachgestaltung wie Deutlichkeit/ Verrätselung, Musikalität, Rhythmisierung, Versifikation, Schlichtheit/ Schmuck in ihrem Typologieschema auf (vgl. ebd., S. 114).

Die Klasse der inhaltlichen Werte ist nahezu unbegrenzt, denn diese können „aus allen Bereichen des menschlichen Lebens übertragen werden, für die überhaupt Werte ausgebildet werden“ (ebd., S. 119). Als bedeutend gelten Wahrheit/ Erkenntnis, Moralität, Gerechtigkeit, Humanität und Schönheit (im Sinne moralischer Qualität).

Relationale Maßstäbe geben den Wert eines Textes im Verhältnis zu einer Bezugsgröße an. Von Heydebrand/ Winko weisen darauf hin, dass dieser Typus in bisherigen Maßstabssystematisierungen nicht eigenständig erfasst wurde (vgl. ebd., S. 121). Als Bezugsgröße können Konventionen im literarischen und gesellschaftlichen Bereich sowie die Realität als Gesamtgröße herangezogen werden. Zu den relationalen Werten zählen Abweichung oder Normbruch (beide Werte begründen dabei den wirkungsbezogenen Wert der Entautomatisierung, vgl. ebd.), Originalität, Innovation/ Variation vorgegebener Muster, Neuheit/ Tradition, Fortschritt und Emanzipation, Angemessenheit, Realismus, Wirklichkeitsnähe, Authentizität, Zeitgemäßheit und dokumentarischer Wert.

Die wirkungsbezogenen Werte beziehen sich nur mittelbar auf die Texte selbst, da in wirkungsbezogenen Wertungen nicht zwangsläufig angegeben werden muss, welche Texteigenschaften die Wirkungen (vermutlich) auslösen oder auslösen können (vgl. ebd., S. 124ff.). Wirkungsbezogene Werte lassen sich einteilen in individuelle Werte und gesellschaftliche Werte. Individuelle Werte betreffen die Einschätzung von Texten und ihrer Qualität für persönliche Bedürfnisse und werden in kognitive, praktisch-handlungsbezogene, affektive und hedonistische Werte gegliedert. Die kognitive Kategorie bezieht sich auf einen Erkenntnisgewinn bei der Lektüre von Literatur; neben Erkenntnisbedeutsamkeit gehören zu den kognitiven Werten die Anregung zur Reflexion und Entautomatisierung als Irritation gewohnter Wahrnehmung und des Denkens. Praktische

Werte richten sich auf den Bereich des Handelns, der Ethik und des Lebensvollzugs (entsprechende Wertmaßstäbe sind Lebensbedeutsamkeit, Betroffenheit, Handlungsorientierung und Sinnstiftung). Affektive Werte beziehen sich auf die Gefühle, die durch die Lektüre ausgelöst werden, wobei Affekte als Gefühle, die Personen in Bezug auf andere haben, gefasst werden (vgl. ebd., S. 127). Dazu zählen Rührung, Mitleid/ Gleichmut, Identifikation / Distanz. Der aus fachdidaktischer Sicht hochrelevante Wert der Identifikation des Lesers mit den Figuren (vgl. auch Kap. 1.2.6) kann nach autonomieästhetischen Prämissen zur Abwertung herangezogen werden; von Heydebrand/ Winko weisen jedoch darauf hin, dass die Übernahme der Perspektive eines anderen ebenso einen grundsätzlich positiven wirkungsbezogenen Wert darstellen kann: „Wenn man diesen Begriff [...] als temporäres, spielerisches Sich-Einlassen auf andere Personen faßt, wird ‚Identifikation‘ zur Grundlage von Interesse an literarischen Texten überhaupt.“ (Ebd., S. 127)

Als weiterer affektiver wirkungsbezogener Wertmaßstab wird der affektiv-kommunikative Wert von Literatur ausgewiesen. Darunter ist, neben der besonderen Variante, dass der Text eines Autors bei Personen, die zu ihm in einer nicht-neutralen Beziehung stehen, bestimmte Affekte auslöst, die kommunikative Wirkung von literarischen Texten als positiver Wert zu verstehen, was sich damit begründet, dass LeserInnen im Umgang mit Literatur Kontakt zu anderen Menschen suchen (vgl. ebd., S. 128). Auch dieser Wert erscheint für die fachdidaktische Perspektive von besonderer Relevanz (zur Wertung in kulturanthropologischer Sicht vgl. Kap. 1.4, zum Phänomen des kollektiven Lesens vgl. Kap. 3.5 sowie zu Social Reading-Prozessen Kap. 4).

Hedonistische Wertmaßstäbe bewerten die Gefühle, die von der Lektüre literarischer Texte ausgelöst werden, und konkretisieren sich im paradigmatischen Oppositionspaar von Lust und Unlust (vgl. ebd., S. 128). Nach Kants *Kritik der Urteilskraft* gilt das Gefühl der Lust oder Unlust als Basis aller ästhetischen Urteile: „Um zu entscheiden, ob etwas schön sei oder nicht, beziehen wir die Vorstellung nicht durch den Verstand auf das Objekt zum Erkenntnis, sondern durch die Einbildungskraft [...] auf das Subjekt und das Gefühl der Lust oder Unlust desselben.“ (Kant 1983, S.

279, zit.n. Anz 1998, S. 25) Während sich im Erkenntnisurteil der begriffliche Verstand auf ein Objekt richtet, wird sich das Subjekt im ästhetischen Urteil seiner Empfindung der Lust bzw. Unlust bewusst. Entgegen Kants Lustbegriff, der im *interesselosen Wohlgefallen* die ästhetische von der sinnlichen Lust abgrenzt, wird das dergestalt ‚gereinigte‘ Lustprinzip in anderen Literaturtheorien auch mit sinnlichen Bestandteilen in Verbindung gebracht. Thomas Anz’ Studie über *Glück und Unglück beim Lesen* (1998) sondiert die unterschiedlichen theoretischen Annahmen zum Prinzip der Lust an Literatur, differenziert Wohlgefallen am Schönen, Faszination des Schrecklichen, Spannungslust, Lach- oder erotische Lust und stellt das Lustprinzip dabei als zentral für das Leseerleben heraus:

Wenn das nicht erst von Freud, sondern schon von der antiken Philosophie des Hedonismus und noch heute von der Emotionspsychologie formulierte Lustprinzip gilt, wonach alle psychischen Aktivitäten Unlust zu vermeiden und Lust zu verschaffen suchen, dann erst recht für das Lesen [...] Literatur kann uns zum Weinen bringen, schockieren, auf die Folter spannen, mit schwer erträglichen Gewissheiten konfrontieren. Es gibt das Vergnügen an komischen, aber auch tragischen Gegenständen. Und nach sehr alten wie neuen anthropologischen Einsichten sind Lust und Glück nichts Dauerhaftes, sondern nur im Wechsel mit Unlust zu haben. (Anz 1998, S. 7)

Bezogen auf den Wert der Lust nehmen von Heydebrand/ Winko an, dass die sinnliche Lust im Bereich des nicht-professionellen Lesens eine maßgebliche Rolle spielt (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 129). Weitere in der Typologie genannte hedonistische Werte sind Betroffenheit als allgemeinster Maßstab (gemeint ist das Wecken eines nachhaltigen Eindrucks beim Leser), Unterhaltung oder Spannung/ Ruhe, Harmonie, sinnliche Befriedigung/ Ekel und angenehmes Grauen. Zum Wert der Unterhaltung heißt es dabei: „Reine Unterhaltung wird in autonomen wie auch in heteronomen, didaktischen Literaturkonzeptionen negativ eingestuft; die unterhaltsame Vermittlung einer Botschaft dagegen stellt aus heteronomer Sicht einen hohen positiven Wert dar.“ (Ebd., S. 129) Spannung gilt als ein durch Literatur hergestellter „dynamischer psychophysischer Zustand des Lesers“ (vgl. ebd.), der besonders durch bestimmte Textsorten wie z.B. Kriminalromane ausgelöst wird. Vor allem in heteronomen Literaturauffassungen wird Spannung also positiv gewertet.

Bei den gesellschaftlichen axiologischen Werten unterscheiden von Heydebrand/ Winko zwischen dem ökonomischen Wert, d.h. dem materiellen Wert, den z.B. eine seltene Erstausgabe hat, und dem Prestigewert, der sich auf das ‚symbolische Kapital‘ und den damit einhergehenden Zugewinn an Ansehen im Umgang mit Literatur in bestimmten sozialen Gruppen bezieht; dies kann z.B. die vom Prestigewert eines Autors in der Fachwelt getragene Entscheidung eines Literaturwissenschaftlers, genau über diesen Autor zu forschen, veranschaulichen (vgl. ebd., S. 131).

Diese ausdifferenzierte Systematik von Werten als Maßstäben, die jeweils positiv oder negativ besetzt werden können, gehört neben der theoretischen Fundierung zu den wesentlichen Verdiensten von Heydebrands und Winkos. Eine kritische Auseinandersetzung findet sich im Forschungsbericht von Pisall (2013), die die Unterscheidung von affektiven und hedonistischen Werten anzweifelt (vgl. ebd., S. 26) und ebenso die „Durchmischung verschiedener Ebenen von Kategoriebegriffen“ (ebd.) in Frage stellt: „So werden Werte, die sich auf das Werk beziehen und deshalb eher der kognitiven Seite eines Wertungsprozesses angehören, in drei Kategorien unterschieden und diese auf die gleiche Ebene wie der Oberbegriff ‚wirkungsbezogene Werte‘ gestellt, der die eher subjektive Seite der Wertung beinhaltet. Meines Erachtens ist die Zweiteilung von Kienecker in ihrer Systematik überzeugender.“ (Ebd.) Indessen hat sich die Typologie nach von Heydebrand/ Winko jedoch für Wertungsanalysen maßgeblich durchgesetzt und wurde als Systematik auch für den Schulunterricht adaptiert (vgl. Pfohlmann 2008), wobei diese Adaption ihrerseits nicht hinreichend berücksichtigt, dass es sich bei der Typologie um einen Vorschlag und damit ein unabgeschlossenes und variables Modell handelt.

1.2.6 Gefühle und literarische Wertungen

Friederike Worthmann expliziert den Wertungsbegriff auf der Grundlage einer Soll-Ist-Relation. Gemeint ist damit eine Relation, „die der Wertende zwischen einem Ist-Zustand und einem Zustand hergestellt hat, den er wünscht, braucht, für wünschens- oder erstrebenswert hält, realisieren will, der ihm gut, wichtig, angenehm, anziehend erscheint oder der

für ihn in einer anderen Weise positiv ausgezeichnet ist“ (Worthmann 2004, S. 61).

Worthmann unterscheidet die subjektseitigen Voraussetzungen literarischer Wertungen und deren Einfluss auf die Bewertung von Literatur in einem Modell von sechs Maßstäben bzw. Modi literarischer Wertung: Ideale, Wünsche, Ziele, Normen, Konventionen und Vorbilder. Ideale werden als Konzepte des allgemein Wünschenswerten erläutert, Wünsche beschreiben Zustände subjektiven Wohlbefindens, Ziele gelten als Zustände, die jemand durch sein Handeln herzustellen beabsichtigt, Normen sind Handlungsvorschriften, Konventionen prognostische kollektive Erwartungshaltungen und Vorbilder positive Präzedenzfälle. Vorbilder als Maßstäbe zu heranzuziehen, wird dabei in Beziehung gesetzt zum Einfluss von Wissensinhalten auf die Bewertung von Literatur, da literarische Texte von ihren RezipientInnen immer wissensabhängig gelesen werden. Insofern spielen hier Analogiebildungen eine wichtige Rolle: „Zum literarischen Wissen gehört [...] auch Wissen darüber, welche Texte, Autoren, Oeuvres oder Gattungen gut oder schlecht sind. Diese bereits positiv oder negativ bewerteten und als positiv oder negativ bewertete im Gedächtnis gespeicherten Texte, Autoren, Oeuvres oder Gattungen [...] bilden in ihrer Gesamtheit gewissermaßen eine Galerie positiver und negativer Vorbilder.“ (ebd., S. 148f.)

Da aber auch Worthmann kein möglichst breites Spektrum von Wertmaßstäben und -modi präsentieren, sondern dieses differenzierungs- und erweiterungsfähig anlegen möchte, reduziert sie das vorgeschlagene Sechsserspektrum in einem zweiten Schritt auf zwei Grundmodi des Bewertens: Ideale und Wünsche werden als primäre Maßstäbe eingestuft (vgl. ebd., S. 154), auf welche die sekundären Maßstäbe Ziele, Normen, Konventionen und Vorbilder zurückgeführt werden können (vgl. ebd., S. 157). Diese Ableitungsverhältnisse gestatten schließlich, literarische Wertungen als *Gefallens- oder Anerkennungswertungen* zu unterscheiden. Während Anerkennungswertungen literarische Texte und Handlungen im Hinblick auf Ideale bewerten und sich mit ihnen ein Anspruch auf allgemeine Geltung verbindet – es handelt sich um Wertungen mit Rückgriff auf allgemeine/ kategorische Annahmen als Begründung, die die argumentative Auseinandersetzung und intersubjektive Verständigung über

den Wert von Literatur ermöglichen (vgl. ebd., S. 160) –, werden unter Gefallenswertungen wunschorientierte Wertungen gefasst, bei denen Wertende zur Begründung auf private Erlebnisse zurückgreifen. Die Einseitigkeit wissenschaftlicher Untersuchungen zugunsten von Anerkennungswertungen, wie Worthmann sie bei Kurzawa, Kienecker und von Heydebrand/ Winko konstatiert (vgl. ebd., S. 164), eignet sich nach ihrer Auffassung nicht für ein deskriptives Modell literarischer Wertung, das ein möglichst breites Spektrum der Praxis literarischer Wertung erfassen will. Gefallenswertungen eine größere Bedeutung im literarischen Wertungsdiskurs zukommen zu lassen, wird daher nicht zuletzt im Blick auf deren faktische Existenz im literarischen Leben eingefordert:

Denn Gefallenswertungen mögen zwar ungeeignet sein, um sich argumentativ über den Wert von Literatur auseinanderzusetzen [...]; doch kommen sie im literarischen Leben alles andere als selten vor und dürfen deshalb konzeptionell nicht unberücksichtigt bleiben. Gefallenswertungen konzeptionell zu übergehen, hieße zum Beispiel, daß positive Werturteile, die Deutschlands bekanntester Literaturkritiker gern damit begründet, er habe sich beim Lesen überhaupt nicht gelangweilt, schlicht unerfaßt bleiben müßten. Man mag derartige Werturteile mißbilligen; an ihrer Häufigkeit im literarischen Leben – innerhalb und außerhalb von Talkshows – dürfte jedoch kein Zweifel bestehen. Gefallenswertungen zu übergehen, hieße folglich, einen beträchtlichen Teil literarischer Wertungspraxis außerhalb des Blickfeldes zu belassen. (Ebd., S. 165)

Insofern räumt Worthmann in ihrem Konzept den emotionalen Komponenten von Wertungen einen entsprechenden Platz ein, um „der bestehenden rationalen Halbierung auf dem Gebiet der Theorie der literarischen Wertung entgegen[zu]treten“ (ebd., S. 182).

Im Rückgriff auf die emotionspsychologischen Untersuchungen von Keith Oatley und dessen ‚taxonomy of emotions‘ (vgl. Oatley 1994) wird vorgestellt, auf welchen Wegen beim Lesen literarischer Texte Gefühle ausgelöst werden und wie diese Einfluss auf die Bewertung nehmen. Als Lektüregefühle werden externe Gefühle, die aus der Beziehung von Text und Wissen hergestellt werden, interne Gefühle, die durch Sympathie und Empathie mit literarischen Figuren ausgelöst werden, und erinnerte Gefühle, die aus der Erinnerung an vergangene und im Gedächtnis gespeicherte Gefühle entstehen, unterschieden (vgl. Worthmann 2004, S. 186ff.). Interne Gefühle entstehen, wenn der Leser in die Textwelt eintritt. Dies geschieht auf dem Weg der Sympathie und Empathie: Sympathiege-

fühle werden als Reaktion auf die Gefühle einer literarischen Figur verstanden, die der Leser wahrnimmt, die aber nicht mit seinen identisch sind. Empathische Lektüregefühle entstehen, wenn der Leser die Gefühle einer literarischen Figur teilt und sich mit den Wünschen der Figur identifiziert bzw. seine eigenen Wünsche in die Figur projiziert.⁷ Alle Arten von Lektüregefühlen können Einfluss auf die Wertung von Literatur nehmen: 1. In der Wahrnehmung literarischer Texte im Licht der von ihnen ausgelösten Gefühle, 2. als Begründung zur Bewertung des Textes (vgl. Gefallenswertungen), 3. in der Begleitung literarischer Wertungen durch Gefühle (vgl. ebd., S. 210).

Nach van Holt/ Groeben (2006) werden Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände definiert und verschiedene rezeptionsbezogene Emotionen unterschieden, zu denen fiktions- und realitätsbezogene, selbst- und figurenbezogene, erinnernde und aktuelle Gefühlszustände zählen. Diesen figurenbezogenen Emotionen werden die sog. Artefakt-Emotionen gegenübergestellt, die sich auf Form, textuelle oder stilistische Merkmale bzw. auf den Text als Kunstwerk insgesamt beziehen (vgl. van Holt/ Groeben 2006, S. 120). Herausgestellt wird zudem, wie leser- und textseitige Einflussfaktoren sich auf das emotionale Leseerleben zwischen Involviertheit und Distanzierung auswirken:

Eine empathisch-identifikatorische Rezeptionshaltung ruft mehr fiktionsbezogene Emotionen hervor, während eine beobachtende Lesehaltung tendenziell mehr selbstbezogenes Erleben induziert. Textseitiges Foregrounding, z.B. durch Verfremdung, führt zu einem verstärkten Erleben von Artefakt-Emotionen, die sich auf die Gestaltung eines Textes als Kunstwerk beziehen. (van Holt/ Groeben 2006, S. 129)

⁷ Begriffliche Erklärungen zu Identifikation und Empathie wurden von der Fachdidaktik wiederholt angestrebt. Eine empirische Untersuchung zur Frage nach der emotionalen Beziehung des Lesers zum literarisch vermittelten Geschehen legt Schön (1995) vor, in der drei Formen von Identifikation nachgewiesen werden: *Substitution* als Schaffung von Illusion und die Erfahrung der Teilnahme am fiktiven Geschehen in der Fantasie, *Projektion* als Zuschreibung der eigenen Bedürfnisse und Einstellungen auf den Protagonisten und *Empathie* als Erfahrung und Übernahme fremder affektiver Zustände. In einer neueren Untersuchung von Olsen (2011) wird das Phänomen Empathie als Teil literarischer Kommunikation bestimmt, wobei der Autor Emotionswahrnehmung als kognitiv orientierte Fähigkeit und Emotionseinnahme als emotional orientierte Tätigkeit unterscheidet und entsprechende Niveaustufen von Empathiefähigkeit didaktisch modelliert.

1.2.7 Wertung und Textverstehen: zum Erwerb von Wertoperationen

Auch Jürgen Grzesik (2005) bestimmt Werten und Fühlen als eng gekoppelt – bei beiden handelt es sich um spontan auftretende Hauptfunktionen des Menschen. Gefühle wie Werte lassen sich in zwei Klassen als positiv und negativ bestimmen und graduell unterscheiden, mit jeder Wertung verbinden sich zudem Gefühle. Grzesiks Studie untersucht die Position des Wertens und Fühlens im Prozess des Textverstehens und zeigt, dass die vom Leser realisierten Wertungen und Gefühle zum einen abhängig sind von der mentalen Modellierung einer dargestellten Situation sowie der Wertung und Gefühle der in dieser Situation dargestellten Figur, zum anderen vom Entwicklungsstand der Fähigkeiten des Lesenden, in Bezug auf die dargestellte Situation und den geschilderten Zustand in sich selbst entsprechende Wertungen und Gefühle herzustellen. Daraus folgt, dass auch emotionales Erleben auf Verstehen angewiesen ist: „Deshalb treten [...] beim ersten Lesen Wertungen und Gefühle *nur zu dem* auf, was man schon verstanden hat.“ (Grzesik 2005, S. 305) Das Nachdenken über und Beschreiben von Wertungen und Gefühlen führt zu deren reflexiver Verarbeitung, die sprachlich-begrifflich gefasst ist und genauere Unterscheidungen, Kommunizierbarkeit, Vergleiche und Relativierungen erzeugen kann. Dazu werden Kategorien benötigt, denn jedes Werturteil bezieht sich auf einen bestimmten Textaspekt – in diesem Fall haben die Wertbegriffe einen spezifischen Sachgehalt im Unterschied zu Werturteilen, die lediglich ein positives oder negatives Wertmoment in einem bestimmten Grad wie „absolut super“, „ausgezeichnet“ usw. ausdrücken. Aus diesen auch schon in früheren Forschungen angelegten Aspekten ergibt sich für Grzesik die Einsicht, dass Werten entwicklungsfähig und damit lehr- und lernbar ist.

Durch Lernen und dessen Förderung im Unterricht können *die bereits aktivierbaren Wertungen und Gefühle weiter* entwickelt werden. Aus diffusen, pauschalen, unangemessenen und unreflektierten Wertungen werden dann klare, differenzierte, genau an der jeweiligen Sachlage orientierte und kontrollierte Wertungen und Gefühle. (Ebd., S. 313)

Kompetenzentwicklungen in den Dimensionen der genauen Ausrichtung des Werturteils auf einen Sachverhalt, der graduellen Bestimmung eines Wertes, der Erweiterung der zur Verfügung stehenden Werte und der Anpassung von Wertungen an unterschiedliche Handlungskontexte

werden durch folgende Operationen des Wertens im Prozess des Textverstehens unterstützt:

- Artikulation spontaner Wertungen beim ersten Lesen (ggf. unterstützt durch Leseziele und Aufgaben, die Wertungen provozieren),
- mentale Modellierung von Situationen und Sachverhalten im Text (als Bedingung für differenzierte Wertungen),
- Anwendung von differenzierten Wertkategorien,
- Positionierung des im Text Dargestellten auf einer Positiv-/Negativ-Werteskala,
- Suche nach Möglichkeiten der Versprachlichung von Wertungen,
- Kommunikation über Wertungen (vgl. ebd., S. 314).

Eine weitere Ausdifferenzierung nimmt Grzesik im Hinblick auf ästhetische Erfahrung und ästhetisches Urteilen vor. Die Beschreibung dieser ‚neuen‘ Dimension der Informationsverarbeitung greift auf Ansätze der phänomenologischen Analyse von Roman Ingarden und die semiotische Ästhetik Umberto Ecos zurück und integriert den Prozess der ästhetischen Erfahrung in den Gesamtzusammenhang der Prozesse des Textverstehens. Zu Grunde liegt, dass ästhetische Erfahrung dann entsteht, wenn Entsprechungen (Analogien) zwischen verschiedenartigen Textinformationen hergestellt werden (vgl. ebd., S. 318), so dass ästhetische Qualität sich durch die hergestellten Analogien in der Verbindung von Dargestelltem und Darstellungsform bestimmen lässt (vgl. ebd., S. 324), und zwar in einer Vielzahl möglicher Entsprechungen in kleinen Texteinheiten oder in Bezug auf das Textganze. Für die Entwicklung der Kompetenz der Analyse von ästhetischen Qualitäten schlägt Grzesik folgende Operationen vor:

- Wechsel des Leseinteresses von der dargestellten Welt zur Darstellungsform,
- Beschreibung der ästhetischen Qualitäten durch ein spezifisches Vokabular,

- kriteriengeleitete Bildung von Urteilen über die ästhetischen Qualitäten eines Textes,
- Rückgriff auf diejenigen Urteilskriterien, die dem ästhetischen Urteil zugrunde liegen (was zu sagen einschließt, worauf sich das Urteil bezieht und welche Zuschreibung erfolgt; auf diese Weise werden ästhetische Urteile versteh- und überprüfbar),
- Verständigung über ästhetische Urteile in mündlicher und schriftlicher Kommunikation (vgl. ebd., S. 331).

Eine besondere Position weist Grzesik schließlich der *Kritik von Texten* zu (vgl. ebd., S. 347ff.). Im Unterschied zu Werturteilen, die schon beim Verstehen von Texten entstehen und dieses begleiten, wird die Textkritik ‚ausdrücklich veranstaltet‘: Der Kritiker unterwirft die aus dem Text gewonnen Informationen bestimmten Kriterien, die er von außen an den Text heranträgt. Die Intention der Kritik ist reflektiert, distanziert und zielt auf ein positives oder negatives Urteil ab, indem bereits gefällte Urteile überprüft, ergänzt und reflexiv verarbeitet werden (vgl. ebd.). Kritische Operationen verlangen daher vom Leser, sich vom Text zu distanzieren und Stellung zu ihm zu beziehen, und sie stellen eine höhere Leistung dar als die spontane Kritik. Indessen sind in unterrichtlichen Lernprozessen für die Ausbildung von Wertungskompetenz beide Ausprägungen und die ihnen entsprechenden Operationen von Relevanz: „Es muss beides gelernt werden, sowohl eine möglichst differenzierte spontane Kritik als auch die reflexive Kontrolle dieser Kritik.“ (Ebd., S. 349)⁸

Die von Grzesik formulierten Wertoperationen werden später von Zabka (2012) aufgegriffen und in zwölf Teilkompetenzen in Bezug auf die Wertung von Literatur erfasst (vgl. Kap. 1.4).

⁸ Die von Grzesik getroffene begriffliche Unterscheidung von Wertung (als spontane Wertung) und Kritik (als reflektierte Textkritik) wird, wie obiges Zitat zeigt, von dem Autor selbst zwar nicht konsequent durchgehalten, ist aber für didaktische Überlegungen und entsprechende Operationen zielführend. Dass Wertungen gleichsam als Bestandteil von Literaturkritik gelten (vgl. Kap. 2.1 und 3.1), konfundiert die begriffliche Schärfe und ist in der weiteren Verwendung beider Begrifflichkeiten stets mitzudenken.

1.3 Empirische Untersuchungen

Im Folgenden soll eine Bestandaufnahme derjenigen empirischen Studien geleistet werden, die bei der Erfassung der Teilfähigkeiten literarischer Kompetenz Aspekte literarischer Wertung integrieren und explizit machen. Literarische Kompetenz wird in Anlehnung an Abraham (2008a) in drei Feldern der kulturellen Praxis Literatur begriffen und als poetische Kompetenz bezeichnet. Die dafür notwendigen Teilfähigkeiten betreffen (vgl. Abraham 2008a, S. 20):

1. Literarische Rezeptionskompetenz: Verstehen literarischer Texte als Ausbalancierung zwischen emotionaler Nähe und kritischer Distanz und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lektüregratifikationen,
2. Literarisch-ästhetische Kompetenz: Kenntnis der Formen und Gestalten, Regeln und Traditionen literarischer Texte,
3. Literarische Handlungskompetenz: Mitteilungsbereitschaft und Fähigkeit zum Austausch über literarische Erfahrungen und Einsichten mit anderen Lesern.

Zu einem erweiterten Verständnis poetischer Kompetenz um Fähigkeiten und Fertigkeiten produktionsästhetischer Kompetenz vgl. Abraham/Brendel-Perpina (2015) sowie den entsprechenden Teil in diesem Forschungsbericht (Kap. 1.3.6).

1.3.1 Involviertes Lesen und literarästhetische Urteilskompetenz

Obwohl die empirische Leseforschung lange darauf verzichtet hat, die Konstruktion ästhetischer Textinformationen zu untersuchen – vor allem „weil ihr dieser Gegenstand für empirisch gesicherte Aussagen noch zu komplex ist“ (Grzesik 2005, S. 316), wurde mit dem Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK) der Forschergruppe um Volker Frederking, das Teil des DFG-Schwerpunktprogramms *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* ist, ein Modell entwickelt, das in Anlehnung an Umberto Eco's ästhetische Semiotik literarästhetische Urteilskompetenz als mehrdimensionales

Konstrukt theoretisch modelliert und empirisch untersucht (vgl. Frederking et al. 2011).

Das Modell unterscheidet drei Dimensionen literarästhetischen Urteilens:

- Semantisches literarästhetisches Urteilen meint die Fähigkeit, die zentralen Inhalte eines literarischen Textes zu erfassen und, unter Berücksichtigung literarischer Mehrdeutigkeit, einen kohärenten Textsinn zu erschließen.
- Ideolektisches literarästhetisches Urteilen erfordert, die strukturellen und formalen Merkmale eines Textes erkennen und in ihrer Funktion verstehen zu können.
- Kontextuelles literarästhetisches Urteilen fokussiert die Verknüpfung textinterner und textexterner Informationen (vgl. Frederking 2010, S. 368 f.)

Die Beschreibung dieser Kompetenzdimensionen stellt ein Instrumentarium für die Konzipierung von Testaufgaben dar, die es ermöglichen, literarästhetische Urteilskompetenz empirisch zu erfassen, also zu messen, diagnostizieren und zu fördern. Nicht berücksichtigt wird in diesem Projekt jedoch, inwieweit die Wahrnehmung und Beurteilung von Texten auch im *Dialog zwischen LeserInnen* entstehen und sich weiterentwickeln kann. Gerade die literarische Wertung ist aber, wie diese Arbeit herausstellen will, regelhaft ein kommunikatives Geschehen (im Feuilleton, in Literaturkreisen, in Hörfunk und Fernsehen und nicht zuletzt im Literaturunterricht).

Die affektiv-emotionale Komponente der LUK untersucht Lydia Steinhauer mit einer empirischen Studie zum *Involvierten Lesen*. Einbezug (und Erforschung) der emotionalen Beteiligung werden im Rückgriff auf die vier Bestandteile des begrifflichen Kompositums der LUK begründet (vgl. Steinhauer 2010, S. 12 ff.):

Literatur ist im Vergleich zu pragmatischen Texten in ihrem Charakter und ihrer Wirkung emotional wirksamer und stellt besondere Anforderungen an den Leser.

Ästhetik und ästhetische Erfahrung in Rezeption und Produktion haben eine emotionale Komponente, die identitätstheoretisch bedeutsam und daher in Lehr-Lernprozessen zu berücksichtigen ist.

Urteilen entsteht unter dem Einfluss von Emotionen bzw. löst diese aus:

Urteilen enthält laut der Emotionspsychologin Caroll Izard immer auch eine emotionale Komponente der Wertung, der Intuition, der ‚Bauchentscheidung‘ [...] Gerade im Bereich der literarischen Wertung besitzt diese These Gültigkeit und wird mehr und mehr auch empirisch zu überprüfen versucht. (Ebd., S. 13)⁹

Kompetenz ist ein Begriff, der neben kognitiven auch volitive und motivationale Anteile enthält.

Steinhauers Studie untersucht die Frage, was involviertes Lesen ist und kommt zu einer Definition des Begriffs, der anschließend empirisch überprüft wird. Für die Entwicklung eines Konzepts literarischer Wertung erweist sich die folgende Bestimmung als relevant: „Involviertheit beim Lesen literarischer Texte ist eine Form ästhetischer Erfahrung, die ein Leser macht, wenn er sich von einem Text persönlich angesprochen fühlt.“ (Ebd., S. 108) Involviertheit kann dabei durch *semantische Implikationen* des Textes entstehen (und erzeugt die Identifikation des Lesers mit der literarischen Welt), ebenso aber auch durch *idiolektale Textmerkmale* (Involviertheit entsteht dann auf der Basis von Gefallen und Bewunderung der stilistischen Textgestalt).

Einen weiteren empirischen Zugang zur Überprüfung der emotionalen Wirkung literarischer Texte eröffnet das Projekt *Literarisch stimulierte Emotionalität* (LisE) (vgl. Brüggemann/ Frederking 2018). Dabei soll das Konstrukt der von Texten ausgehenden *emotionalen Wirkung* von „akademischen Emotionen“ (vgl. ebd., S. 89) – beeinflusst durch Kontrollüberzeugungen (wie u.a. Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit), Wertüberzeugungen (wie die subjektive Bedeutsamkeit des Faches) oder kontextuellen Faktoren (wie Aufgabenschwierigkeit, Wertschätzung der Lehrkraft) – isoliert werden. Die gewählte Methode grenzt sich daher vom Instrument

⁹ Zum Zusammenhang zwischen literarischen Wertungen und Gefühlen vgl. Worthmann (2004), Grzesik (2005), Pisall (2014) und entsprechend Kap. 1.2.6, 1.2.7 sowie 1.3.3.

der lesebiografischen Interviews, denen die Vermischung solcher Einflussfaktoren mit den durch die Lektüre evozierten Emotionen unterstellt wird, ab. Mittels Expertenrating wird zunächst eine Textauswahl getroffen, die Vorannahmen über die emotionale Valenz der Texte und die Intensivität der evozierten Emotionen zulässt. In einer zweiten Phase der Untersuchung ordnen 684 SchülerInnen der 10. und 11. Jahrgangsstufe aus 15 Berliner Schulen diese Texte dem Wirkungspotenzial positiver oder negativer Emotionen zu und machen Angaben zu ihrem emotionalen Erleben und dessen Intensität sowie zur Bewertung der Texte. Als Ergebnis zeigt sich, dass die Zuordnungen der SchülerInnen im Wesentlichen den Einschätzungen des Expertenratings entsprechen, wobei auftretende Diskrepanzen weiterer qualitativer Studien zum Verhältnis von intendierten und evozierten Emotionen und ihren textuellen Grundlagen bedürfen (vgl. ebd., S. 94). Nachgewiesen werden konnte jedoch, dass sich das emotionale Erleben empirisch durch das emotionale Wirkungspotential literarischer Texte erklären lässt (vgl. ebd., S. 97). Daraus folgt die Bestätigung der literaturdidaktischen Annahme, dass die Erfahrung involvierten Lesens und der Wertschätzung literarischer Lektüre in schulischen Lernkontexten möglich ist. Außerdem sehen die Autoren in ihren Befunden und deren weiterer Auswertung Impulsgebungen für didaktische Lektüreauswahlprozesse (vgl. dazu auch Zabka 2016 sowie Kap. 1.3.3). Durch die Konzentration auf die emotionale Wirkung als individuelles Erlebnisphänomen bleibt jedoch ein Bezug zum kommunikativen Verhandeln emotionaler Urteile notwendigerweise auch hier (s.o.) ausgeklammert.

1.3.2 Die Kompetenz des Reflektierens und Bewertens literarischer Texte

Bereits lange vor PISA erhebt Bettina Hurrelmann (1987) Verarbeitungsoperationen literarischer Texte und den Zusammenhang zu Textbewertungen in ihrer explorativen Studie zur Auswertung von Gesprächen dreier Gruppen von Lesern (fünf Akademikerinnen, sechs weibliche Lehramtsstudierende und 14 Schülerinnen der 12. Jahrgangsstufe) zu drei Erzählungen von Sarah Kirsch, Irmtraud Morgner und Christa Wolf

über den Geschlechtswechsel von Frauen.¹⁰ Die Gesprächsphasen werden nach der hermeneutischen Theorie Friedrich Schleiermachers interpretiert, was die Verfasserin damit begründet, dass die Hermeneutik Verstehen an die Form des Gesprächs anbindet (vgl. Hurrelmann 1987, S. 58). Als von Bewertungen der Texte durchzogen erweist sich die Eröffnungsphase des Gesprächs bei allen Probanden. Es handelt sich dabei vor allem um Gefühlsreaktionen der Leserinnen, die die Lektüre ausgelöst hat: „Zustimmung und Neugier, Ablehnung und Abwehr wurden je nach Übereinstimmung oder Abweichung von Leserschemata auf die drei Texte verteilt.“ (Ebd., S. 61). In allen drei Gruppen fällt auf, dass die Textbewertungen als revidierbar auftreten und in eine gemeinsame Überprüfung der ersten Text eindrücke überführt werden. Den von Schleiermacher und Kant in die Kognitionspsychologie übernommenen Schema-Begriff¹¹ verwendet Hurrelmann mit zwei Erweiterungen: die konstitutive Offenheit der Schemata und ihre emotionale Valenz (vgl. ebd., S. 71). Unter der Prämisse, dass Annäherungen an Verstehen sich aus den Annäherungen divergierender Schemata ergeben, wird deutlich, dass die Faszination oder Abwehr in der ersten Textbegegnung zunächst als Versuch, „das bisher Unformulierte Eigene in die gemeinsame Sprache zu überführen“ (ebd., S. 73), aufgefasst werden kann. Ohne nun näher auf die nachfolgenden Interpretationsoperationen des Elaborieren und Strukturierens einzugehen (vgl. dazu Kap. 3.5), weist die Gesprächsphase der ersten Rezeption diese als emotional wertende Reaktion aus, die wiederum für Verstehensprozesse unabdingbar ist: „Literarische Wirkung ist [...] zunächst einmal eine Voraussetzung, nicht eine Folge der Interpretation.“ (Ebd.) Die aus der Gesprächsanalyse abgeleiteten Forderungen für den Literaturunterricht betreffen die Annäherung subjekt- und objektorientierter Textzugänge nach dem Modell kultureller Praxis:

¹⁰ Zur Erklärung der Textauswahl ergeht folgender Hinweis: Die als Frauenliteratur eingeordneten Texte eigneten sich aufgrund ihres die Selbstreflexivität anregenden Charakters zur Verarbeitung in Gruppengesprächen, vor allem unter Frauen (vgl. Hurrelmann 1987, S. 58).

¹¹ Hurrelmann definiert Schemata in Anlehnung an die hermeneutische Rezeptionsforschung: „Schemata werden als ‚interne Modelle der Umwelt‘ verstanden, die Wahrnehmung, Verstehen, Behalten als ‚konstruktive Auseinandersetzung des Organismus mit der Realität‘ leiten.“ (Ebd., S. 70) .

Meines Erachtens muß sich die *kulturelle Praxis*, die der Literaturunterricht zu vermitteln sucht, wenigstens im Ansatz auf eine Form kultureller Praxis beziehen, die es auch *außerhalb* der Schule unter Lesern gibt. Das Gespräch über Literatur ist weitverbreiteter, als es die Literaturdidaktik [...] wahrhaben will. [...] Das Gespräch als methodisches Regulativ des Literaturunterrichts bietet die Möglichkeit, das individuell-kreative Moment des Textverstehens mit dem verallgemeinernd-objektivierenden zu vermitteln. Wahrscheinlich ist das Gespräch unter Lesenden [...] gerade aufgrund dieser Eigenschaft für die Beteiligten so wichtig und historisch so zählebig. (Ebd., S. 77)

Diese Annahmen gesprächsförmiger Literaturbegegnungen erweisen sich bis in die Gegenwart als haltbar und lassen durch gängige kommunikative Praxen des Social Reading im Zeitalter des Digitalen bestätigen (vgl. Kap. 4.1.5). In ihnen werden relevante Aspekte literarischer Wertung zum Ausdruck gebracht, so dass die Forderungen von Hurrelmann auch im Rahmen der Vermittlung literarischer Wertung als kultureller Praxis bedeutsam bleiben. Inwieweit dabei die institutionellen Bedingungen der Schule aber Verlagerungen und Grenzen mitbestimmen (vgl. ebd., S. 78), wird für ein funktionales Modell von Wertung im Unterricht zu berücksichtigen sein.

Ebenfalls auf gesprächsförmige Literaturaneignung bezogen ist die Studie *Literarisches Lernen in der Förderschule* von Maja Wiprächtiger-Geppert (2009). Diese untersucht, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten literarischer Rezeptionskompetenz sich bei SchülerInnen der Förderschule in literarischen Unterrichtsgesprächen zeigen. Dementsprechend wird literarische Rezeptionskompetenz als ein Repertoire von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die SchülerInnen bei der Rezeption von literarischen Texten einsetzen können, wobei sie im Umgang mit einem konkreten Text eine Auswahl der vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aktualisieren, um Sinnbildung und Verstehen zu erzeugen. Die Aktualisierung unterliegt dem Einfluss der personalen und der sozialen Rezeptionssituation sowie der Rezeptionsanforderungen des Textes (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 75f.). Das Untersuchungssetting bedient sich der Methode des literarischen Unterrichtsgesprächs, das sich am *Heidelberger Modell* orientiert (vgl. dazu auch Kap. 3.5) und die folgenden theoretischen Bezugspunkte impliziert:

1. Die literaturtheoretische Fundierung erfolgt (wie schon bei Hurlermann) durch die Berufung auf die Hermeneutik Friedrich Schleiermachers und die Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts: Verstehen vollzieht sich als dialogischer Prozess und lässt sich als unabgeschlossen auffassen.
2. Spracherwerbstheoretisch prägt die gesprächsförmige Dialogizität die frühkindliche literarische Sozialisation, in der Formate als musterhafte Routinen sprachlicher und nicht-sprachlicher Handlungen zwischen Erwachsenem und Kleinkind wirken, und
3. erfolgt ein Rückgriff auf die Gesprächspädagogik und die Konzeption der Themenzentrierten Interaktion im Hinblick auf die dynamische Balance zwischen Gesprächsteilnehmer, -gruppe, -gegenstand und Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 33ff.).

Die Durchführung der Gespräche zu Bilderbüchern, Gedichten und kurzen Prosatexten (vgl. ebd., S. 41) fand 2005/06 in fünf Klassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe an Förderschulen in Baden-Württemberg mit SchülerInnen im Alter von elf bis 14 Jahren statt; die transkribierten Gespräche wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Grundlage für das Kategoriensystem der Inhaltsanalyse bilden ausgewählte Teilkompetenzen, die einen Einblick in die Breite der literarischen Rezeptionskompetenz von FörderschülerInnen ermöglichen sollen. Dazu gehört unter anderem die Fähigkeit, Texte oder Textteile zu bewerten oder zu beurteilen. Diese Teilkompetenz wird in der Studie von Wiprächtiger-Geppert weiter gefasst als dies in der Subskala *Reflektieren und Bewerten* im Rahmen der PISA-Studie der Fall ist, denn in Anlehnung an Zabka (2006) stellt die Verfasserin heraus, dass die PISA-Modellierung nicht auf Aspekte des ästhetischen und emotionalen Erlebens abhebt. In Überschreitung des PISA-Konstrukts wird davon ausgegangen, dass Kinder die Fähigkeit zu spontanen Gefallens- und Missfallensurteile schon früh erwerben, während komplexere Bewertungen, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Textes (Inhalt, Form, Intention) richten oder auf die emotionale und ästhetische Textwahrnehmung beziehen, voraussetzungsreicher sind. Daraus folgt:

Um die Urteils- und Bewertungsfähigkeit auszubilden, ist es notwendig, über ein inneres Raster zur Beurteilung und Bewertung von Texten zu verfügen. Diese inneren Maßstäbe bleiben entweder implizit oder sie werden vom Leser als Begründungszusammenhänge explizit eingebracht. Je komplexer die Beurteilungen und Bewertungen sind und je mehr sie sich von persönlichen Geschmacksurteilen entfernen, desto stärker muss der Rezipient in der Lage sein, sich vom Text zu distanzieren, seine persönliche Verstrickung mit dem Text zu lösen und subjektive oder manchmal möglicherweise auch objektive Kriterien anzuwenden. (Ebd., S. 95)

Auch die Fähigkeit, literarisch gestaltete Sprache wahrzunehmen und positiv zu bewerten, zählt als Teildimension zur literarischen Rezeptionskompetenz. Der Erwerb dieser auf die ästhetische Wirkung von Texten gerichteten Fähigkeit reicht von ersten (intuitiven) Erfahrungen mit der besonderen sprachlichen Gestalt literarischer Texte durch Kinder im Vorschulalter (das Nachahmen, Wiederholen und Mitsprechen verweist auf „die Sensibilität für die Dissimilation literarischer Sprache [als] anthropologische Grundausstattung des Menschen“, ebd., S. 102) bis hin zur Fähigkeit der Dekontextualisierung, der Segmentation sprachlicher Einheiten und einer zunehmenden Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung mit entsprechend erweitertem begrifflichem Wissen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass ästhetische Alterität als Differenz zur Alltagssprache, insbesondere für Kinder aus schrift-/literaturfernen Familien, eine Verstehensbarriere darstellen kann: „Die Irritation der gewohnten Wahrnehmungsmuster als Erweiterung und nicht als Überforderung einordnen zu können, ist wesentlicher Bestandteil der Fähigkeit, literarisch gestaltete Sprache wahrnehmen und positiv bewerten zu können.“ (Ebd., S. 103)

Die Ergebnisse der Studie zeigen anhand des zugrundeliegenden Materials, dass die Fähigkeit zum Bewerten und Beurteilen hauptsächlich zu Beginn und am Schluss der Gespräche eingefordert wird. Dazu lenken die Lehrenden die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf bestimmte Textstellen mit Irritationspotenzial. Wenngleich hierbei eine „basale Bewertungskompetenz zum Ausdruck ihres persönlichen Geschmacks“ (ebd., S. 249) sichtbar wird, führen die SchülerInnen mehrheitlich keine Begründungen ihrer Bewertungen an, so dass ein inneres Raster an Beurteilungskriterien nicht vorzuliegen scheint. Auf sprachlicher Ebene treten die Bewertungen weithin durch die Zuschreibung einer begrenzten

Anzahl an Adjektiven wie „komisch, merkwürdig, langweilig, schön, interessant, spannend und cool“ (ebd., S. 250) in Erscheinung. Insbesondere die wiederholte Zuschreibung „langweilig“ durch eine Gruppe steht dabei im Gegensatz zu deren engagierter Gesprächsführung; dies interpretiert Wiprächtiger-Geppert als fehlende Verfügbarkeit sprachlicher Mittel zum Ausdruck einer differenzierten Bewertung:

Wahrscheinlich fehlen den Schülern die sprachlichen Möglichkeiten, sich ihrer Eindrücke und Empfindungen präziser zu versichern und sie genauer zu benennen. Vermutlich drückt langweilig in diesem Zusammenhang viel mehr aus und meint ein – eher unangenehmes – Gefühl der Irritation, des Nicht-Beherrschens der Situation und des Nicht-Verstehens. (Ebd., S. 251)

Negative Wertungen, die weiterhin in den Gesprächen zustande kommen, beziehen sich zumeist auf einen inhaltlichen Fokus, indem das Verhalten von Figuren verurteilt wird, wobei neben moralischen Gründen auch das Nicht-Verstehen der SchülerInnen zu negativen Bewertungen zu führen scheint: „Es widerspricht Haydars Wissen über das Verhalten von Menschen, insbesondere von Müttern, dass die Mutter hier über den Tod ihres Sohnes lacht. Er kann sich das Verhalten nicht erklären, bezeichnet den Text deshalb als Blödsinn und kommt zu einem negativen Geschmacksurteil: Die Geschichte gefällt ihm nicht.“ (Ebd., S. 252)

Die Äußerungen zur sprachlichen Gestaltung erweisen sich bei der untersuchten Gruppe der FörderschülerInnen insgesamt als gering. Wenngleich stellenweise zwar Abweichungen von der Alltagssprache festgestellt werden, gelingt es den SchülerInnen nicht, diese als Bestandteile literarischer Sprache einzuordnen und in ihrer ästhetischen Wirkung zu erfassen (vgl. ebd., 265), so dass eine positive Bewertung von literarisch gestalteter Sprache als Bereicherung vorhandener Wahrnehmungsmuster nicht nachgewiesen werden kann.

Daraus ergeben sich Folgerungen für den Literaturunterricht an Förderschulen: Im Zentrum steht, die Vielfalt von Leseaktivitäten anzuregen, wobei Textzugänge verstärkt auch durch das Vorlesen geschaffen werden sollen, da hierbei „[a]lle Schüler [...] unabhängig von ihrer Lesekompetenz an der ästhetisch gestalteten und sprachlich vermittelten fiktionalen Welt [...] teilhaben“ (ebd., S. 287) können und Vorlese- und Gesprächssituationen den Verstehensprozess erleichtern. Hinsichtlich der zu fördernden

Fähigkeit, Texte zu beurteilen, geht die Verfasserin von einer Modellwirkung der Lehrperson auf den Umgang mit Texten aus: „Ihr Literaturkonzept und ihre Vorstellung eines angemessenen Umgangs mit Texten hat vermutlich großen Einfluss auf die Wahrnehmung von Literatur durch die Schülerinnen und Schüler.“ (Ebd., S. 288) Dies schließt gleichsam den sprachlich angemessenen Umgang mit Texten, auch in der Beurteilung von Schülertexten, ein. Im Vergleich zum Stellenwert der analysierten Teilkompetenz Bewerten und Beurteilen bleiben diese Forderungen sehr allgemein; die Grundannahme eines Einflusses der Lehrperson und ihres Literaturkonzepts auf die Fähigkeit der SchülerInnen, literarische Texte zu bewerten, wird indessen bei Abraham/ Brendel-Perpina (2015) im Zusammenhang von Beurteilungsprozessen beim literarischen Schreiben bestätigt.

Die Studie *Literarische Texte reflektieren und bewerten. Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II* von Wiebke Dannecker (2009) will über den Verlauf der Aneignungs- und Reflexionsprozesse von Lesenden hinsichtlich eines literarischen Textes Aufschluss geben und untersucht, wie SchülerInnen der 13. Jahrgangsstufe zu einer kritischen Bewertung des Gelesenen gelangen. Unter Bezugnahme auf die Lesekompetenzmodellierung bei PISA, die Leseprozessforschung und die Erkenntnisse der Lesepsychologie zum reflexiven und kritischen Lesen erfolgt eine empirische Rekonstruktion der Prozesse des Reflektierens und Bewertens literarischer Texte anhand eines dreistufigen Aufgabendesigns zur Erzählung Das schönste Mädchen von Peter Stamm. Die erste Erhebungsphase bediente sich der Methode des Lauten Denkens und wird mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews zum Textverständnis durch Fragen zur Rezeption und zu Analyseaspekten des Textes ergänzt, um die beim lauten Denken erzeugte assoziative Auseinandersetzung mit dem Text einer vertieften Lektüre zuzuführen: „Welche Fragen haben sich für dich ergeben? Wie findest du den Text? Welche Bedeutung hat die Überschrift? Welche Beziehung haben die Figuren zueinander?“ (Dannecker 20012, S. 114). Das Untersuchungsdesign nutzt weiterhin Analyseaufgaben, die sich am angenommenen Dreischritt von Lektüre, Analyse und Interpretation orientierten (vgl. ebd., S. 119): „Analysiere den Text. Welche Fragen würdest

du an den Text stellen? Schreibe deine Gedanken zum Text um den Text herum.“ (ebd., S. 121f.). Nach der Bearbeitung dieser Aufgaben wird eine Experteninterpretation¹² des Primärtextes vorgelegt, zu der die ProbandInnen ihre Gedanken im Sinn des Lauten Denkens verbalisierten.

Die Datenauswertung des Materials erfolgte in Anlehnung an die *Grounded Theory* rekonstruktiv-deutend und wird in sechs Fallrekonstruktionen präsentiert, an die sich eine fallvergleichende Analyse anschließt. Die Auswertung zeigt, dass die Lesenden individuelle Aneignungen des Textes vollziehen, die sich einer allgemeingültigen Abfolge von Analyse- und Deutungsschritten entziehen (vgl. ebd., S. 181). Die Reflexion über den literarischen Text mit Bezügen zu außerfiktionalen Zusammenhängen gelingt dabei nur wenigen Lesenden ohne didaktische Unterstützung. Bei der Bewertung des Textes wird deutlich, dass die Lesenden den Text auf verschiedenen Ebenen bewerten, „spontan im Sinn eines subjektiven Geschmacksurteils als auch kognitiv, in dem sie ihre Aussagen auf Wertmaßstäbe beziehen und im Rekurs auf ihre Lektüre begründen“ (ebd., S. 181). Dabei finden Wertungsprozesse bereits während des Lesens sowie im Anschluss an die Textlektüre statt. Entgegen der didaktischen Strukturierung der Aufgabenstellung, die von einem Dreischritt aus Verstehen, Reflektieren und Bewerten ausgeht, zeigen die Reflexions- und Wertungsprozesse keine entsprechende schematische Abfolge. Da Lernende für den Vollzug einer literarischen Wertung die Aspekte der formalen Textgestalt auf inhaltlich Dargestelltes beziehen müssen, stellt Dannecker die Bewusstheit der Funktionsweise literarischer Texte als maßgeblich für das Reflektieren und Bewerten literarischer Texte heraus. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die Auseinandersetzung mit dem Sekundärtext die Bewertung des Primärtextes unterstützt, insofern die ProbandInnen auf vorhandene Kriterien Bezug nehmen, sich kritisch mit der Autorität des ‚Experten‘ und dessen Aussagen auseinandersetzen und auf diese Weise ihre eigenen Einschätzungen begründen.

¹² Bei dem von Dannecker als ‚Experteninterpretation‘ bezeichneten Text handelt es sich um das Posting einer Literaturbloggerin (vgl. www.die-leselust.de, aufgerufen am 15.01.2018), das auch als Kundenrezension bei Amazon erschienen ist, nicht also um eine literaturwissenschaftliche Darstellung oder den Beitrag eines professionellen Kritikers.

Die Konzeption von Danneckers literaturdidaktischem Multifaktoren-Modells zielt auf die Aneignung einer kritisch-reflektierenden Lesehaltung ab: Ausgehend von ihren individuellen Textaneignungen und spontanen Bewertungen sollen SchülerInnen in einem Kontinuum zwischen kognitiv-analytischen und emotional-nachvollziehenden Prozessen zu einer Reflexion über den Text hinaus und zur kritischen Bewertung des Textes gelangen. Die vorgeschlagenen Implikationen für den Deutschunterricht betreffen die Entwicklung eines Lesecurriculums bis in die Oberstufe, die Berücksichtigung individueller Aneignungspfade durch Differenzierung, reziprokes Lernen als gemeinsames Lernen mit Lehr-Lerntandems der SchülerInnen sowie das dialogisch organisierte Formulieren und Stellen von Fragen zum Text. Für die Entwicklung einer forschend-fragenden Lesehaltung und zur Selbststeuerung des Leseprozesses und der meta-kognitiven Überwachung des Reflektierens und Bewertens wird dies als notwendige Unterstützung ausgewiesen (vgl. ebd., S. 194).

Auch Tobias Stark (2010) geht in seinem empirischen Forschungsprojekt Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen nach und untersucht diese im Zusammenhang von Wissensaktivierung (vor allem des allgemeinen thematischen ‚Weltwissens‘) und Textverstehensprozessen. Anhand einer Stichprobe von 18 Schülern mit türkischem Migrationshintergrund der 9. Jahrgangsstufe in verschiedenen Schulformen wird erhoben, welche Vorstellungen zum familiären Ablösungsprozess Jugendlicher existieren, auf welche Weise diese in Textrezeption, -verstehen und -bewertung einfließen und wie Vorwissen, Sinnzuschreibungsprozesse und Bewertungsprozesse dabei interagieren (vgl. Stark 2010, S. 117f.). Zwei getrennte Erhebungsphasen richten sich auf die Untersuchung des individuellen Leseprozesses und die Erhebung des themenrelevanten Vorwissens der Schüler. Mit der Methode des Lauten Denkens wird auch hier ein Zugang zu den mentalen Verarbeitungsprozessen gesucht und das Datenmaterial mit der Grounded Theory qualitativ ausgewertet (vgl. ebd., S. 118f.). Anhand der Lektüre des Textes *Lange Schatten* von Marie Luise Kaschnitz dokumentiert Stark das Zusammenwirken von Wissensaktivierung, Textverstehen und Bewertung eines 14-jährigen Hauptschülers, wobei sich wie schon bei Wiprächtiger-Geppert (2009) zeigt, dass individuelle Vorstellungen, die mit der Sinnzuschreibung des Textes kollidieren, zu unterschiedlichen Kohärenzbildungsversuchen führen: Es erfolgt

eine wertende Zuschreibung von Texteigenschaften („voll unrealistisch“), eine wertende Zuschreibung von Charaktereigenschaften der Protagonisten oder es entstehen elaborative (d.h. über die Textinformationen hinausgehende, aber mit ihnen zu vereinbarende) Vermutungen (vgl. Stark 2010, S. 125). Hinsichtlich der hier interessierenden Wertungsprozesse arbeitet die Studie heraus, dass Werten und Verstehen im Gegensatz zur Auffassung in kognitiven Lesetheorien (vgl. Grzeskik 2005)¹³ und Lesekompetenzmodellen (die Trennung der Subskalen „Informationsermittlung“ und „Reflektieren und Bewerten“ bei PISA, vgl. Artelt u.a. 2004), die beide Prozesse voneinander trennen, im individuellen Leseprozess miteinander verbunden und Wertungsoperationen damit nicht nur nachgeordnete Bedingungen oder Einflussvariablen des Verstehensprozesses sind. Der Blick auf den Literaturunterricht zeigt weiterhin, dass Wertungen vielfach nur in der Phase der Artikulation erster Leseindrücke¹⁴ eine Rolle spielen, Vorwissen und Wertungsoperationen dabei aber nicht funktional für die Elaboration des Textverstehens genutzt oder kommuniziert werden (vgl. Stark 2010, S. 127). Daher fordert Stark einen stärkeren Einbezug und die Aufwertung von Wertoperationen der SchülerInnen im Unterricht: Solche zu Beginn der Lektüre geäußerten Werturteile eröffnen individuelle Textzugänge und sind dahingehend bedeutsam, dass in ihnen die Normen- und Wertorientierungen der SchülerInnen dargelegt und diskutierbar werden – nicht zuletzt, um durch spätere Urteile deren Revidierbarkeit anzuerkennen. Die dergestalt produktive Nutzung beruft sich auf Spinners Überlegungen zum Interpretieren als kommunikativem Akt, bei dem das Urteilen – „[d]ie Auseinandersetzung mit anderen Verstehenden und die Überprüfung des eigenen Urteils am Text“ (Spinner 2006, S. 70) – als wesentlicher Aspekt des Interpretierens aufgefasst wird.

¹³ Starks Kritik an der gesonderten Darstellung von Wertungsprozessen ist im Hinblick auf Grzesik (2005) nicht vollständig haltbar, da zwar Grzesiks Darstellungssystematik Werten und Fühlen im Prozess des Textverstehens einzeln ausweist, der Autor aber die gegenseitigen Bezugnahmen mehrfach explizit erwähnt (vgl. Grzesik 2005, S. 302, 315).

¹⁴ Darauf, dass auch in außerunterrichtlichen Gesprächen über Literatur die emotional wertende Begegnung die erste Gesprächsphase markiert, weist Hurrelmann (1987) hin.

1.3.3 Erwartungshaltungen und Wertungskriterien von SchülerInnen der Sekundarstufe II

Die Studie *Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II bewerten literarische Texte* von Verena Pisall (2013) will unbewusste und unreflektierte Wertungskriterien freilegen, die SchülerInnen sich im Laufe ihrer literarischen Sozialisation angeeignet haben, und diese als Erwartungshaltungen an literarische Texte herausarbeiten, da solche Erwartungshaltungen je nach Erfüllung oder Nicht-Erfüllung durch die Lektüre die Wertungen der jungen LeserInnen bestimmen. Die Daten von drei Stichproben (Rezensionen zu den Romanen *Wörterbuch* von Jenny Erpenbeck, *Hundert Tage* von Lukas Bärfuss und *Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji von 38 SchülerInnen zweier Gymnasialklassen der 11. und 12. Jahrgangsstufe) werden jeweils vor und nach der Behandlung der Lektüre im Unterricht erhoben, was zudem Aufschluss darüber geben soll, inwiefern der Unterricht Einfluss auf die ästhetischen Wertaussagen der Lernenden nimmt (vgl. Pisall 2013, S. 51f.); die Datenauswertung basiert auf dem qualitativen Ansatz der Grounded Theory. Eine Vorstudie, die überprüfen soll, ob SchülerInnen der Sekundarstufe II grundsätzlich in der Lage sind, ihre Wertungskriterien explizit zu machen, ermittelt, welche Wertungskriterien SchülerInnen anlegen, wenn sie nach ‚guter‘ oder ‚lesenswerter‘ Literatur befragt werden, und erbringt die folgenden Kriterien mit den genannten Häufigkeiten: Spannung (17 Nennungen), zum Denken anregen/bilden (15 Nennungen), Verständlichkeit/Klarheit (10 Nennungen), Identifikation (9 Nennungen), Vielschichtigkeit (7 Nennungen), Witz/Unterhaltung (6 Nennungen), Einfachheit (4 Nennungen), Sinnhaftigkeit (3 Nennungen), Ästhetik (schöne Sprache, schöner Stil, schön geschrieben) (3 Nennungen) (ebd., S. 51). Das Datenmaterial der Rezensionen führt zu einem Kriterienkatalog literarischer Wertung mit sieben Kernkategorien, die theoretisch begründet werden und in den Texten der SchülerInnen nachweisbar sind (wobei die Verfasserin auf eine Unterscheidung erzähltheoretischer Dimensionen verzichtet, vgl. ebd., S. 60f.): Spannung, Bedeutsamkeit, Klarheit, Perspektivenwechsel, Emotionale Reaktionen, Auseinandersetzung mit Alteritäten, Übereinstimmung von Form und Inhalt. Aus den datengeleiteten Kriterien und mehreren kontrastierenden Fallbeispielen wird im Anschluss eine *Typologie von Erwartungshaltungen* abgeleitet, wobei allen Lesenden gemeinsam ist, dass sie

grundsätzlich unterhalten werden möchten (vgl. ebd., S. 212f.). Unterschieden werden fünf Subtypen von Unterhaltung (vgl. ebd., S. 218):

1. Unterhaltung durch inhaltliche Spannung,
2. Unterhaltung durch Bildung (Wissenszuwachs, Erweiterung des sprachlichen, strukturellen Repertoires),
3. Unterhaltung durch emotionale Involvierung oder emotionale Reaktion auf den Text,
4. Unterhaltung durch ästhetische Wahrnehmung,
5. Unterhaltung durch kognitive Herausforderung (Entschlüsselung von Strukturen, Auseinandersetzung mit Neuem, Unbekanntem, Ungewohntem).

In der Zusammenschau wird sichtbar, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem Werk und der gemeinsame Austausch die Erwartungen an die Lektüre verändern können und zu einer größeren Differenziertheit der Rezensionen in allen Stichproben führen. Vor allem die Erwartungshaltung von Typ 1 wird, wenn sie in den Rezensionen nach ungeleiteter Textrezeption zum Ausdruck kommt, bei der zweiten Erhebung oft durch andere Erwartungshaltungen ergänzt wird.

Überhaupt lässt sich anhand der untersuchten Rezensionen zeigen, dass besonders der Typ 5 im Unterricht gefördert wird. Es gibt wenige Schülerinnen und Schüler, die bereits in ihren ersten Rezensionen die kognitive Herausforderung suchen. Das leuchtet ein, da dieser Zugang eine intensive Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk erfordert, den nur wenige in ihrer Freizeit aufzubringen bereit sind. Genau hier liegt meines Erachtens die Stärke des Unterrichts. Mit der Schulung des Blickes auf sprachliche und formale Phänomene kann den Schülerinnen und Schüler eine Tür zu einem neuen ästhetischen Verständnis eröffnet werden. Diese Feststellung erscheint mir das zentrale Ergebnis dieser Studie zu sein. (Ebd., S. 215)

Auf dieser Basis formuliert die Verfasserin Postulate für eine didaktische Umsetzung, die die Aufgabe der Enkulturation durch die Auseinandersetzung mit Wertungskriterien und alteritären literarischen Texten ins Zentrum stellt (vgl. ebd., S. 220ff.): Notwendig ist die Vermittlung von Instrumenten, mit denen SchülerInnen Literatur betrachten und bewerten können. Subjektive Wertungskriterien müssen explizit gemacht werden, so dass die SchülerInnen erfahren, dass unterschiedliche Maßstäbe

und (veränderbare) Erwartungshaltungen an Texte herangetragen werden können. Dafür benötigen die Lernenden Zeit und Raum, um sich im Dialog über Literatur auszutauschen und zu einer differenzierten Auseinandersetzung zu finden. Hierbei gilt es, subjektive Wertungsäußerungen im Unterricht zuzulassen, wobei diese als solche zu kennzeichnen sind und nicht mit der Interpretation eines Textes verwechselt werden dürfen. Damit Reibung zwischen unterschiedlichen Wertungen entstehen kann, müssen Texte mit Alteritätspotenzial zur Diskussion stehen. Um die Auseinandersetzung mit solchen Texten im Unterricht zu fördern, muss Alterität erfahrbar gemacht und Neugier für ungewohnte, auf den ersten Blick unverständliche Texte geweckt werden. Die Vermittlung theoretischer Konzepte literarischer Wertungskriterien und entsprechende didaktische Möglichkeiten zur Kulturtechnik des Wertens im Rahmen der LehrerInnen-Aus-/ Weiterbildung stärker zu thematisieren, ergibt sich als logische Schlussforderung der Studie von Pisall.

Auch Thomas Zabka (2016) richtet sein Interesse auf SchülerInnen der Sekundarstufe II und untersucht jugendliche Lesepräferenzen; sein „Blick in die Empirie“ (ebd., S. 321f.) stützt sich auf eine schriftliche Befragung dreier Deutschkurse in zwei Hamburger Gymnasien und einer Stadtteilschule 2013-15, mit der er von den SchülerInnen genutzte Wertungskriterien herausarbeitet. So kann dargelegt werden, dass jugendliche LeserInnen Lektüren bevorzugen, die ihnen spannende realistische Geschichten gut lesbar präsentieren und die Anlass zur Auseinandersetzung mit relevanten Problemstellungen bieten. Ihr zentrales Interesse richtet sich auf „kognitive Anregung und Unterhaltsamkeit“ (ebd., S. 322), was sowohl für Schul- wie auch für die Freizeitlektüre gilt. Die Auswertung der Schülerantworten erfolgt nach erzählanalytisch bestimmbar Texteigenschaften, auf die sich die Wertungen beziehen, auf den Ebenen *discours* (narrative Anordnung, narrative Beschreibung, narrativer Stil) und *histoire* (Struktur der Geschichte, Figuren, Thema). Die diesen Kategorien zugeordneten Werturteile der SchülerInnen lassen erkennen, dass sich in ihnen vorrangig der Modus des *Intimen Lesens* als einem Eintauchen in die fiktive Welt (vgl. Graf 2007, S. 129) ausdrückt, was als grundlegend für die Ausbildung weiterer Lesemodi anerkannt wird. Der Lesemodus *Partizipatorisches Lesen* als Möglichkeit, „lesend an der sozialen und kulturellen Wirklichkeit teilzunehmen“ (Graf 2007, S. 133), ist in

den Schüleräußerungen gleichfalls nachweisbar, da die Positivwertung von Lektüren angebunden ist an die aus ihnen hervorgehenden Diskussionsanlässe über gesellschaftlich oder moralisch relevante Themen. In den Werturteilen nicht erkennbar ist dagegen der Lektüremodus des *Ästhetischen Lesens*: „[S]chwer Verständliches [wird] als unangenehm und hinderlich für den Lektürefluss angesehen, da es die Betrachtung des Mediums Sprache erforderlich macht, wo doch das Interesse eindeutig auf den vermittelten Inhalt gerichtet ist.“ (Zabka 2016, S. 329) Der inhaltsbezogene Lesegenuss überwiegt damit über Urteile zur Qualität narrativer oder sprachlicher Gestaltung. Diesen Befund erachtet Zabka als Herausforderung für den Deutschunterricht, dessen zentrale Aufgabe darin besteht, die Wahrnehmung, Untersuchung und Reflexion der ästhetischen Gestaltung eines literarischen Werkes zu fördern. Dass die Bildungsstandards für die Gymnasiale Oberstufe (2012) indessen darauf verzichten, das Sich-Einlassen auf eine erzählte Geschichte und dessen mentale Repräsentation als Kompetenz zu fassen, geht von der Fehlannahme aus, dass der intime Lesemodus in der Sekundarstufe I hinreichend ausgebildet worden und für die Anwendung auf komplexere Texte vorhanden ist (vgl. ebd., S. 330). Im Rückgriff auf Jürgen Krefts Phasenmodell postuliert Zabka daher, das Eintauchen in eine Geschichte „nicht abstrakt zu negieren und die Schüler/innen nicht unvermittelt mit Analyseprozessen zu konfrontieren, sondern durch ein wirkungs- und verstehensförderndes Fokussieren der Gestaltung positive Wertungen zu ermöglichen“ (vgl. ebd., S. 331). Dies zielt darauf ab, reflektierende Prozesse als für den Lesefluss förderlich erfahrbar zu machen und so auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit zunächst ungewohnten, irritierenden Gestaltungsweisen anzubahnen und deren besonderen Reiz (als Wertschätzung und Genuss ästhetischer Gestaltung) in den Horizont der SchülerInnen zu rücken. Neben dieser weitgehenden Übereinstimmung mit den Forderungen von Pisall (2013) zieht Zabka jedoch nicht nur Konsequenzen hinsichtlich der Methoden des Literaturunterrichts, sondern er nimmt die Werturteile der SchülerInnen zum Anlass, um die Textauswahl im Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu reflektieren. Dabei weist er die Vorstellung einer Dichotomie zwischen vergnüglicher und komplizierter Lektüre zurück (vgl. Zabka 2016., S. 335) und fordert die Entwicklung eines Verständnisses von und Fähigkeiten für unterschiedliche Wertungen

von Literatur gemäß unterschiedlicher Maßstäbe und Zuordnungsvoraussetzungen. Für die SchülerInnen der Sekundarstufe II wird damit ein schulischer Lektürekanon in zwei Teilen vorgeschlagen: Dieser besteht in Übergängen und Textkombinationen zwischen einem sog. *Adaptionskanon* (ästhetisch wertvolle Literatur, die als ‚gut lesbar‘ den Rezeptionspräferenzen und Wertungskriterien von SchülerInnen entgegenkommt) und einem *Ausweitungskanon* mit Texten, die durch ihre Komplexität weniger leicht zu erschließen sind und damit „eine Entwicklung des Wertens und ein Lernen über literarische Gestaltungsweisen und deren je eigenen Reiz ermöglichen und provozieren“ (ebd., S. 336).

1.3.4 Jugendlektüre und literarische Urteilsbildung

Den Zusammenhängen von textseitigen Qualitäten und leserseitigen Aktivitäten, die sich nach Wolfgang Iser's rezeptionsästhetischer Theorie als „Erfassungsakte“ der Texte im Bewusstsein des Lesers konturieren (vgl. Iser 1984, S. 177), geht die Forschungsgruppe um Andrea Bertschi-Kaufmann nach. Im Rahmen des Schweizer Forschungsprojekts *Literale Resilienz* (vgl. Schneider/Kronig 2011) sind seit 2009 mehrere Teilstudien (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Wiesner 2009, Bertschi-Kaufmann 2012, Bertschi-Kaufmann 2013, Bertschi-Kaufmann/ Graber 2013, Bertschi-Kaufmann/ Graber 2016) veröffentlicht worden, die ausgehend von Selbstaussagen Jugendlicher über ihren Lesealltag, entsprechende Lektüren und Rezeptionsweisen auch deren literarische Urteilsfähigkeit in den Blick nehmen. Als Auswertungsinstrumente treten neben die großangelegte Fragebogenuntersuchung des Hauptprojekts Befragungen zum Leseverhalten per SMS und halbstandardisierte Interviews (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Wiesner 2009, S. 214) ebenso wie die Inhaltsanalyse von Rezensionen Jugendlicher zu selbstgewählten Lektüren auf der Internetseite www.jugendbuchtipps.ch (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Graber 2013, Bertschi-Kaufmann/ Graber 2016). Dargelegt werden kann, was Jugendliche aus den von ihnen frei gewählten, zumeist jugendliterarischen Lektüren

gewinnen, welche Leseerfahrung sie bereit sind mitzuteilen und in literarischen Urteilen begründen.¹⁵

Die Untersuchungsergebnisse situieren sich vor dem Hintergrund von lustvollen Freizeitlektüren als literarischer Erfahrung außerhalb der Schule und schulischen Rezeptionsweisen von Literatur im Unterricht und bestätigen aus der Sicht der SchülerInnen diese Differenz. Das im fachdidaktischen Diskurs hinreichend bekannte Dilemma bringt Bertschi-Kaufmann in Zusammenhang mit zwei aus verschiedenen Denktraditionen entstammenden lesebezogenen Bildungsnormen und den ihnen entsprechenden Konzeptionen *kompetenzorientiert* (Verstehen von Literatur) vs. *kulturorientiert* (kulturelle Bildung als Praxis):

- das Textverstehen (auch: literarisches Textverstehen), das lern- und schulbar ist [...] und das durch den Erwerb von Strategien, von Kenntnissen poetischer Regeln und Traditionen gestützt werden muss,
- der Anschluss an lesekulturelle Praxis und die Vermittlung von literarästhetischem Genuss, wobei die Gegenstände, mit welchen das literarische Erleben besonders gut realisiert wird, je nachdem andere sind – abgestimmt auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lesenden, auf ihre Interessen und ihre je besonderen Verwertungsweisen von Literatur (Bertschi-Kaufmann 2012, S. 166).

Die Selbstaussagen im empirischen Material der befragten Jugendlichen deuten dabei an, dass die Erfahrung von Lesevergnügen und damit die Ausbildung einer genießenden Lesehaltung, wie sie dem lesekulturellen Konzept zufällt, nicht Teil des literaturbezogenen Lernens in der Schule sind. Aus der fehlenden Vermittlung zwischen literarischen Lernzielen und persönlich bedeutsamem Genusslesen resultiert, dass der Literaturunterricht keine Leseinteressen und literaturbezogenen Leseaktivitäten, vor allem nicht bei Jugendlichen aus lesefernen Milieus, anzuregen vermag (vgl. auch Pieper/ Rosebrock et al. 2004). Umso bedeutsamer erscheint die Wahrnehmung von Lesestoffen, die die Jugendlichen selbst auswählen. Von ihnen präferiert werden Jugendromane, die leicht zugänglich sind. Diese populären Textbestände haben jedoch im Umfeld von Schule und Unterricht einen schweren Stand, gelten sie doch als lite-

¹⁵ Zur empirischen Erfassung von Wertungshandlungen Jugendlicher in außerschulischer Lesekultur anhand von non-reaktivem Material in Online-Foren vgl. Schlachter (2014), Schlachter (2018) sowie Kap. 4.1.6.

rarisch wenig anspruchsvoll, stehen im Gegensatz zu literaturwissenschaftlich anerkannten Werken und scheinen auch einer literaturkritischen Prüfung vermeintlich nicht standzuhalten (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Graber 2016, S. 167). Indessen suchen die Heranwachsenden mit ihren selbstgewählten Lektüren Unterhaltung, Spannung und eine emotionale Bedürfnisbefriedigung durch das Eintauchen in fiktionale ‚andere‘ Welten. Wenngleich diese Textpräferenzen und Lesepraxen junger LeserInnen aus Haupt- und Realschulen für die Entwicklung literarästhetischer Rezeptionskompetenz auf den ersten Blick wenig ergiebig erscheinen, da in ihnen das genuin Literarische zu wenig berücksichtigt werde (vgl. Bertschi-Kaufmann 2013, S. 138), kommt den frei gewählten Lektüren dennoch hohes Potenzial sowohl für die Entwicklung von Lesemotivation als auch für eine beteiligte Lesehaltung (*Reading Engagement*) zu, was nach den Daten der Metastudie von Guthrie, Wigfield und You (2012) zum extensiven Lesen, aber ebenso zu einer intensiveren Beschäftigung mit den Lektüren führt (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Graber 2016, S. 170). Auch die Erfahrung von Sinn, die zu den nachweislichen Lesemotiven Heranwachsender gehört, ermöglichen die selbst gewählten Texte den jungen LeserInnen in hohem Maße. Die genannten Gratifikationen¹⁶ dieser auf emotionale und kognitive Anregung setzenden Lesepraxis finden sich gleichermaßen im Setting der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis wieder (vgl. Kap. 1.3.5).

So stehen im Zentrum der unterrichtlichen Förderung der „Teilhabe an der literarischen Kultur“ (vgl. Eggert/ Garbe 1995, S. 10) die Ausrichtung

¹⁶ Um Antworten auf die Frage, welchen Gewinn Jugendliche aus ihren Lesepraxen ziehen, zu erhalten, lässt sich an die Theorie der Medienwirkung, insbesondere den am Rezipienten orientierten Uses-and-Gratifications-Ansatz (vgl. Blumer/ Katz 1974), anschließen. Dieser geht von der Annahme aus, dass Mediennutzung aktiv und zielgerichtet erfolgt. Dabei steht die Mediennutzung in Konkurrenz zu anderen Angeboten der Bedürfnisbefriedigung. Insofern speisen sich Gratifikationen nicht allein aus den Inhalten der Medien, sondern auch aus ihrer Nutzung und Einbettung in soziale Situationen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2013, S. 139). Im Unterschied zu Dawidowski, dessen Studie zum Leseverhalten von Heranwachsenden im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Leseforschung (vgl. Dawidowski 2009 sowie Dawidowski 2016b) darauf hinweist, dass junge Erwachsene von Literatur Information und Bildung erwarten, während sie emotionale Gratifikationen eher mit anderen Medien verbinden, zeigt die Stichprobe der Haupt- und RealschülerInnen bei Bertschi-Kaufmann, dass Jugendliche das Eintauchen in andere Welten als Gratifikation auch dem Jugendbuch zuschreiben (vgl. Bertschi-Kaufmann 2013, S. 140).

auf individuell und kulturell bedeutsame Texte und die literarischen Sozialisationsbedingungen der jeweiligen jungen LeserInnen. In Anlehnung an die Konzeption von Literalität der anglo-amerikanischen *new literacy studies* (vgl. Gee 2008) formuliert Bertschi-Kaufmann dabei folgende Bestimmung:

[...] das Lesen von Literatur ist gesellschaftlich geformte und subjektiv ausgestaltete Praxis, und aus der Perspektive der Lesenden ist im Hinblick auf ihr Handeln entscheidend, an welche auf Literatur bezogene Praxis sie anschließen wollen und was sie sich dabei zu erfahren versprechen. (Bertschi-Kaufmann 2012, S. 172)

Indessen fällt auf, dass fachdidaktische Forschungen zu Jugendlektüre im Blick auf literarische Urteilsbildung bislang randständig sind. Wie Bertschi-Kaufmann/ Gruber betonen, vermutlich deshalb, „weil man Novizinnen und Novizen ein Urteil, welches intersubjektiv von Interesse wäre, nicht zutraut, denn die Literaturkritik verlangt vom Kritiker bekanntlich nicht nur, sein Urteil abzugeben, sondern auch, dieses zu veranschaulichen, zu begründen und die Maßstäbe seiner Kritik offen zu legen“ (Bertschi-Kaufmann/ Gruber 2016, S. 172).

Die Betrachtung jugendlicher Lektürepräferenzen und -bewertungen anhand von Inhaltsanalysen der Rezensionen junger LeserInnen (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Gruber 2013; Bertschi-Kaufmann/ Gruber 2016) soll daher Einsichten in die literarische Urteilsbildung erbringen und zeigen, welche inhaltlichen, sprachlichen und gestalterischen Aspekte die Bewertungen stützen bzw. woran die Jugendlichen ihr Urteil festmachen. Dies geschieht auf der Grundlage der lesepsychologischen Forschung von van Holt/ Groeben (2006), die fiktions- und realitätsbezogene sowie artefaktbezogene Emotionen differenzieren. Insgesamt lassen sich am Korpus der untersuchten Rezensionen drei Leseprozessqualitäten nachweisen, die von den Heranwachsenden im Rahmen ihrer Urteile beschrieben werden.

1. *Emotionales Engagement* jugendlicher LeserInnen zählt bekanntlich zu den wichtigen Quellen von Lesemotivation und steht im Zusammenhang von Gefühlen, die Figuren und Handlungen auslösen, wobei es, wie die Rezensionen zeigen, manchen Lese-

rInnen gelingt, realitäts- und fiktionsbezogene Emotionen aufeinander zu beziehen. Nicht ausschließlich handelt es sich dabei nur um vorbehaltlos affirmative Lesehaltungen, sondern diese werden im Einzelnen auch durch kritische Distanznahmen ergänzt. Außerdem dokumentieren die Rezensionen, wie es den Jugendlichen gelingt, komplexe emotionale Rezeptionsprozesse zu versprachlichen (vgl. Bertschi/ Kaufmann/ Graber 2016, S. 173f.)

2. So artikuliert sich in den Rezensionen die Bereitschaft der LeserInnen zur *Perspektivenübernahme*, insofern sich die Lektüreurteile häufig auf die Figurendarstellung beziehen. Die subjektive Involviertheit als verschmelzendes Miterleben geht vom Interesse am Schicksal der Protagonisten aus; nach Hurrelmann gilt „die Kontaktaufnahme zu den Figuren [als] ‚Königsweg‘ motivierten literarischen Lesens“ (Hurrelmann 2003, S. 4), „literarische Figuren [als] ‚Türöffner‘ zu fiktionalen Welten“ (ebd., S. 6). In der Übernahme von Perspektiven wird die Vorstellungsbildung zum Text gleichsam mit den eigenen Lebenserfahrungen verknüpft und dies als ‚Sicherung‘ ihres Lesebedürfnisses von den LeserInnen beschrieben. Dass darin auch Alteritätserfahrungen formuliert werden, verweist auf eine im Datenkorpus belegbare Variation in der komplementären Herstellung von erlebnishafter Nähe und reflexiver Distanz, von Text- und Selbstbeobachtung (vgl. ebd., S. 180).
3. Weitaus weniger häufig, aber dennoch vorhanden sind Aussagen zur *Wahrnehmung der Textgestaltung*. Was in professioneller Literaturkritik zum Standardrepertoire gehört,¹⁷ findet sich vereinzelt auch in den Besprechungen der jungen LeserInnen, wenn diese Aussagen über die formale Gestaltung des Textes in ihr Urteil einbinden bzw. die leserseitigen Wirkungen auf formale

¹⁷ Dies gilt indessen weitgehend für die Literaturkritik der Literatur für Erwachsene, weniger für Rezensionen über Jugendbücher (vgl. Kap. 2.2). Damit ergeben sich überraschende Ähnlichkeiten: „Im Vordergrund stehen bei erwachsenen Kritikerinnen und Kritikern wie bei den jugendlichen Leserinnen und Lesern Inhalt und Verlauf des fiktionalen Geschehens sowie die Dramaturgie, in der es erzählt wird. Von den Gestaltungsmerkmalen im Einzelnen ist darüber hinaus selten die Rede.“ (Bertschi-Kaufmann/ Graber 2013, S. 105).

Textqualitäten zurückführen. Eine entsprechende Sensibilität für sprachgestalterische Aspekte führt daher zu Äußerungen, die auf eine kritische Lesehaltung schließen lassen (vgl. ebd., S. 184; Bertschi-Kaufmann/ Graber 2013, S. 104).

Diese in den Rezensionen (und in den weiteren Daten des Schweizer Forschungsprojekts) vorfindlichen Hinweise über die text- und/ oder rezeptionsbezogenen Zuschreibungen der Heranwachsenden hinsichtlich ihrer selbst gewählten Lektüren verdeutlichen insgesamt, dass Jugendbuchlektüren und die durch sie erfahrenen Gratifikationen Teil literarischer Erfahrung sind, die Bertschi-Kaufmann als Prozess des Zusammenspiels von Text und Leser *und* als Ergebnis von Literaturbegegnungen bestimmt; indem die jugendlichen LeserInnen ihre Leseerlebnisse (als erinnerbare Lektüremomente) aufrufen und über sie berichten, geben sie diesen eine fassbare Form, die dem Prozess literarischer Erfahrung dauerhaften Charakter verleiht (vgl. Bertschi-Kaufmann 2012, S. 173). Auch zeigt sich, dass sich mit der Praxis der Jugendbuchlektüre und den zugehörigen Lesemodalitäten und Gratifikationen grundlegende Fähigkeiten ausbilden, die für das literarische Lesen konstitutiv sind (vgl. Bertschi-Kaufmann 2013, S. 146) und die damit gleichsam den Erwerb anforderungsreicherer literarischer Rezeptionskompetenz vorbereiten.

Die für die schulische Leseförderung und das literarische Lernen abzuleitenden Forderungen betreffen daher die Aufgeschlossenheit der Lehrenden für die Textwelten der SchülerInnen – „Austausch über dargestellte Themen und Probleme, über Heldinnen und Helden, Motive und Handlungszusammenhänge“ (Bertschi-Kaufmann/ Wiesner 2009, S. 230) – sowie von der Schule ausgehende Leseangebote, welche an die jugendlichen Lesepraxen anknüpfen, den Lernenden aber nach und nach auch neue Textwelten eröffnen (vgl. ebd.). Das Interesse für die selbstgesteuerten Lesepraxen der Heranwachsenden darf indessen nicht zu einer Vereinnahmung durch „die Einpassung in schulische Regeln“ (Bertschi-Kaufmann 2013, S. 146) führen. Vielmehr scheinen unterrichtsbezogene Konsequenzen darin zu liegen, den SchülerInnen mehr Lesezeit zu gewähren und Anschlusskommunikationen anzuregen. Ergänzend dazu treten die in literaturdidaktischen Modellen konkretisierten Maßnahmen zur Unterstützung der Textwahrnehmung (vgl. ebd.).

Die in den Beiträgen von Bertschi-Kaufmann et al. dargelegten Beobachtungen und ihre Erkenntnisse konzentrieren sich vorrangig auf den Bereich der literalen Praxen und deren Anschluss an Erwerbsprozesse hinsichtlich Lese- und literarischer Kompetenz insgesamt. Spezifischer bezogen auf Prozesse der literarischen Urteilsbildung der heranwachsenden LeserInnen, die sich an den Rezensionen belegen lassen, wird vermutet, „dass sich die Qualität ihrer Lektüren kongruent zusammen mit ihrer Urteilsbildung im Wechsel von Lesen und beurteilendem Schreiben laufend entwickelt“ (Bertschi-Kaufmann/ Graber 2013, S. 105). Einen ähnlichen, jedoch stärker auf das literaturkritische Schreiben bezogenen Zusammenhang zwischen regelmäßigen Lektüreerfahrungen, deren Veröffentlichung in Form von digitalen Rezensionen und der steigenden Qualität der von LaienleserInnen verfassten Rezensionen beobachtet Wozonig (2013) und begründet die angestoßenen Lernprozesse zudem aus dem anschlusskommunikativen Setting des Austausches und Vergleichens von Wertungen, mit dem sich das kritische Instrumentarium der Urteilsbildung verfeinere (vgl. Wozonig 2013, S. 50).

Die hier vorzulegende Konzeptualisierung von literarischer Wertung als kulturelle Praxis schließt insofern an die Forschungen von Bertschi-Kaufmann et al. an, als diese den „Umgang mit Literatur als Teil kultureller Bildung [...] verstehen, [der] also nicht ausschließlich in der Verstehensleistung aufgeht“ (Bertschi-Kaufmann 2012, S. 181), sondern emotionale und wertende Prozesse einschließt und diese zugänglich und damit förderbar machen will.

1.3.5 Prozesse und Formate literarischer Wertung im non-formalen Peer-group-Setting einer Literaturpreisjury

Dass die Befähigung zu literarischer Wertung nicht nur die Kompetenz eines Einzelnen ist, sondern aus dem (auch unterrichtlich angeleiteten) Prozess gemeinsamer Diskussion über Wertungskriterien und dem Aushandeln von Werturteilen hervorgeht, klingt in den beschriebenen Studien bereits an. Am deutlichsten wird die Kollaboration bei der Urteilsbildung jedoch am Beispiel der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis, denn die jugendlichen JurorInnen der amtierenden Leseclubs müs-

sen für die Nominierung ihres Titels zu einer gemeinsamen Urteilsfindung gelangen. Neben die kognitive und die emotionale Komponente des Wertens tritt dabei eine soziale Dimension, die das Modell Jugendjury exemplarisch repräsentiert und aus deren Handlungsformen in der kulturellen Praxis Literatur einschlägige Anschlussstellen für den Deutschunterricht abgeleitet werden können, wie Abraham (2015a, S. 101) herausstellt:

Textbezogene Kommunikation kann [...] übergehen in eine kulturelle Praxis der Lektüre, Diskussion und Wertung von Literatur. Eine unterrichtsbezogene Studie dazu kenne ich nicht; wohl aber zeigen Ina Brendel-Perpina und Felix Stumpf (2013) an der Interaktionsdynamik der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis, dass und wie Leseförderung durch Teilhabe Erfolg haben kann. [...] Die Lesclubs der Jugendjury stellen unter Beweis, dass sie es können [d.h. Aushandlungsprozesse über literarische Wertung gestalten, IBP]; die Clubs bestehen aber aus besonders motivierten und befähigten (eben engagierten) Mitgliedern. Lese- und Literaturunterricht sollte, gerade wenn und weil er kompetenzorientiert ist, nicht nur die Texterschließungs- und -verstehensfähigkeiten des einzelnen im Blick haben, sondern eine lebendige kulturelle Praxis *Literatur*, in der Texte gemeinsam gelesen und vorgelesen, diskutiert und inszeniert und jedenfalls gewürdigt werden, bis hin zur literarischen Wertung.

Die Studie *Leseförderung durch Teilhabe* von Ina Brendel-Perpina und Felix Stumpf (2013) liefert eine Bestandsaufnahme zum zehnjährigen Bestehen der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis (zu Literaturpreisen vgl. auch Kap. 3.4) und evaluiert die Wirkungsweisen einer Literaturpreisjurymitgliedschaft hinsichtlich der fachlichen und persönlichen Kompetenzentwicklung der jugendlichen TeilnehmerInnen. Anhand von Interviews mit amtierenden und ehemaligen Jurymitgliedern und ihren erwachsenen Teamern, teilnehmender Beobachtung an Lesclubsitzungen und öffentlichen Nominierungspräsentationen sowie einer Auswertung der nominierten Titel bzw. Siegeltitel zum Deutschen Jugendliteraturpreis lassen sich wesentliche Aspekte literarischer Wertung beleuchten und die Formate *Jurydiskussion*, *Jurybegründung* und *Nominierungspräsentation als kulturelle Praxen* der jugendlichen Peergroup beschreiben. Aufgezeigt werden kann, auf welche Weise das Setting der Jugendjury Formate anbietet, die auf rezeptive und produktive Tätigkeiten im Rahmen der Förderung von literarischer Wertungskompetenz abzielen:

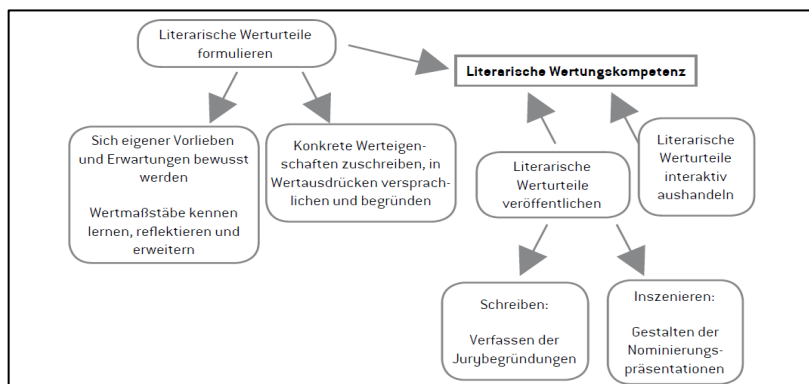


Abb. 1: Teildimensionen literarischer Wertungskompetenz der Jugendjury (Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 49)

Außerdem trägt die Studie der Forderung Rechnung, den in der Forschung bis dahin weitgehend vernachlässigten Zusammenhang von Peergroup und Lesen (vgl. Rosebrock 2004) anhand einer dezidiert leseorientierten Peergroup zu beleuchten. Im Unterschied zur informellen Sozialisationsinstanz Peergroup handelt es sich bei den Leseclubs der Jugendjury um ein non-formales Setting, das der freiwilligen Teilnahme unterliegt, aber als Angebot kultureller Bildung unter pädagogischer Anleitung steht.

Die Interviewaussagen verdeutlichen, dass die intensiven und kontinuierlich stattfindenden Leseclubdiskussionen, die sich der Ausschreibung des Preises – d.h. der Zielsetzung, herausragende Literatur für Kinder und Jugendliche zu sondieren, zu empfehlen und ins öffentliche Gespräch zu bringen – verpflichten, auf den Modus des Partizipatorischen Lesens ausgerichtet sind. Die Jugendlichen schätzen dabei die gemeinsamen Wertungsdiskussionen als zentralen Bestandteil der Jurytätigkeit ein.

Insofern liegt hier eine authentische Anforderungssituation vor, deren immer wieder neu zu aktualisierende Bewältigung langfristig den Lesefokus der Jugendlichen verschiebt: Das juryorientierte Lesen wird im Vergleich zum Lesen in der Freizeit zunehmend kritischer und gewinnt an selbstreflexiver Fundierung, da die Jurymitglieder schon während der Lektüre die Anschlusskommunikation als Auseinandersetzung mit den Lesarten und Wertungen der anderen TeilnehmerInnen antizipieren (vgl.

Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 108). In der Ausrichtung auf diesen Fokus und begründet in der Verantwortlichkeit für ihre gemeinsam zu treffenden Auswahlentscheidungen betonen die Jugendlichen, dass es im Rahmen der Diskussionen nicht nur darauf ankomme, inhaltlich und sprachlich schlüssig zu argumentieren, sondern zugleich auch Begeisterungsfähigkeit zu entwickeln und zu vermitteln, um die anderen Teilnehmer von der Qualität des präferierten Buches zu überzeugen. Damit wird neben der kognitiven auf die sozial-emotionale Herausforderung der Sprachhandlung Diskutieren abgehoben. Durch Gesprächsanalysen der Jurydiskussionen zweier Leseclubs lässt sich sondieren, wie im Gesprächsverlauf gegenseitige Unterstützung erfolgt, welche Bedeutsamkeit die TeilnehmerInnen ihren Äußerungen wechselseitig zuschreiben und mit welchen Aushandlungsstrategien sie zur Weiterentwicklung des Gesprächs über die Qualität literarischer Werke beitragen. Hierbei treten Ergänzungen zur Formulierung und Verständnissicherungen, Bestätigungen, Wiederholungen, Rückfragen und Einschränkungen als exemplarische Strategien der dialogischen Wertaushandlungen in Erscheinung (vgl. ebd., S. 135), wobei sich jedoch deutliche Unterschiede im Vergleich der argumentativen Dichte der Gesprächsführung zwischen beiden Leseclubs abzeichnen. Beiden gemeinsam ist, dass immer wieder Werturteile gefällt werden, die auf den intimen Lesemodus rekurrieren:

Das Kompetenzprofil zeichnet sich weniger durch begriffliche Deutungskompetenz, analytische Fähigkeiten und kognitives Niveau aus, entscheidend sind emotionale Intelligenz, die empathische Möglichkeit, sich auf anderes gefühlsmäßig einzulassen, die Lust, mit Möglichkeiten zu spielen, auch wenn sie der Realitätsprüfung nicht standhalten. (Graf 2004, S. 58)

Die Erlebnisqualität des intimen Lesens, die das Freizeitlesen der Jugendlichen maßgeblich bestimmt, bleibt also auch in den Jurydiskussionen keineswegs außen vor, sondern geht, vor allem hinsichtlich der lesefördernden Funktion der Jugendjury, Texte zu empfehlen, die andere Jugendliche zur Begegnung mit Literatur anregen, eine Verbindung mit dem Lesemodus der Partizipation ein. Dabei müssen die TeilnehmerInnen die selbstzweckhafte Gratifikation des intimen Lesens für andere vorstellbar machen und verbalisieren: Der intime Lesemodus wird so in einen Außenbezug überführt bzw. produktiv an diesen angekoppelt.

Mit den Jurybegründungen zu den Nominierungen und Siegertiteln des Deutschen Jugendliteraturpreises liegt ein Textkorpus vor, in dem die Ergebnisse der Wertungsaushandlungen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Bei den Jurybegründungen handelt es sich um eine eigenständige Textsorte der kulturellen Praxis Literaturpreis. Sie rekurriert auf Merkmale der Textsorte Rezension, beschränkt sich jedoch auf Positivwertungen und nähert sich aufgrund ihrer Textkürze (beschränkt auf ca. 1000 Zeichen) dem Buchtippan an. Die Auswertung der Jurybegründungen folgt dem Raster zur Analyse literaturkritischer Texte (vgl. Anz 2004, S. 2019): Nachweisen lässt sich, dass alle Jurytexte gegenstands- und wirkungsbezogene Wertungen enthalten. Dabei rekurrieren die Jugendlichen gegenstandsbezogen vor allem auf die Maßstäbe Intensität, Stimmigkeit, Realismus und Glaubwürdigkeit, hinsichtlich der Wirkung dominieren die Maßstäbe der Identifikation, Spannung und Reflexion (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 174). Sehr deutlich zeigt sich in den Wertungen der Jugendjury also eine grundlegende Übereinstimmung mit den von Jugendlichen genannten „Kriterien für ‚gute‘ Bücher“ nach Zabka:

[D]ie meisten Jugendlichen bevorzugen eine realistische Literatur, die interessante oder spannende Geschichten weder zu eingängig noch zu kompliziert darbietet und Anlass zum Nachdenken und zum Gespräch über moralische, psychologische, gesellschaftliche oder andere Probleme von persönlichem oder allgemeinem Belang gibt. (Zabka 2016, S. 321)

In ihrer Gesamtheit heben die vertretenen Themen der Nominierungen und Preistitel schwerpunktmäßig auf die Empfehlung von Lektüren ab, welche sich mit den ‚großen‘ Fragen des Lebens auseinandersetzen und anthropologische Grunderfahrungen reflektieren, die sich auf die Aktualität der eigenen jugendlichen Identitätssuche beziehen. Damit deutet sich textseitig die Möglichkeit an, dass sich mit den Nominierungen vor allem die zentrale Entwicklungsaufgabe, Selbsterkenntnis zu gewinnen, bearbeiten lässt. Die inhaltlich-thematische Ausdifferenzierung der Nominierungen und Preistitel lässt [...] die Schlussfolgerung zu, dass die jugendlichen Juroren das Lesen dieser Bücher als Intensivierung und Bewusstmachung ihres Lebens erfahren haben und als solches vermitteln wollen [...]. (Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 169)

Wenngleich die vorliegende Arbeit nicht auf weiterführende Überlegungen zur didaktischen Wertung abhebt, sei darauf hingewiesen, dass Zabkas Forderung nach einem Adaptionskanon in den Nominierungen und Siegertiteln der Jugendjury durchaus ihre Entsprechungen findet und dabei die kulturelle Praxis literarischer Urteilsbildung in der literarischen

Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen in Lektüreauswahlprozesse im Unterricht einbeziehen könnte, wie dies auch im Unterrichtsmodell *Prämierte Bücher* von Standke (2013) vorgeschlagen wird.

Die Präsentationen der Nominierungen in der Kulturöffentlichkeit der Buchmesse veranschaulichen weiterhin, auf welche Weise die Leseclubs der Jugendjury ihre Wertungen der von ihnen favorisierten Bücher im darstellenden Spiel inszenieren. Sie repräsentieren damit eine derjenigen Formen, die im Rahmen von *Kulturen des Inszenierens* (Abraham/ Brendel-Perpina 2017) auch für unterrichtliche Lernprozesse relevant sind. Die Nominierungspräsentationen schließen, wenngleich sie eine Bühnenperformance darstellen, an das Format des Trailers an, denn aufgrund der kurzen Aufführungsdauer von zwei Minuten sind ihre ausgewählten Darstellungsmittel durch Verdichtung gekennzeichnet und sie haben gleichzeitig informierende, werbende und animierende Funktion. Zudem drückt sich in ihnen das Ergebnis von Rezeptions- und Wertungsprozessen eines Kunstwerks in einer neuen ästhetischen Form aus. Nach Paule (2017) wird dies dem Konzept „Kunst inszenieren“ zugeordnet; die fachdidaktische Relevanz im Hinblick auf ästhetische Bildung und kulturelle Partizipation, die Paule für die Arbeit an Trailern als „*Mehrwert* eigener ästhetischer Produktivität“ (Paule 2017, S. 88) diskutiert, gilt in gleicher Weise für die Nominierungspräsentationen der Jugendjury:

Grundlage der Inszenierungen [...] sind immer schon Kunstwerke [...], die zu bestimmten Zwecken – etwa der Werbung [bzw. der Leseförderung] – neu inszeniert werden. Die ästhetische Produktivität agiert so auf zwei Ebenen: der notwendigen und auf ein konkretes Ziel gerichteten rezeptiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text [...] und dem Produktionsprozess zur Herstellung der Inszenierung. (Ebd.)

Dazu verfassen die Jugendlichen ein Drehbuch für die Buchpräsentation, schreiben Rollentexte und Dialoge, gestalten Szenenentwicklungen, greifen auf Textpassagen der Vorlage zurück oder formulieren diese um. Die Analyse mehrerer Nominierungspräsentationen im Vergleich verdeutlicht, welche konzeptionellen Entscheidungen die Leseclubs hinsichtlich der Komposition ihrer Präsentation, der ausgewählten Inszenierungsstrategien und der eingesetzten dramaturgischen Mittel getroffen haben. Deutlich wird dabei auch, dass es für eine Jury nicht ausreicht, zu Wer-

tungen zu kommen, sondern dass diese ausgedrückt und vermittelt werden müssen (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 195). Darin wiederum lässt sich eine kulturelle Praxis erkennen, die sich als anschlussfähig für schulische Literaturpräsentationen erweist (vgl. Brendel-Perpina 2014a).

1.3.6 Urteilskompetenz im Rahmen einer Didaktik literarischen Schreibens

Das konzeptionell innovative Projekt einer sich über zwei Jahre erstreckenden literaturpädagogischen LehrerInnen-Weiterbildung zum Literarischen Schreiben im Deutschunterricht (LSiD), die seit 2011 in literarischen Schreibwerkstätten in den Gattungen Lyrisches, Szenisches, Erzählendes und Journalistisches Schreiben, seit 2013 ergänzt durch Wort und Spiele, im Literaturhaus Stuttgart stattfindet, zielt auf die Entwicklung poetischer Kompetenz ab. Poetische Kompetenz übersteigt die rezeptive Seite des Verstehens von Texten, ihrer Machart und Funktionsweise, und schließt die produktive Fähigkeit, poetische Verfahren selbst durchzuführen und in literarischen Bauformen zu realisieren, ein. Poetische Kompetenz als Entwicklungsperspektive für Schule und Hochschule zielt damit auf die Ausbildung eigener gestalterischer Fähigkeiten ab (diese müssen zunächst auf Seiten der Lehrenden vorhanden sein, um später an SchülerInnen vermittelt werden zu können),¹⁸ wobei Gestaltungskompetenz durch Urteilskompetenz (in Bezug auf eigene und fremde literarische Texte) und die Befähigung zur literarischen Anschlusskommunikation ergänzt wird. Bei diesen an der kulturellen Praxis Literatur ausgerichteten und aufeinander bezogenen Kompetenzen geht es zentral um die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen über Leseprozesse auszutauschen, sich auf möglicherweise abweichende Wahrnehmungen von literarischen

¹⁸ Daraus ergibt sich die auf 24 Monate angelegte Organisation der Weiterbildung: Im ersten Jahr stehen die eigenen Schreiberfahrungen der teilnehmenden LehrerInnen im Mittelpunkt. Am Ende des ersten Jahres entwickeln die LehrerInnen Schreibcurricula für die Vor-Ort-Projekte an ihren Schulen, welche im zweiten Jahr im Unterricht durchgeführt und im Rahmen der Weiterbildung reflektiert und nachjustiert werden. Die Programmkonzeption von LSiD überschreitet damit die in ihrer Nachhaltigkeit zweifelhaften Einzelveranstaltungen herkömmlicher Weiterbildung und kombiniert in dem Zeitraum von zwei Jahren Schreibtage, Seminartage und -wochenenden sowie Gesprächsabende miteinander, was dem Kompetenzerwerb der Lehrenden und der Reflexion ihrer Berufsrolle stark entgegenkommt (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 82).

Texten einzulassen, die von den eigenen Präferenzen abweichenden Vorlieben anderer zu verstehen, zu reflektieren und respektieren und literaturbezogene Interaktion (auch über Texte in ihrem Entstehungsprozess) zu organisieren.



Abb. 2: Teilkompetenzen poetischer Kompetenz im Projekt LSiD (Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 45)

Die Überlegungen zur literarischen Urteilsbildung und -fähigkeit werden an drei Urteilsbegriffe angebunden: Urteile sind psychische Akte, Akte der Erkenntnis und sprachliche Äußerungen, mit denen sie kommunikel werden (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 25f.). Urteilsprozesse setzen die Wahrnehmung eines Gegenstands als aktives Erfassen und Erkennen voraus, sind abhängig von einer eingenommenen Perspektive und berufen sich auf Kriterien. Unterschieden wird zwischen auf Beschreibung und verstehende Einordnung des Gegenstands abzielenden Urteilen und Urteilen als wertender Einschätzung der Qualität des bewerteten Gegenstands. Sowohl verstehende als auch wertende Urteile gelten als entwicklungsfähig, weshalb das kriteriengeleitete Beschreiben eines Textes ebenso wie seine Wertung lehr- und lernbar sind (vgl. ebd., S. 30).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und eingespannt in einem kulturwissenschaftlichen Rahmen, der Literatur als kulturelle Praxis und in diesem Zusammenhang literarisches Urteilen und Werten als Bedeutung schaffende und Maßstäbe setzende Akte versteht, beschreiben Abraham/ Brendel-Perpina (2015) ein umfassendes Aus- und Weiterbildungsmodell, das den Ansprüchen der Förderung poetischer Kompetenz in den drei genannten Teildimensionen Rechnung tragen soll; die Begleitforschung in Form einer Methodentriangulation von Fragebögen zu

drei Erhebungszeitpunkten, Interviews mit den teilnehmenden LehrerInnen und Systematischer Beobachtung in den Werkstätten (vgl. ebd., S. 85ff.) liefert einschlägige Hinweise zur Wirksamkeit der Konzeption von Literarischem Schreiben im Deutschunterricht. Das beforschte Weiterbildungsmodell versteht sich als Beitrag zur fachdidaktischen Professionsforschung und situiert das vorgestellte Konzept im Rahmen einer biografie- und persönlichkeitsorientierten Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf.¹⁹ Für das Fach Deutsch und im Hinblick auf den fachlichen Lehrkompetenzerwerb, dem persönliche Einstellungen und Haltungen zu Grunde liegen, bedeutet dies, dass LehrerInnen über eine eigene Schreib- und Lesebiografie verfügen sollten, als Lesevorbild auftreten und die eigene Teilhabe an kulturellen Praxen in den Unterricht einbringen können. Das LSiD-Projekt steht daher für Entwicklungsprozesse im doppelten Sinn: „Teilnehmer/innen entwickeln und erproben gemeinsam etwas (nämlich eine Didaktik literarischen Schreibens) und sie entwickeln dabei auch sich weiter (vgl. ebd., S. 39).

Eine Didaktik literarischen Schreibens, wie sie in den Schreibwerkstätten genrebezogen umgesetzt und reflektiert wird, grenzt sich vom Konzept des kreativen Schreibens dahin gehend ab, dass literarisches Schreiben sich zwar auch auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität des Schreibenden, seinen individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen richtet, dabei aber gleichzeitig die Bandbreite der literarischen Techniken, Verfahren, Bauformen und Genres zum Ausgangspunkt des Schreibens macht und die Lehr- und Lernbarkeit des literarischen Handwerks, also die schreibende Aneignung von Gattungen, Formen, Genres und Stilen, ins Zentrum rückt. Dadurch ergeben sich Anschlüsse an die produktionsorientierten Konzepte der Literaturdidaktik, wie sie z.B. in *Schreiben nach literarischen Vorlagen* von Berger (1995) vorliegen. Literarisches Schreiben dient hierbei dem Erarbeiten von Kennzeichen einer Gattung, stilistischen Merkmalen einer literarischen Strömung usw., kurz: der Vermittlung von literaturbezogenem Wissen durch ästhetische

¹⁹ Die Forderung nach einem „biografieorientierten Hochschulstudium“ findet sich bei Girmes (1997); der *Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung* nach Mayr/ Neuweg (2006) geht von einem zu Grunde liegenden „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (ebd., S. 183), aus.

Tätigkeiten. Zugleich versteht sich das Weiterbildungskonzept des Literarischen Schreibens aber auch dem prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht verpflichtet. In Anlehnung an Überlegungen zu *Schreiben als reflexive Praxis* (Bräuer 2000) gilt für Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis, dass nur durch längerfristige, reflexiv fundierte Arbeit an den eigenen Schreibhaltungen und -gewohnheiten nachhaltig Schreibkompetenz entsteht (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 19). Die produktionsorientierte Didaktik literarischen Schreibens nach dem LSiD-Modell geht weiterhin von Prinzipien der Kooperation aus (vgl. ebd.), in denen sich sowohl Kollaborationen von Novizen mit Experten realisieren (alle Werkstatt-LeiterInnen sind in unterschiedlichen Feldern der kulturellen Praxis tätig, z.B. als AutorInnen, DramaturgInnen, Performance-KünstlerInnen, JournalistInnen, FotografInnen) wie auch der Austausch mit anderen SchreiberInnen in Formen von peer feedback eine wichtige Rolle spielt. Insofern rücken auch beim literarischen Schreiben Fragen der Bewertung (und Benotung) in den Blick, womit nicht selten Unsicherheiten von Lehrenden hinsichtlich Maßstäben, Kriterien und Prinzipien des Wertens auftreten. Didaktisch bedeutsam erweist sich hierbei die Schreibprozessorientierung mit ihren Techniken und Verfahren zur Ideenfindung, Textplanung und -überarbeitung, denn literarische Texte entstehen auf dieser Grundlage nicht nur durch Impulse von kurzfristig kreativitätsfördernden Methoden (und sind dann ‚fertig‘), sondern die Schreibenden werden vielmehr zur Weiterarbeit an ihren Texten angeleitet. Dabei „tritt der Schreiber bewusst in Interaktion mit anderen Personen [...], um die eigenen Textentwürfe in verschiedenen Stadien des Schreibprozesses kommentieren und bewerten zu lassen. Diese Bewertungen bilden den Ausgangspunkt von Textüberarbeitungen“ (Böttcher/ Becker-Mrotzek 2006, S. 43). Diese optimierende Weiterarbeit an den eigenen Textentwürfen ist angewiesen auf eine Verständigung über Textqualitäten, mit der die Frage nach Kriterien und Maßstäben der Beurteilung von Texten einhergeht. Für die Textbewertung in den gattungsbezogenen literarischen Werkstätten entwickelten die Verfasser nach Sichtung unterschiedlicher Modelle aus Rhetorik, Poetik und Textlinguistik ein Kriterienraster, das die Erfüllung eines Schreibmusters, die Bearbeitung des Themas (inhaltliches Wagnis) und den Stil (sprachliches Wagnis) benennt und individuelle Besonderheiten des jeweiligen Textes berücksichtigt (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina, S. 61ff.). Der angemessene

Umgang mit textbezogenen Kriterien realisiert sich im LSiD-Projekt vor allem in den Werkstattgesprächen und im Dialog der TeilnehmerInnen über ihre eigenen literarischen Texte und Textentwürfe. Die Einschätzung der Urteilskompetenz durch die TeilnehmerInnen lag dabei von Anfang über ihrer Einschätzung der eigenen Gestaltungskompetenz. Dennoch zeichnen sich auch in diesem Bereich relevante Lernprozesse ab, denn die Schärfung des Blicks für Textqualitäten wird von den TeilnehmerInnen explizit hervorgehoben. Daneben stellen die TeilnehmerInnen die ganzheitliche Wahrnehmung von Texten heraus, denn diese ist gratifikationsorientiert („einen Text gerne lesen“, vgl. ebd., S. 161), wobei sich zeigt, dass einzelne Kriterien wie Inhalt, Struktur, Wortschatz, Textausage, Texttiefe oder Metaphorik erst in einem zweiten Zugriff wirksam werden (vgl. ebd.). Insgesamt weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass die Lehrkräfte mehrheitlich gelernt haben, Urteile nicht zu schnell zu fällen sowie ein Bewusstsein für gattungsbezogene Qualitätskriterien auszubilden und dass es ihnen nun gelingt, ästhetische Urteile noch präziser zu begründen (vgl. ebd., S. 174). Diese größere fachliche Sicherheit wirkt sich auch auf eine veränderte Haltung im Umgang mit Schülertexten aus, die die LehrerInnen nun weniger normativ und rigide beurteilen als vor der Weiterbildung (vgl. ebd., S. 175). Damit ist, zumindest für die betreffende TeilnehmerInnen-Gruppe der Weiterbildung, ein Nachweis über die Lehr- und Lernbarkeit literarischen Schreibens, das wiederum ohne explizit gemachte Urteilsprozesse nicht auskommt, erbracht worden. Hinsichtlich der Entwicklung eines kriterienorientierten Blicks auf eigene und fremde Texte lässt sich das Ergebnis folgendermaßen fassen:

Auch und vielleicht gerade diejenigen Teilnehmer/-innen, die [...] die Arbeit mit Kriterien eher kritisch sahen und die Aufgabe der Bewertung überhaupt nur mit großer Vorsicht angehen wollten, dürften durch die langfristige Thematisierung der Kriterienfrage und die mitlaufende Einschätzung von Textqualitäten im Rahmen der Werkstattarbeit an Bewusstheit und Sensibilität für Fragen des Ge- und Misslingens literarischer Entwürfe gewonnen haben. Dafür soll eine letzte Interviewäußerung exemplarisch stehen: „Ich stolpere jetzt nicht mehr so über solche kleinen Fehlerchen, sondern mehr über die größeren Sachen.“ (Abraham/ Brendel-Perpina 2016, S. 143)

In der (Er-)Fassung und Anwendung von Kriterien, die literarischen Urteilen und Wertungen zu Grunde liegen, lassen sich Werturteilsoperationen nicht nur als Teil von literarischer Rezeptionskompetenz auffassen,

sondern diese treten ebenso in literarischen Produktionsprozessen auf und spielen daher auch für die Ausbildung literarästhetischer Produktionskompetenz eine maßgebliche Rolle. Dass ein geschärftes Bewusstsein für solche Kriterien und deren flexible Handhabung, wie sie in der zum Schreibprozess gehörenden Anschlusskommunikation sichtbar geworden sind, zu umfassenden Veränderungen im Blick auf Texte (auf der Seite der Lehrenden und der Lernenden) führen kann, hat das LSiD-Projekt hinreichend dokumentiert.

1.4 Literarische Wertung in kulturwissenschaftlicher Perspektive: der Denkraum

Zum Aufriss einer fachdidaktischen Kulturrezeptionsforschung

Die Konzeption einer Didaktik literarischer Wertung als kulturelle Praxis schließt an aktuelle Überlegungen zur kulturwissenschaftlichen Grundierung der Deutschdidaktik an. Im Sinne eines Paradigmas der *Deutschdidaktik als eingreifender Kulturwissenschaft*, wie sie Kepser (2013) ausformuliert hat, gehört es zu den zentralen Aufgaben deutschdidaktischer Forschung, Kulturräume zu untersuchen und deren Phänomene zu erfassen, beschreiben und zu erklären. Dieses Selbstverständnis macht es notwendig, in den Diskurs fachlichen Lehrens und Lernens in Schule und Unterricht auch den sozial und medial „geprägten Kulturraum als Lebensraum der Kinder und Jugendlichen und späteren Erwachsenen“ (Kepser 2013, S. 60) einzubeziehen, um dem Handlungsfeld der Deutschdidaktik neue Gegenstände und sich verändernde kommunikative Praktiken zu erschließen.

Die geforderte Öffnung und Anschlussfähigkeit der Literaturdidaktik an kulturwissenschaftliche Zusammenhänge zeigt sich im konzeptionellen Begriff der *Schnittstellen* und der gleichnamigen Publikation (vgl. Hochreiter/ Klingenböck et al. 2009). Die avisierten Schnittstellen zwischen Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft und Fachdidaktik betreffen die Forderung nach Verzahnung des Faches nicht nur mit den Bezugswissenschaften (jenseits einer vorherrschend „einseitigen Verklammerung

der Fachdidaktik mit dem Bezugsfach“, Thielking 2009, S. 22), sondern gleichsam mit den Feldern und Konzepten der kulturellen Öffentlichkeit und deren Erforschung. Als relevante Zugänge, denen auch Fragen der literarischen Wertung eingeschrieben sind, werden „Überlegungen hinsichtlich des Wandels von NutzerInnengruppen an der Wahrnehmung, Rezeption, Mitgestaltung von ‚literarischem Leben‘“ sowie die Schnittstelle zwischen Literaturlehrforschung und den „aktuellen Fragen und Entwicklungen innerhalb einer sich rasch verändernden und um Selbstverständigung wie Orientierung suchenden Kulturöffentlichkeit“ (ebd., S. 24) aufgerufen. Entsprechende Zusammenhänge einer Verbindung zwischen schulischer und publizistischer Didaktik werden bereits in der Längsschnitt-Studie *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850-1990)* (Hegele 1996, S. 24f.) angedeutet und lassen sich mit dem Schwerpunkt auf literarische Wertungspraktiken der Gegenwart vertiefen.

Einschlägig ist daher der Anschluss an das Konzept einer Öffentlichen Didaktik. Die Forderung, „Didaktik künftig öffentlich(er) zu denken“ (Thielking/ Dannecker 2012, S. 11), richtet sich auf die Erforschung exemplarischer Felder des literarischen und kulturellen Lebens, ihrer Theorien, Konzepte und Perspektiven, um damit die außerhalb der Schule vorfindlichen Settings von Kulturvermittlung sind nach ihren spezifischen Vermittlungs- und Bildungsprozessen zu befragen. Öffentliche Didaktik rekurriert

auf Lehr- und Lernkonzeptionen von kultureller Praxis und Reflexion, und dieses schließt sowohl die Vermittlung von Wissen über historische Gegenstände und Gegebenheiten als auch die Auseinandersetzung mit der historischen, aktuellen wie auch künftigen Leistungsfähigkeit und den angemessenen gesellschaftlichen Gebrauch literarischer Werke und ihrer kulturellen Kontexte ein (ebd., S. 13).

Wenngleich eine auf den schulischen Kontext ausgerichtete Literaturdidaktik nicht ohne Weiteres auf außerschulische Lernkontexte übertragbar ist, zeigen sich bedeutsame Überschneidungen und Applikationsmöglichkeiten zwischen beiden Bereichen. Die unterschiedlichen Facetten außerschulisch-öffentlicher Literaturvermittlung beleuchten Ott/ Wrobel (2018). Für die Begründung einer Öffentlichen Literaturdidaktik, deren Vermittlungspraktiken sich von anderen Umgangsweisen mit Literatur unterscheiden und als solche analytisch zu erschließen sind, werden

sechs Zugriffe vorgeschlagen: 1. Ziel/ Zweck des literarischen Vermittlungsangebots, 2. Zielgruppen und NutzerInnen, 3. Inhalt/ Gegenstand der Vermittlung, 4. Vermittlungsorte mit ihren Möglichkeiten und Beschränkungen, 5. Formate und Verfahrensweisen, 6. VermittlerInnen (vgl. Ott/ Wrobel 2018, S. 16ff.). Insofern die öffentliche Praxis literarischer Wertung und Kritik als Teilbereich der öffentlichen Literaturdidaktik aufgefasst werden kann (vgl. Brendel-Perpina 2018c), liefern die Kategorien ein handhabbares Raster für die hier avisierte Analyse literarischer Wertungshandlungen und die sich anschließende Modellierung strukturierter Lehr-/Lernsituationen und -angebote in Schule und Unterricht.

Dass die vorliegende Arbeit sich als Beitrag zur *fachdidaktischen Kulturrezeptionsforschung* (vgl. Thielking 2009, S. 24) versteht, schließt an die vorausgehenden Überlegungen zum Konzept einer Öffentlichen Didaktik an. Die literaturdidaktische Profilierung der kulturellen Praxis Wertung ist dabei auch vor dem Hintergrund unserer „Zeit der lebhaft wachsenden Popularität von öffentlichem Schreiben und Mitlesen, der Nutzung von *Reading rooms* und Lesesälen, von Lesebörsen“ (Thielking 2009, S. 25), einschließlich der Nutzung der neuen digitalen Räume, ihrer veränderten Formen der kritischen Auseinandersetzung und der Durchlässigkeit der Rollen zwischen Distribution, Vermittlung und Rezeption, zu betrachten. Diese Perspektiven erscheinen von großer Bedeutung für eine kulturwissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung der Deutschdidaktik.

Ausgehend davon, dass der Kategorie der Orte und Räume unterschiedliche Vermittlungsformen entsprechen, eruiert das Konzept der *Räume der Literatur* (vgl. Disoki/ Klingenböck/ Krammer 2012) institutionelle, mediale und performative Räume und befragt diese nach ihren spezifischen Qualitäten der Vermittlung. „Im Rahmen einer umfassenden Literaturdidaktik muss [...] vermehrt auch nach anderen Räumen der Literatur(vermittlung) und möglichen produktiven Verschränkungen von schulischen und außerschulischen Räumen der Literatur und ihrer Vermittlung gefragt werden.“ (Ebd., S. 8) Die hier angezielte fachdidaktische Fokussierung auf den Raum der außerschulischen literarischen Kommunikation, die Instanzen und Diskurse des literarischen Feldes, kann dabei auf die

Analysen einschlägiger Publikationen aus Literaturwissenschaft, Literaturvermittlung und Fachdidaktik stützen.²⁰ Nicht zuletzt lässt sich damit an neuere Zugänge einer *praxeologisch orientierten Gegenwartsliteraturwissenschaft* anknüpfen. Angesichts des Wandels der Bedingungen, unter denen Literatur produziert, vermittelt, rezipiert und verarbeitet wird, ist es zu einer literaturwissenschaftlichen Aufgabe geworden, die steten Veränderungen unterworfenen Kontexte als literaturbezogene Prozesse zu verstehen, zu begleiten und zu kommentieren, d.h. Texte in ihren Kontexten zu lesen. Daher

will eine praxeologische Literaturwissenschaft den Literaturbetrieb untersuchen, will die Literaturproduktion sowie ihre -distribution und -rezeption als zu erforschende kulturelle Praxis und als soziales Handeln in größtenteils institutionalisierten Rollen begreifen (Johannsen 2013, S. 181).

Dieser programmatische Fokus richtet sich auf die Praxen und Strategien der zahlreichen Akteure, die an Entstehung und Vermittlung von Literatur beteiligt sind – und so lässt sich mit Knipp (2017b) ergänzen – ebenso auf den Gebrauch von Literatur in alltäglichen Aneignungsprozessen. Wenn in der vorliegenden Arbeit also danach gefragt wird, was in bestimmten literarisch wertenden Handlungszusammenhängen mit den Beteiligten und den Texten geschieht, dann schließt dies die Frage ein, „wie Literatur in diesen Praktiken auf je spezifische Weise vermittelt [wird] und welche ‚Medien‘ – Zeichen, Körper, Dinge, Orte etc. – dabei zum Einsatz kommen“ (Knipp 2017b, S. 101).

Dass die *kinder- und jugendliterarische Kommunikation* als ein Sonderfall der allgemeinen literarischen Kommunikation gilt (vgl. Ewers 2012, S. 29), erfordert, das kinder- und jugendliterarische Bewertungssystem als

²⁰ Zum Literaturbetrieb vgl. Plachta (2008), zur Literaturvermittlung vgl. Neuhaus (2009), Neuhaus/ Ruf (2011), zur Theorie und Praxis digitaler Literaturvermittlung vgl. Giacomuzzi/ Neuhaus/ Zintzen (2010), Beilein/ Stockinger/ Winko (2017) sowie zu den kultur- und lebenswissenschaftlichen Schnittstellen vgl. Hochreiter/ Klingenböck (2009), Dannecker/ Thielking (2012). Der sich in ständiger Dynamik befindliche digitale Kontext der Literatur(kritik) 2.0 (vgl. Kap. 4) bedarf dabei nicht allein des Rekurses auf die einschlägige Forschung; dem Anspruch auf Aktualität wird in dieser Arbeit durch die Integration publizistischer Beiträge und die Auswertung entsprechender Beiträge im Internet, welche ihrerseits ein Teil des zu untersuchenden Diskurses über literarische Wertungspraxen sind, Rechnung getragen.

eigenes Handlungsfeld zu beschreiben (vgl. ebd., S. 89). In den Blick zu nehmen sind hierbei vor allem die offiziellen Bewertungssysteme der Kinder- und Jugendliteraturkritik und der kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit. Die Funktionen von und Differenzen zwischen der kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit der Erwachsenen und der literarischen Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen sowie die der letzteren eingeschriebenen gegenwärtigen Entwicklungen in literaturbezogenen öffentlichen Verständigungs- und Wertungshandlungen der Zielgruppe selbst werden fachdidaktisch fokussiert und sollen damit verfügbar werden für Rezeptions-, Aneignungs- und Bewertungsprozesse von Kinder- und Jugendliteratur im Handlungsfeld Schule und Unterricht.

Im literaturdidaktischen Diskurs ist die Forderung nach Schnittstellen und Verschränkung nicht gänzlich neu. Ausgehend von der Annahme der sozialen Strukturiertheit des Lesens, die sich nicht nur individual-genetisch in Prozessen der Lesesozialisation, sondern auch in historisch-genetischer Perspektive und den Formen der literarischen Öffentlichkeit abzeichnet, fordert Garbe (1997) eine Rückbesinnung der Schule auf „ihren Ort innerhalb der literarischen Öffentlichkeit, auf ihre Funktion als *eine* Vermittlungsinstanz innerhalb der literarischen Kultur (unter anderen)“, also eine Annäherung „an außerschulische und außeruniversitäre Umgangsweisen mit Literatur, d.h. an Formen der Präsentation, Rezitation, Inszenierung, aber auch der Reflexion und des kommunikativen Austauschs in literarischen Gesprächen, Zirkeln, Korrespondenzen etc.“ (Garbe 1997, S. 51). Indem didaktisch-methodische Lernarrangements sich an der kulturellen Wirklichkeit außerhalb der Schule orientieren, lässt sich zudem eine schulische *Lesekultur* gestalten, die an literaturbezogene Diskurse der Gegenwart anschließt und die Teilhabeprozesse der Schüler an der kulturellen Öffentlichkeit unterstützt.

Lesekultur verdeutlicht die vielfältigen Formen der Kommunikation über literarische Texte, ob diese nun im Theater, in Internetforen unter Peers oder in anderen Formen kultureller Öffentlichkeit stattfinden. Insofern macht sie vertraut mit den zahlreichen Möglichkeiten einer zeitgemäßen literarischen Geselligkeit, die längst die Grenzen der traditionellen Institutionen wie Bibliothek und Literaturunterricht überschritten hat. (Nickel-Bacon/ Wrobel 2012, S. 11).

Literarische Wertung, kulturalanthropologisch

Die Bedeutsamkeit literarischer Wertung in ihren Prozessen und kulturellen Praktiken offenbart sich auf unterschiedlichen Ebenen mentaler, verbaler und handelnder Vollzüge. Diese lassen sich in weiten Teilen des literarischen Lebens der Gegenwart verorten und in entsprechenden institutionellen und medialen Handlungsfeldern systematisieren, wobei von ganz vielfältigen Erscheinungsformen auszugehen ist, denn literarische Wertungen manifestieren sich

in persönlichen Zuneigungen und Abneigungen [...], in Zustimmungen und Ablehnungen gegenüber einzelnen Werken, Autoren, Richtungen und Gattungen, in Buchkauf, Lektürewahl und Lesetip, in Einstellungen und Einschätzungen, Urteilen und Vorurteilen gegenüber literarischen Erscheinungen aller Art, in der Annahme und Abweisung von Manuskripten durch Verleger und Lektoren, in der Auswahl von Gedichten in Anthologien, von besprechenswerten Neuerscheinungen durch Zeitungs- und Rundfunkredakteure, in Curricula für den Literaturunterricht wie in Studienplänen der philologischen Hochschulfächer, in Förderungs-, Zensur-, Unterdrückungsmaßnahmen gegenüber Literatur durch staatliche, religiöse und andere Machtapparate, in Bestsellerlisten, Autorenwettbewerben und Preisverleihungen (Mecklenburg 1992, S. 532f.).

Diesem weitgefassten Verständnis von Wertungsakten entspricht, dass Literatur zum einen als *Vermittlungsgegenstand* und zum anderen als *Medium der Vermittlung* (vgl. Karg 2012, S. 20f.) verstanden werden kann. Begreift man Literatur als Gegenstand der Vermittlung, fallen darunter literarische Werturteile und ihre (öffentlichen) Kontexte, Bewertungskriterien, Werturteilsbegründungen sowie literaturbetriebliche Rückkopplungen zu Wertung und Kritik. Literatur als Vermittlungsmedium zu verstehen, bedeutet dagegen, die in der Literatur thematisierten anthropologischen Grundfragen wertend in den Blick zu nehmen und das Potenzial der Literatur für persönlichkeitsbildende, gemeinschafts- und kulturstiftende Prozesse wahrzunehmen.

Ein kulturwissenschaftlich begründetes Verständnis literarischer Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule muss daher die Frage nach den Funktionen literarischen Lesens und der individuellen, sozialen und kulturellen Leistung von Literatur neu stellen (vgl. Abraham 2015b); die Erforschung literarischer Wertungsprozesse hat daran einen wesentlichen Anteil. Was Literatur ist, was als Literatur gilt und wie Literatur von unterschiedlichen TeilnehmerInnen im System Literatur rezipiert und

bewertet werden kann, zeigt uns die Kulturgeschichte mit ihren wechselnden Diskursen über literarische Texte. Denn Literatur ist bekanntermaßen nicht allein der Text, sondern entsteht als kulturelle Praxis gleichsam aus den gemeinsamen Aushandlungsprozessen derer, die sie ‚gebrauchen‘, über sie reden und sie bewerten. Diese soziale Relevanz betrifft auch die zentralen Aspekte literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006), die im Hinblick auf Wertungen als Ergebnisse kultureller Aushandlungsprozesse zu reflektieren und differenzieren sind. Postuliert wird damit insgesamt die „schärfere Konturierung einer Wertungskompetenz“ durch kulturwissenschaftliche Reflexion (vgl. Abraham 2015b, S. 7).

Das wertende und vergleichende Reden der Menschen über Texte situiert sich in einem kulturanthropologisch begründeten Rahmen: Nach Michael Tomasello und dessen aus Experimenten mit Schimpansen- und Menschenkindern gewonnenen Einsichten liegt die Kulturfähigkeit des Menschen in seiner Fähigkeit zum Zeigen und Teilen:

Schon sehr junge Menschenkinder wollen ihren Artgenossen eine Entdeckung zeigen, und zwar nicht um andere zu instrumentalisieren, wie die Schimpansen das tun (die erwachsene Bezugsperson soll das holen oder bringen), sondern um Erfahrung weiterzugeben, Ziele zu teilen („gemeinsame Intentionalität“) und so eine gemeinsame Welt aufzubauen. (Abraham 2011, S. 48f.)

Dieses anthropologische Grundbedürfnis äußert sich darin, dass Menschen einander mitteilen und sich darüber austauschen, welche Bedeutsamkeit sie literarischen Texten als „Angeboten zur Selbstdeutung einer Kultur“ (ebd., S. 49) zuschreiben. Das intersubjektive Verhandeln und Vergleichen von Leseerfahrungen überschreitet insofern die individuelle Bedeutsamkeit von Literatur und überführt diese in eine soziale und kulturelle Dimension. Wertungen als Aktualisierung eines Prozesses des Vergleichens betreffen daher sowohl die Text-Leser-Kommunikation (Vergleich der eigenen Erfahrungen mit den im Text dargestellten) wie auch die Leser-Leser-Kommunikation (der intersubjektiv gemachte Vergleich von Leseerfahrungen). Dies zeigt sich im Analysemodell nach Worthmann (2004; verkürzt 2013) in der Unterscheidung von expressiven und appellativen Wertungen.

Um literarische Wertungen als kulturelle Praxis zu analysieren, wird zum einen auf die Ebene der Wertmaßstäbe, -zuschreibungen und -urteile abgehoben, wie sie sich in sprachlichen Wertungsäußerungen niederschlagen (und damit mentale Prozesse erst analysierbar machen), zum anderen zielt die Analyse aber auch auf die äußeren Funktionsbedingungen von praktischen Handlungen literarischer Wertungen. Für einen kulturwissenschaftlichen Umgang mit Wertung und Kritik wird dabei der Einbezug der sozialen, kulturellen und biografischen Komponenten gefordert, um die Logik zeitspezifischer u.a. Zusammenhänge in kulturwissenschaftlichen Analysen nachzuzeichnen und sichtbar machen: „Kultur wird dabei nicht im engen Sinn verstanden als Kanon literarischer Texte, sondern als das, was in den literarischen Texten und durch sie hindurch thematisiert und in andere Verweisungszusammenhänge zurückgespiegelt wird.“ (Porombka 2005, S. 117). Welche Verweisungszusammenhänge den Bereich der Wertung und Kritik maßgeblich betreffen, wird im Laufe dieser Arbeit darzustellen sein.

Zur Analyse und Rekonstruktion literarischer Wertungen

Das Instrumentarium, das Worthmann (2013, zuerst 2004) für die Analyse literarischer Wertungen entwickelt hat, integriert passend drei Ebenen, die auch für die folgenden Betrachtungen herangezogen werden können (vgl. Worthmann 2013, S. 399f.): I. Typen literarischer Wertaussagen, II. Kommunikative Funktionen literarischer Wertaussagen, III. Handlungsaspekte literarischer Wertaussagen.

Zu I: Mit der Analyse der sprachlichen Oberflächenstruktur lassen sich Wertbehauptungen, expressive und appellative Wertaussagen unterscheiden. Während Wertbehauptungen eine direkte literarische Wertaussage liefern („Das Buch ist überragend!“), kommt in expressiven Wertaussagen das subjektive Erleben des Sprechers zum Ausdruck („Ich finde dieses Buch spannend!“), appellative Wertaussagen dagegen fordern den Adressaten der Wertung zu literarischen Handlungen auf, indem sie dessen Verhalten zu beeinflussen suchen („Lies dieses Buch!“ vs. „Von diesem Buch ist abzuraten!“).

Zu II: Im Anschluss an kommunikationstheoretische Modelle ist für die Analyse relevant, dass die drei Typen von Wertaussagen unterschiedliche

kommunikative Funktionen erfüllen. Literarische Wertbehauptungen sind dominant referenziell, expressive literarische Wertaussagen gelten als dominant emotiv, appellative Wertaussagen können als dominant konative Aussagen bestimmt werden, wobei neben den dominanten Funktionsaspekten auch die jeweils anderen indirekt auftreten können.

Zu III: Wenn literarische Wertungen schließlich als Handlungen beschrieben werden sollen, sind die Aspekte der Typen und Funktionen literarischer Wertaussagen durch weitere Analysekategorien (Subjekte der Wertung, Objekte, Adressaten und Rezipienten, Kontexte, Ziele, Ergebnisse und Folgen, Gründe und Ursachen) zu bestimmen. Daraus entwickelt Worthmann einen Leitfaden für die Durchführung von Wertungsanalysen (vgl. ebd., S. 400ff.), dessen Kategorien und Fragen im Folgenden wiedergegeben werden, da den nachfolgenden Kapiteln dieses deskriptiv-systematische Instrumentarium zugrunde liegt:

1. *Manifestation* der literarischen Wertung: Woran lässt sich beobachten, dass gewertet wird? Wie tritt die Wertung als sprachliche Äußerung auf und welche Funktionen hat sie?
2. *Maßstab* der literarischen Wertung: Anhand welchen Maßstabs (und seines Inhalts) wird dem Objekt Wert zugeschrieben?
3. *Resultat* der literarischen Wertung: Welcher positive oder negative Wert wird dem Objekt zugeschrieben? Wird die Wertung durch Verweise auf Wertmaßstäbe, Textmerkmale und/ oder Leseerfahrungen begründet?
4. *Objekt* der literarischen Wertung: Was wird gewertet – Texte, Textklassen, Textpassagen oder einzelne Textaspekte?
5. *Subjekt* der literarischen Wertung: Wer führt die Wertung durch – welcher sozialen, institutionellen und/ oder kulturellen Zugehörigkeit, welcher Rolle und welchen Voraussetzungen unterliegt das Wertungssubjekt?
6. *AdressatInnen und RezipientInnen* der literarischen Wertung: An wen richtet sich die Wertung und von wem wird sie wahrgenommen? Welche Zugehörigkeit, Handlungsrolle und Voraussetzungen sind kennzeichnend?

7. *Kontext* der literarischen Wertung: In welchem soziohistorischen Kontext (u.a. soziale Gruppen, ökonomische Verhältnisse, aktuelle ästhetische Diskussionen, Veranstaltungen wie Preisverleihungen), in welchem institutionellen, medialen und gattungsbezogenen Kontext findet die Wertung statt?
8. *Ziele* der literarischen Wertung: Was beabsichtigt der Wertende herbeizuführen oder zu verhindern?
9. *Ergebnisse und Folgen* der literarischen Wertung: Welche Zustände wurden durch die Wertung absichtlich oder unabsichtlich herbeigeführt oder verhindert?
10. *Gründe und Ursachen* der literarischen Wertung: Welches Ziel hat die Wertung motiviert und warum hatte der Wertende das Ziel?

Mit dem Zugriff auf die umfassende Analysebasis lässt sich die Spezifik von unterschiedlichen Wertungen differenziert herausarbeiten und fachdidaktischen Überlegungen zugänglich machen, nicht zuletzt im Hinblick auf das Kommunikations- und Partizipationspotenzial neuer literaturkritischer Formen, die sich im Bereich der digitalen Laienkritik abzeichnen. Dass die digitalen Dispositive dabei auch Jugendlichen und Heranwachsenden Artikulationsoptionen in der literarischen Öffentlichkeit anbieten und von diesen als solche genutzt werden, darf für die Konzeption von schulischen Vermittlungsprozessen nicht unberücksichtigt bleiben.

Wenn es nun darum geht, die Schauplätze literarischer Wertungen zu bestimmen und auf diese Weise „Wertungen auf die Spur zu kommen, die im Rahmen (sprachlicher und nicht-sprachlicher) [...] literarischer Rezeptionshandlungen stattfinden“ (Worthmann 2004, S. 91), avisiert die rekonstruktive Analyse (im Sinn fachdidaktischer Kulturrezeptionsforschung) zwei Zielperspektiven: konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung von Kompetenzen literarischer Wertung bei SchülerInnen im schulischen Unterricht einerseits (Lernkompetenzen), und die Konzeption hochschuldidaktischer Vermittlungskonzepte in der Aus- und Weiterbildung von DeutschlehrerInnen andererseits (Lehrkompetenzen).

Literarische Wertungen, kompetenzorientiert: zur Entwicklung einer literarischen Wertungskultur

Die Rekonstruktion literarischer Wertungen in ihren jeweiligen Handlungszusammenhängen soll im Anschluss auf das Handlungsfeld Schule und Unterricht perspektiviert werden. Die aufzuzeigende Vielfalt und Komplexität der wertenden Operationen, die Strategien literarischer Wertung, Ziele und Kontexte werden damit zur Grundlage der Entwicklung einer literarischen Wertungskultur, die die Ausbildung der Wertungskompetenz von SchülerInnen, ihre kritische Sensibilität und ihre Wahl- und Urteilsfähigkeit als wesentliche Bildungsziele setzt (vgl. schon Mecklenburg 1992, S. 542). Die Vermittlung von Kompetenzen literarischer Wertung erfolgt eingebettet in Prozesse literarischen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen. Die Bildungsziele der Vermittlung literarischer Wertung lassen sich dabei mit den Dimensionen nach Kepser/ Abraham (2016, S. 19ff.) als individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit des Handlungsfeldes Literatur formulieren: Zur Individuation tragen Wertungsakte insofern bei, als die SchülerInnen über das Werten individuelle Lesepräferenzen ausbilden, das Werten in seiner identitätsfördernden Funktion erfahren und reflektieren sowie selbst Wertungen äußern und begründen können. Soziale Bedeutsamkeit schließt an die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den Präferenzen anderer an, indem fremde Wertungen reflektiert und kritisch aufgenommen werden. Werten erscheint schließlich als Beitrag zur Enkulturation, indem die SchülerInnen ein Repertoire wertender Formen kennen lernen, diese rezipieren und selbst gestalten können und damit teilhaben am literaturkulturellen Diskurs, auch in seiner kollektiven Bedeutsamkeit und im Prozess der Kanonbildung.²¹

²¹ Der enge Konnex von literarischer Wertung und Kanon(isierung) spiegelt sich in Titeln wie *Handbuch Kanon und Wertung* (Rippl/ Winko 2013) und wurde literaturwissenschaftlich und -didaktisch umfänglich dargestellt (vgl. u.a. Müller-Michaels 1993; Worthmann 1998; Arnold 2002; Kammler/ Noack 2010; Wrobel 2010). Wenngleich die Diskurse über die Entstehung des (u.a. schulischen) Kanons, seiner Legitimation, Kritik und Revision Gegenstand unterrichtlicher Wertungskultur sein können (als eine Form von Kritik der Kritik), fokussiert die fachdidaktische Kanondebatte in weitem Maße Fragen der didaktischen Wertung. Daher wird in der vorliegenden Arbeit das Handlungsfeld Kanon, von einzelnen Ausnahmen abgesehen (vgl. Kap. 3.4.3), weitgehend ausgespart.

Um Wertungskompetenz bei SchülerInnen anzubahnen und entsprechende Lernentwicklungen zu fördern, müssen alle wertungsrelevanten Aspekte, d.h. die Komponenten literarischer Werturteile, ihre Voraussetzungen und Funktionen sowie sprachliche Muster und Textsorten der Wertung, Berücksichtigung finden und im Hinblick auf die Voraussetzungen der Lernenden didaktisch modelliert werden. Einen ersten Entwurf von zwölf Teilkompetenzen in Bezug auf die Wertung literarischer Texte hat Thomas Zabka vorgelegt (vgl. Zabka 2013, S. 7ff). Dazu zählen

- Wahrnehmen und Artikulieren rezeptionsbegleitender Emotionen und Wertungen,
- Kenntnis von bestimmten Wertausdrücken und rhetorischen Formen des Wertens,
- Unterscheiden von Ebenen von Textinhalt und Textgestaltung,
- Bezug bestimmter Wertausdrücke auf bestimmte Texteigenschaften,
- Kenntnis von Wertmaßstäben in Bezug auf alterstypische Texte,
- Begründen und Kritisieren von Wertungen unter Bezugnahme auf Wertmaßstäbe und Werteigenschaften,
- Bewusstsein für den Einfluss von Vorerfahrungen und Erwartungen auf Wertungen,
- Nachvollziehen fremder Werturteile und Bereitschaft, eigene Wertungen als veränderbar zur Diskussion zu stellen,
- Kenntnis der expressiven und appellativen Funktion von literarischen Wertungen,
- Artikulieren eigener Wertungen in funktionsangemessenen Sprechakten,
- Kenntnis wertender Sprachmuster und Textsorten und Bewusstsein für deren Abhängigkeit von Funktion, Adressat und Medium der Wertung,
- Verfassen von wertenden Textsorten (Leserbrief, Buchempfehlung, Rezension).

Die genauere Bestimmung der genannten Teilkompetenzen soll in dieser Arbeit konzeptionell fundiert werden, um ein didaktisch-methodisches Modell literarischer Wertung und Wertungskultur zu entwickeln. Während das Paradigma der Kompetenzorientierung sich weitgehend kognitionswissenschaftlich begründet, zielt die vorliegende Arbeit stärker auf einen kulturwissenschaftlichen Rahmen ab und folgt damit einer deutschdidaktischen Standortbestimmung, wie sie Wrobel/ von Brand/ Engels (2017) umreißen: Es handelt sich um eine auf literarische Wertung und Kritik bezogenen Perspektive, aus der „Gegenstände vermessen, Konsequenzen dargelegt, Notwendigkeiten bestimmt, Herausforderungen identifiziert oder [...] Entdeckungen erläutert [werden], die für einen kulturell bzw. kulturwissenschaftlich orientierten Deutschunterricht heute und morgen bedeutend sind oder sein können“ (Wrobel/ von Brand/ Engels 2017, S. 12).

Neben den zu vermittelnden Wertungskompetenzen der SchülerInnen gehört zu diesem Modell ein Entwurf entsprechender Lehrkompetenzen und deren Ausbildung. Eine Didaktik literarischer Wertung bedarf bestimmter hochschuldidaktischer Zugangs- und Vermittlungskonzepte, auf die an späterer Stelle einzugehen sein wird. Mit der Vorstellung theoriegeleiteter Beispiele sowie reflektierter Best Practice soll für die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung der Gegenwart aktualisiert werden, was bereits Nobert Mecklenburg seinerzeit für Wertungsprozesse im Literaturstudium geltend gemacht hat:

Literaturstudenten sollten noch so geringe Freiräume, die ihnen heutige Studien- und Prüfungsordnungen lassen, durch Teilnahme am kulturellen und literarischen Leben, durch selbstbestimmte – einsame und oder gemeinschaftliche – Lektüre alter und neuer literarischer Werke, durch die Wahl solcher Lehrveranstaltungen, die zugleich mit wissenschaftlicher Fachkompetenz literarische Bildung und literaturkritisches Bewußtsein vermitteln, dazu nutzen, ihre eigene literarische Wertungskompetenz auszubilden. (Mecklenburg 1992, S. 543)

2. Die öffentliche Kommunikation über Literatur

2.1 Literaturkritik als literaturvermittelnde Instanz: Funktionen, Bedingungsgefüge und Postulate

Die literarische Welt ist ohne Kritik nicht zu denken. (Hage 2009, S. 11)

Literarische Wertungen treten in unterschiedlichen Ausformungen in allen Handlungsfeldern des literarischen Lebens und des Literaturbetriebs auf. Das Nebeneinander und die gleichzeitige terminologische Unterscheidung dieser beiden Begriffe impliziert, dass der Terminus Literaturbetrieb vor allem die Erscheinungsformen des Marktes mit seinen komplexen Koordinationsformen von Produktion, Distribution und Rezeption erfasst, während der Begriff des literarischen Leben auf den Gesamtbereich der literarischen Öffentlichkeit abhebt und die soziale Dimension der öffentlichen Aufnahme und Diskussion von Literatur bezeichnet.²² Nach Schnell (2003) ist das *literarische Leben* in Anlehnung an Erving Goffman als primärer sozialer Rahmen mit den ihm eigenen Regeln und in einer Ausdifferenzierung nach sozialen Funktionen (Autor, Verleger, Kritiker, Leser) aufzufassen. Für eine genauere theoretische Bestimmung der Erscheinungsformen des literarischen Lebens lässt sich zudem Gérard Genettes Konzept der *Paratexte* heranziehen: Paratexte sind für

22 Theoretische Annäherungen an den Literaturbetrieb (vgl. Richter 2011, S. 15ff.), die auch für literaturkritische Wertungsmodelle herangezogen werden (vgl. Neuhaus 2004, S. 147ff.), lassen sich in der Theorie des literarischen Feldes nach Pierre Bourdieu, der Systemtheorie von Niklas Luhmann sowie in den Diskurstheorien Michel Foucaults finden. Während im literarischen Feld die Positionierung von ökonomischem und symbolischem Kapital eine Opposition von Kunst und Kommerz impliziert, ist die Autonomie des Kunstsystems und dessen Differenz zur nicht-fiktiven Wirklichkeit, deren Beobachtung sie dadurch ermöglicht, im systemtheoretischen Kontext entscheidend. Diskurstheorien nehmen die Kontexte und Regeln der Hervorbringung literarischer Texte, einschließlich der Prozesse des Ausschließens, wie sie z.B. in Literaturkritik zum Ausdruck kommen, in den Blick und reflektieren die Machtpositionen der Diskursteilnehmer im Verhältnis zwischen Affirmation und Kritik (z.B. in der Analyse einer Literaturdebatte), wobei die Literatur maßgeblich als Gegendiskurs ausgewiesen wird. Dieser notwendig summarische Überblick mag an dieser Stelle genügen, da die vorliegende Arbeit sich keinem einzelnen dieser theoretischen Ansätze verpflichten will, sondern im Hinblick auf die didaktische Explorierung der kulturellen Praxis literarischer Wertung theoretische Überlegungen verschiedener Provenienz aufgreifen muss, um entsprechende Anschlussstellen für schulisches Lernen im wertenden Umgang mit Literatur aufzuzeigen (vgl. Kap. 1.4).

Genette zum einen die im engeren Umfeld des Textes situierten Elemente wie Titel, Klappentext oder Vorwort (sog. Peritexte), zum anderen die werkexternen, das literarische Werk begleitende Manifestationen (sog. Epitexte) (vgl. Genette 1989/2001, S. 12). Epitextuelle Signale gehen von sozialen und ökonomischen Faktoren ebenso wie von Strategien literarischer Kommunikation aus (d.h. von Literaturpreisen über Bestsellerlisten bis zu literaturkritischen Debatten) und repräsentieren einen die literarischen Werke begleitenden öffentlichen Kommunikationszusammenhang (vgl. Schnell 2003, S. 2f.).

Indessen gilt auch für den *Literaturbetrieb*, dass dessen Instanzen und das Handeln seiner Akteure mit Literatur in einem gegenseitigen Wechselverhältnis stehen, denn die Marktbedingungen setzen den Rahmen für alle im Literaturbetrieb Tätigen und so finden institutionelle, mediale und ökonomische Veränderungen ihren Niederschlag in den literarischen Texten selbst wie auch die Literatur ihrerseits auf den Literaturbetrieb zurückwirkt (vgl. Richter 2011, S. 8; Johannsen 2013, S. 180ff.). Die Verbindung von Literatur und Markt (vgl. Kap. 2.3) wird als hochkomplex und dynamisch angesehen, als ein „komplexer Kommunikationsraum“ (Vogel 2011, S. 9) modelliert, und in kulturalistischer Perspektive sind beide gleichermaßen Teil des Zeichen- und Wertesystems Kultur, wie dies im Vorwort des *BuchMarktBuches* zum Ausdruck kommt: „Literatur und Markt können aus dieser Perspektive gar nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Vielmehr werden mit ihnen Diskurse formiert, die sich vielfach überschneiden, verwirren, gegenseitig befördern und zuweilen auch hemmen.“ (Bittkow et al. 2010, S. 7)

Für das Konzept einer entsprechenden „Literaturbetriebskunde“ plädiert Porombka (2006). Entgegen einer tendenziell abwertenden Dichotomisierung von Literatur/ Kunst einerseits und Betrieb/ Markt andererseits erscheint es geboten, den Literaturbetrieb nicht auf eine „außengeleitete Verwaltungsagentur“ (ebd., S. 73) zu reduzieren, sondern von einer diskursiven Gemengelage auszugehen, innerhalb derer die Institutionen des Betriebs strukturell mit dem schöpferischen Produktionsprozess von Literatur verbunden sind (was für Rezeptionsprozesse in gleicher Weise anzunehmen ist). Dieser Ansatz der Ausweitung und prozessualen Dynamisierung des Werkbegriffs zeigt: „zum Werk [gehört] immer auch die

Inszenierung des Textes dazu, die selbst wiederum aus vielen Teilinszenierungen besteht: der Entwurf des Buches als Textkörper, die Inszenierung des Autors, die Dramatisierung der Paratexte, die Eventisierung in Form von Lesungen und Shows...“ (ebd., S. 81). In diesem Sinn lässt sich die Instanz der Literaturkritik dem paratextuellen Netzwerk zuordnen und als Inszenierung öffentlicher Wertung und Vermittlung beschreiben.

Die Handlungsrollen der Produktion, Distribution und Rezeption erfasst Richter (2011) als Mitspieler im literarischen Betrieb, deren schematische Darstellung eine Grundorientierung für die in dieser Arbeit angedachten Verbindungen schulischen Unterrichts zu außerschulischen Handlungsfeldern literarischer Wertung bietet, die jedoch die skizzierte Komplexität der literaturbetrieblichen Netzwerkbeziehungen keineswegs erschöpfend abbildet (Abb. 3).

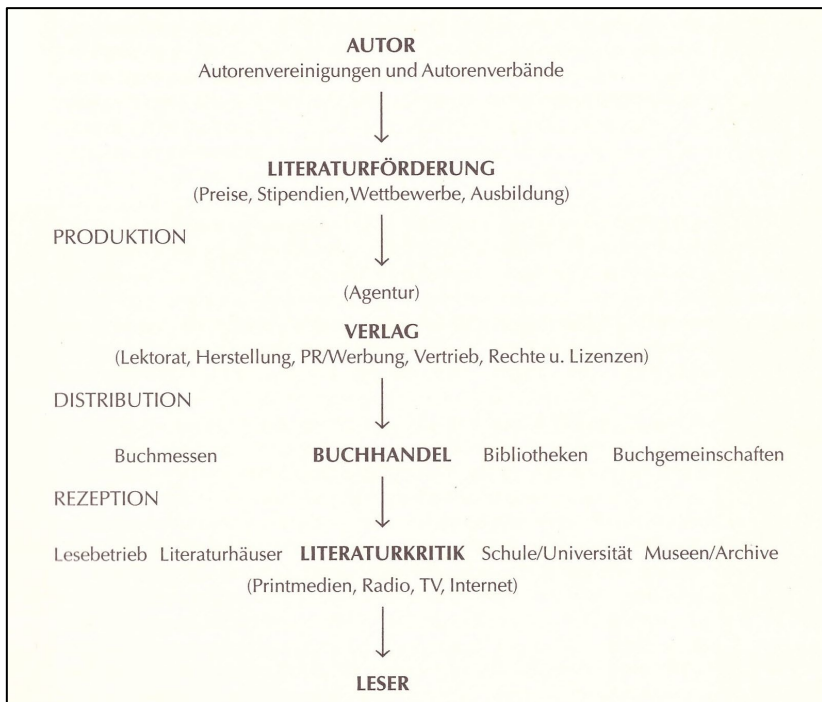


Abb. 3: Mitspieler im literarischen Betrieb (Richter 2011, S. 9)

Um „Wertungsprozesse und -mechanismen in [bestimmten] Bereichen des privaten und institutionellen Umgangs mit Literatur zu rekonstruieren und zu erklären“ (Winko 1996, S. 586), setzt die vorliegende Untersuchung ihren Schwerpunkt – neben Exkursen zu Überschneidungsbereichen mit der Literaturförderung (v.a. Literaturpreise) und im Blick auf entsprechende Gemengelagen mit dem Buchmarkt – auf das Handlungsfeld der Literaturkritik und ihre Erscheinungsformen in den unterschiedlichen Medien. In ihrer grundlegenden Bestimmung wird Literaturkritik definiert als „*öffentliche Kommunikation über Literatur*, die die Darstellung und Bewertung dieser Literatur zu ihrer Sache macht“ (Hohendahl 1985, S. 2). Sie stellt dabei eine Vermittlungsinstanz zwischen dem Autor und dem literarischen Text auf der einen Seite und dem Leserpublikum auf der anderen Seite dar (zu Literaturkritik und Öffentlicher Didaktik vgl. Brendel-Perpina 2018c).²³ Als eine Institution der literarischen Öffentlichkeit prägt die Literaturkritik ganz wesentlich die individuellen und kollektiven Vorstellungen über Wesen und Leistung von Literatur, also darüber, „was Literatur ist, was sie sein kann oder sein sollte und wie einzelne Texte einzuschätzen sind“ (Kaulen/ Gansel 2015, S. 9). Dies hat zentral mit Aspekten von Wertung zu tun. Denn obwohl literarische Wertungen praktisch überall im Literaturbetrieb auftreten können, gehören sie in ihrer sprachlichen Ausformung *sui generis* zu den konstitutiven Bestandteilen literaturkritischer Texte: „Literaturkritik ist [die] Institution

23 Im Rückgriff auf die handlungs- und systemtheoretischen Prämissen der ETL (vgl. Schmidt 1980 und 1982) handelt es sich hierbei um die Ebene meta-literarischer Handlungen im Sozialsystem Literatur: Dies sind „alle Handlungen in einer Handlungsrolle, die unter der Geltung eines Literaturbegriffs stehen und sich mit der Anwendung nicht-literarischer Konventionen implizit oder explizit auf literarische Handlungen von Aktanten, literarische Kommunikate oder literarische Texte beziehen“ (Barsch 1993, S. 152). Barsch weist darauf hin, dass die Ebene meta-literarischer Handlungen „in anderen literaturwissenschaftlichen Arbeiten dem Bereich der literarischen Öffentlichkeit, dem literarischen Salon, der Literaturkritik oder dem literarischen Leben zugerechnet wurden“ (ebd.). Zu den Kommunikationen und Interaktionen auf der Ebene meta-literarischer Handlung zählen neben der Literaturkritik auch Interpretationen, Preisverleihungen, privates Buchleihen oder -tauschen, Gespräche über Texte und Autoren, Austausch über Lektüreerfahrungen, Lektüreempfehlungen, die je nach Funktionsbereich, Handlungsrolle und dem zugrunde gelegten Literaturbegriff voneinander abweichen und den zu untersuchenden Manifestationen literarischer Wertung eingeschrieben sind.

im Literatursystem, von der explizite Bewertungen von Texten und ihren Autoren [...] am meisten erwartet wird.“ (Anz 2013, S. 149)

Literarische Wertung ist damit den *Grundfunktionen der Literaturkritik* eingeschrieben, die eine informierende und selektierende Orientierungsfunktion in der Vielzahl der Neuerscheinungen einnimmt, potenziellen LeserInnen speziell durch den Bewertungsaspekt Entscheidungshilfen zum Kauf und zur Lektüre anbieten, didaktisch-vermittelnd zum besseren Verständnis der Texte und zur ästhetischen Geschmacksbildung beitragen, sowie, neben der didaktisch-sanktionierenden Beförderung zukünftiger literarischer Produktion, kommunikationsstimulierend das Publikum zur öffentlichen Reflexion über Literatur anregen will; gemäß den Funktionen des literarischen Journalismus fällt der Literaturkritik, gleichsam wie ihrem Gegenstand selbst, die Aufgabe der Unterhaltung zu (vgl. Anz 2004, S. 195f.). Ergänzen lässt sich dieser Funktionenkatalog durch die Werbefunktion von Literaturkritik (vgl. Albrecht 2001, S. 40f.). Schon dieser Überblick verdeutlicht, dass Literaturkritik durch ihre Funktionen in unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft hineinreicht. Während Kaulen/ Gansel (2015, S. 9) die didaktisch-vermittelnde Funktion in besonderer Relevanz für die Schule erachten, wird aufzuzeigen sein, inwiefern auch die anderen Funktionen (Orientierung, Literaturförderung, Kommunikation, Unterhaltung und Werbung) als Teilbereiche der kulturellen Praxis Wertung Gegenstand unterrichtlichen Lernens im Deutschunterricht sein können.

Insofern geht es im Folgenden um eine Bestandsaufnahme des Bedingungsgefüges der Literaturkritik und um eine aktuelle Standortbestimmung, denn ihre Leistung im Hinblick auf die genannten Funktionen hängt wesentlich vom zugrundeliegenden Literaturbegriff, von ihrer Rolle und dem gesellschaftlichen Kontext ab. Folglich zeigen sich im *Rollen Selbstverständnis* von LiteraturkritikerInnen funktionale Schwerpunktsetzungen, die historischen Veränderungen unterliegen und die sich aus den poetologischen Schriften maßgeblicher KritikerInnen und ihren Selbstbeschreibungen herleiten lassen (vgl. Anz 2004, S. 196; Neuhaus 2004, S. 36ff.; Anz 2013, S. 150ff.) Auch wenn an dieser Stelle keine Geschichte der Literaturkritik zu skizzieren ist, sollen einzelne Schlaglichter

auf poetologisch-literaturkritische Positionsbestimmungen die Folie dafür bilden, im Rahmen der schulischen Vermittlung von Literaturgeschichte die Aspekte literaturkritischer Auseinandersetzung und literarischer Wertung mitzudenken. Mit Johann Christoph Gottsched als dem bedeutendsten deutschen Kritiker der Frühaufklärung tritt die Position des Richters hervor, der in seinem *Versuch einer Critischen Dichtkunst* (1730) die Regeln des guten Geschmacks zum Maßstab macht und diese an den „Gebrauch der gesunden [allgemeinmenschlichen] Vernunft“ (zit.n. Neuhaus 2004, S. 63) anbindet. In der Rolle des Erziehers intendiert Gottsched, den vernunft- und regelwidrigen Geschmack des Publikums zu verbessern. Gotthold Ephraim Lessing, der als eigentlicher Urheber der deutschen Kritik gilt und dessen poetologische Überlegungen in der *Hamburgischen Dramaturgie* (1769) auf eine Sammlung von Theaterkritiken zurückgehen, versteht sich dagegen als Anwalt der Literatur, indem er von allgemeingültigen, dogmatischen Regeln abrückt und die für sein Urteil geltenden Regeln aus dem Text herleitet. Diese dem gewachsenen bürgerlichen Selbstverständnis entsprechende literaturkritische Auffassung impliziert die Erziehung zum selbstständigen Urteil durch die Leserschaft, wie sie als Tradition bis in die Gegenwart wirkt, so z.B. in den Ausführungen von Sigrid Löffler, die ebenfalls das Bild des Anwalts aufruft und damit gleichzeitig dessen Vermittlungsfunktion stark macht.

Er verteidigt die Literatur, notfalls auch gegen den Autor. Und er sucht das Publikum von der Literatur zu überzeugen, von der er selber überzeugt ist. Er ist ein Vermittler zwischen dem Buch und dem Publikum. Der Kritiker obliegt der selbstgewählten Aufgabe, das Publikum für die Literatur zu gewinnen, die er für lesenswert hält, und ihm von Büchern abzuraten, die er für mißlungen, für überflüssig, für schädlich hält. (Löffler 1999, S. 32)

Den Erziehungsanspruch des Kritikers zu selbstständigem literarischem Urteilen des Publikums formuliert auch der Publizist und Kritiker Willy Haas: „Es ist nicht seine Hauptaufgabe, Gläubige zu züchten, die ihm willen- und urteilslos folgen, sondern den Leser oder Zuschauer allmählich zum fähigen Kritiker heranzuziehen.“ (Haas 1964, zit.n. Altmann 1983, S. 31) Das an die Anwaltsrolle gekoppelte Bild einer operierenden Justiz wird später vom ‚Kritikerpapst‘ Marcel Reich-Ranicki aufgegriffen, der seine Porträts von 23 Literaturkritikern unter dem Titel *Die Anwälte der Literatur* (1994) veröffentlicht. In seinem Kritiker-Selbstverständnis

vereinen sich dabei die Rollen des (Kunst-)Richters und des Anwalts, da „er, Reich-Ranicki, zu Recht im Namen aller und der Literatur Wort und Prozeß führt und sowohl die Plädoyers hält als auch die Urteile fällt [...], ob die Künstler bestimmte Gesetze verletzen, und seien diese Gesetze auch nicht in einem Katalog auflistbar bzw. formulierbar“ (Czernin 1995, S. 8). Die Legitimation der Kritik ergibt sich bei Reich-Ranicki nicht zuletzt auch aus ihrer „pädagogischen Absicht“ (Reich-Ranicki 2002, S. 40), mit der sie sich dem Publikum zuwendet (zu Reich-Ranicki als Fernsehkritiker vgl. Kap. 3.3).

Eher als Diener und Freund des Autors und damit an dessen schöpferisch-autonomer Literaturproduktion orientiert begreift Johann Gottfried Herder die Rolle des Kritikers und legt dieser Standortbestimmung seine poetologischen Auffassungen vom Wesen der Volkspoesie zugrunde. Für das Zeitalter der Klassik manifestiert sich Friedrich Schillers Position einer erzieherischen Absicht zur Bildung und menschlichen Vervollkommenung durch Form und Inhalt von Dichtung. Die Literaturkritik der Romantik ist geprägt von der Auffassung Friedrich Schlegels und dessen Begriff von einer die Kritik einbeziehenden „Universalpoesie“. Seine Forderung nach Kongenialität der Kritik – „Ein Kunsturteil, welches nicht selbst ein Kunstwerk ist, hat gar kein Recht im Reiche der Kunst.“ (Schlegel 1967, S. 162) – betrifft damit zentral das selbstreflexive Verständnis des kongenial die Literatur vollendenden Dichter-/ Künstler-Kritikers.

Die im 19. Jahrhundert sich vollziehende Trennung der Kritik in einen theoretisch-kritischen Diskurs in Fachzeitschriften und eine neue feuilletonistische Ausprägung kommt den politisierten Kritikauffassungen der Autoren des Jungen Deutschland und des Vormärz entgegen, wenn diese als (literatur-)kritische Zeitschriftsteller publikumsorientierte journalistische Schreibweisen aufgreifen, um Kunst und Leben programmatisch einander anzunähern (zu Heines Theater- und Kunstkritik vgl. Brendel-Perpina 2000). Im 20. Jahrhundert zeigt sich im Kunstanspruch des Theaterkritikers Alfred Kerr eine Rückbindung an die frühromantische Kritikauffassung, die die Kritik zum Kunstwerk und den Kritiker zum Dichter erhebt. Auf dieser Grundlage wird die Kritik als vierte Kunstgattung gleichberechtigt an die Seite von Lyrik, Epik und Dramatik gestellt. Kerrs

stilistischer Sarkasmus reformiert den Stil der Literaturkritik so grundlegend, dass das neue Selbstbewusstsein den Kritiker als Kämpfer erscheinen lässt. Die Verwendung einer militanten Metaphorik tritt in großer Deutlichkeit weiterhin im Selbstverständnis des Kritikers Walter Benjamin in Erscheinung, der im Manifest *Technik des Kritikers in dreizehn Thesen* zuallererst einen „Strategie[n] im Literaturkampf“ (Benjamin 2009, S. 35) fordert und mit ihm das Recht auf polemische Zuspitzung in literaturkritischen Wertungsakten (zu Polemik und Verriss vgl. Kap. 3.1).

Eine Kategorisierung von *Kritikertypen* wurde von mehreren prominenten KritikerInnen selbst vorgelegt, so z.B. von Walter Höllerer, der in seiner satirischen Typologie von 1960 u.a. unterscheidet zwischen „Schade, daß-Typ“, „Darüber-hinaus-Typ“ oder „Wie-wir-gezeigt-haben-Typ“ (vgl. Miller/ Stolz 2002, S. 7). In Anlehnung an die Tradition literaturkritischer Typenbildung (vgl. auch die Zuschreibung als Pädagoge oder als markt-orientierter Zirkulationsagent in Hans Magnus Enzensbergers *Rezensenten-Dämmerung* 1986) leitet Strigl (2012, S. 46ff.) daraus ein „role model des Kritikers 2012“ ab, in dem sie die Erscheinungsformen des gegenwärtigen literaturkritischen Selbstverständnisses anhand der Rollen Gatekeeper, Platzanweiser, Zirkulationsagent, Raumpfleger und Verkehrspolizist beschreibt und in diesem Sinn eine Ausmessung des ‚Literaturraums‘ Literaturkritik anhand der Frage nach deren Aufgaben, außerliterarischen Indienstnahmen und der durch sie erzeugten Diskursregulierungen vornimmt.

Einen empirischen Zugriff auf das Selbstverständnis von RezensentInnen legt die Studie von Petra Altmann (1983) vor, die verdeutlicht, dass BuchkritikerInnen sich vor allem als VermittlerInnen von Information und Orientierungsmaßstäben verstehen,²⁴ aber durchaus auch als ErzieherInnen wirken wollen. Rezensionen sollen eine Hilfe für den Rezipienten darstellen und dem Publikum gleichsam „kritische Informationen über den Buchmarkt [...] vermitteln und diesem damit eine Grundlage für seine Entscheidungen [...] bieten“ (Altmann 1983, S. 165). Darin drückt

24 Eine Aktualisierung durch den Vergleich mit ähnlichen Aussagen gegenwärtiger KritikerInnen bestätigt Kerstan (2006, S. 96).

sich das Selbstbewusstsein des traditionellen Kritikers aus, der eine Gatekeeper-Position²⁵ im Literaturbetrieb einnimmt und dessen Einfluss eine gesellschaftlich relevante und marktsteuernde Funktion zugesprochen wird. Dass diese Positionsbestimmung sich faktisch aber verschoben und in der Gegenwart an Bedeutung verloren hat (vgl. Kap. 2.3), ist zweifellos zutreffend. Dies wird von den KritikerInnen dementsprechend kritisch artikuliert (vgl. u.a. Löffler 1999) und wissenschaftlich beleuchtet (vgl. u.a. Basting 2013).²⁶

Von dauerhaften Anfeindungen und einer Infragestellung ihrer Legitimation flankiert wird das Rollen(selbst)verständnis der Kritik/-er aber schon seit den Anfängen der Kritik. Als gängige Topoi der *Kritik der Kritik* nennt Anz (2013) „illegitime Machtanmaßung, willkürlicher Umgang mit den Kriterien und ihrer Anwendung, Instrument der Verlagswerbung, Korruption, Vernichtung von Autorenexistenzen, elitärer Ausschluss breiter Publikumsschichten [...], populistische Simplifizierung, einseitige Bevorzugung ästhetischer, ethischer oder politischer Maßstäbe“ (ebd., S. 152).

So gehört die Infragestellung bis hin zu ‚Todeserklärungen‘ der literaturkritischen Praxis zu den oft beschworenen *Legitimationskrisen* der Literaturkritik, nicht zuletzt als eine mögliche Strategie der Aufmerksamkeits-erzeugung für die KritikerInnen selbst: „Die selbstkritisch daher kommende Verkündung der eigenen Bedeutungslosigkeit und des definitiven Untergangs des Feuilletons wäre somit eine verdeckte Strategie des Selbstlobs mittels *Understatement*.“ (Süßelbeck 2015, S. 184) Nach Blatnik (2002) unterliegt die Rolle des Literaturkritikers zwei Adressaten-/ Funktionszuschreibungen. Während der Kritiker als „professioneller Leser“ und in Stellvertretung des Leserpublikums die Schriftsteller (und ihre Verlage) adressiert, tritt er gegenüber der Leserschaft als „kompetenter Leser“ auf, der selektiert, informiert und wertet, wobei die Selektion in

25 Der aus der Kommunikationsforschung stammende Begriff des Gatekeepers wurde von Bodo Rollka in die Theorie der Literaturkritik eingebracht (vgl. Neuhaus 2004, S. 20) und bezeichnet die filternde „Rolle des Journalisten im Nachrichtenfluss, der darüber entscheiden kann, welche Nachricht in den Medien erscheint“ (Kerstan 2006, S. 14).

26 Ein erhöhtes Erkenntnisinteresse an der Praxis der Literaturkritik in ihren unterschiedlichen Ausprägungen im Kulturbetrieb der Gegenwart dokumentiert der Sammelband von Kaulen/ Gansel (2015).

Anbetracht der unübersichtlichen Anzahl an Neuerscheinungen auf dem Markt zur Primärfunktion der Literaturkritik avanciert sei (vgl. ebd., S. 27).

Inwiefern die informierende, kommunikationsanregende und wertende Vermittlungsleistung tatsächlich erfolgreich sein kann, hängt von der Rolle des Kritikers, aber auch von den vermittelnden Medien und der jeweiligen Wahrnehmung durch das Leserpublikum ab. Empirische Zeitungsforschung, Leserbefragungen und Untersuchungen über Buchmarkt und Leseverhalten geben Auskunft über den Einfluss der Literaturkritik auf das Kauf- und Leseverhalten der Gegenwart (vgl. Kerstan 2006, Rokosz 2009). Dabei zeigt sich, dass die Literaturkritik in Form von print-medialen Besprechungen nicht als wesentlicher Impulsgeber für die Buchlektüre fungiert, denn das Gros der BelletristikleserInnen findet seinen maßgeblich populären Lesestoff hier nicht rezensiert (im Unterschied zu dessen Präsenz in Bestsellerlisten oder Buchtipps in anderen Medien), was auf „konkurrierende Geschmacksträgergruppen“ (Anz 2013, S. 149) hinweist. Außerdem rangiert der Kulturteil insgesamt in der Nutzung der Zeitungssparten relativ weit hinten: „[D]as Zeitungsfeuilleton [ist] eine bedrohte Spezies, noch mehr als der Printjournalismus ohnehin. [...] die Leserzahlen diese Zeitungsteils sinken, das Leserpublikum ist mehrheitlich nicht jung“ (Kedves 2013, S. 46; dazu auch schon Machiniek 1988, S. 84). Angesichts solcher Bestandsaufnahmen konstatiert Selhofer (2011), „dass – selbst wenn Rezensionen das Kauf-, Lektüre- und Diskussionsverhalten der potenziellen Leserschaft beeinflussen sollten – diese Wirkung angesichts der wenigen RezipientInnen von Literaturkritik irrelevant ist. Dass Literaturkritik Einfluss auf die Leserschaft nimmt, ist also wohl eher eine Wunsch- als eine Ist-Funktion.“ (Ebd., S. 183)

Wenn nun die Kritik ihre Leserschaft in zwei Gruppen rekrutiert, zu denen einerseits der kleine Kreis der literarisch Interessierten und andererseits die am Literaturbetrieb professionell Beteiligten zählen, dann manifestiert sich die Kritik im Dienst letzterer als „‘betriebsinternes‘ Orientierungsinstrument“ (Blatnik 2002, S.28). Diese betriebsorientierte Ausrichtung entspricht der meta-kommunikativen Funktion im Vermittlungs- und Distributionsbereich, während die „eigentliche literarische Kommunikation“ (ebd.) untergeordnet erscheint.

Die Distanzbeziehung zwischen klassischer Literaturkritik und Publikum wird zudem erklärbar durch die Spezifika des Mediums Zeitung, das keine kommunikative Publikumsrückkopplung ermöglicht, sowie in einer Ausrichtung, deren Anspruch nur einen begrenzten Adressatenkreis erreicht. „Das Feuilleton erscheint als Forum monologisierender Experten, als letzte Bastion rasonierenden Bildungsbürgertums: Es richtet sich vornehmlich an eine gebildete Schicht, es dient als Verständigungsplattform und als Form der Selbstdarstellung für alle, die im Literatur- und Kulturbetrieb beruflich tätig sind.“ (Machinek 1988, S. 87)

Die dergestalt weitgehende Funktionslosigkeit der Literaturkritik als Vermittlungsinstanz von Literaturkritik lässt sich nach Elm (1983) auf literatur- und geistesgeschichtliche Voraussetzungen zurückführen, denn sie erscheint als Konsequenz zweier kontradiktorischer Fraktionen von Literaturkritik (und damit zweier unterschiedlicher Auffassungen von Literatur). Auf der einen Seite der Kritikparteien steht das Postulat der Selbstbezogenheit und des Kunstcharakters der Literatur wie auch der Kritik. Deren Ausrichtung auf die überzeitlichen Ideale des Kunstwerks und ein entsprechend dem Alltagsinteresse enthobenes Literatur- und Literaturkritikverständnis findet sich in den 1920er Jahren u.a. in den programmatischen Ausführungen Kerrs und gründet in der Tradition der Literaturkritik der Frühromantik. Diese wiederum lässt sich verstehen als Reflex auf den Strukturwandel der Öffentlichkeit im späten 18. Jahrhundert und manifestiert sich in der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung, mit sich das Bürgertum mit seinen Bildungsbestrebungen vom allgemeinen Leserpublikum entfernt. Die daraus entstehende Spannung findet ihren Niederschlag bis in die Gegenwart:

Zwischen der Literatur als bloßer Unterhaltung, in deren Bereich das kritische Rasonnement weitgehend entfällt, und den kleinen Insider-Zirkeln der Intelligenz, aus denen die Literaturkritik nicht hinausgelangt, besteht kaum eine Verbindung. Die Feuilleton-Leser der ‚Zeit‘, der ‚FAZ‘ oder der ‚Süddeutschen Zeitung‘ trennt von den Lesern der Regional- und Boulevardpresse ein Paradox, das seit den Zeiten romantischer Literaturkritik immer ausgeprägter geworden ist. Es ist einerseits die Ausweitung und Demokratisierung der literarischen Öffentlichkeit durch die stete Expansion des Buchmarkts (Taschenbücher, Leseringe!) und andererseits die eher zunehmende Exklusivität der Kritik infolge eben dieser Ausweitung. (Ebd., S. 422)

Gegenüber einer Position der Kritik, die sich in ihrem Beharren auf Autonomie vor allem in den 1960er Jahren den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Ansprüchen an Literatur verweigert, was schlussendlich in den Ruf nach Abschaffung der bürgerlichen Kritik mündet (vgl. Hohendahl 1974, S. 161ff.), situiert sich auf der anderen Seite das gesellschaftliche Engagement jener Kritiker in der Tradition von Brecht, des Jungen Deutschlands oder auch schon der publikumsorientierten moralischen Wochenschriften der Aufklärung, die die literaturkritische Tätigkeit als Teil sozialer Prozesse auffassen, womit diese von gesellschaftlichem Interesse bestimmt und im 20. Jahrhundert dann deutlich auf Ideologiekritik ausgerichtet ist. Ein solcher ‚Praxisbezug‘ jenseits des Ästhetischen befragt (und bewertet) Literatur immer nach ihrem gesellschaftsverändernden Zweck.

Beiden Positionen gemein ist nach Elm die Unbedingtheit ihrer teilweise apodiktischen Urteile, die sich zum einen aus der fehlenden Nachvollziehbarkeit kontextbedingter Wertungskriterien begründe und zum anderen den nach Wolfgang Iser wirkungsästhetisch bestimmten Leerstellencharakter des literarischen Kunstwerkes und dessen Auslegung von Mehrdeutigkeiten in unterschiedlichen Lesarten unberücksichtigt lasse (vgl. Elm 1983, S. 426). Um den spezifischen Vermittlungscharakter in die Literaturkritik zurückzuholen, bedürfe es daher einer „offenen Kritik“ mit einer gleichberechtigten Positionierung der Leseraktivitäten, die den Blick auf die Textebene ergänzt. Auf diese Weise „hätte Kritik die didaktische Aufgabe, ihren Lesern in gemeinverständlicher und diskursiver Information die potenzielle Vieldeutigkeit ästhetischer Texte zu demonstrieren – um sie zu adäquater, sich der Auslegungsvielfalt bewußter Lektüre zu veranlassen“ (Ebd., S. 430).

Wie eine solche Explizierung der Deutungsoffenheit als Vorschlag möglicher zu realisierender Lesarten in einer Rezension der Gegenwart (vgl. *Kleine Empirie zur Rezension*, Kap. 3.1.4) zum Ausdruck kommen kann, zeigt die Literaturkritikerin Brigitte Schwens-Harrant in ihrer Besprechung des Romans *Orfeo* von Richard Powers ganz explizit:

Powers Roman kann politisch gelesen werden, wenn man möchte auch amerikakritisch, denn die USA, die er Els durchqueren lässt, zeigen sich als traumatisierte Nation, die von Sicherheit träumt, die ‚wacklige Demokratie‘ wird durch eine de-

finierte Bedrohung zusammengehalten. ‚Orfeo‘ lässt sich aber auch als Geschichte eines Menschen lesen, dessen Tod nahe ist und der sich deshalb nun mit seinem Leben und all den Brüchen auseinandersetzt – und mit der Frage, welche Melodie bleibt, wenn man gegangen ist. Und welches Stück man dann zu hören bekommt. (Schwens-Harrant 2014)

Dem Postulat der literaturkritischen Leserorientierung schließen sich Entwürfe weiterer Kritikkonzeptionen an. Auch Irro (1986) betont die Herausstellung der *Subjektposition* des Kritikers, der damit seine Rezeptionsbedingungen und seine eigene Lektüre in die Kritik einbezieht und reflektiert. Gefordert wird das Bemühen des Kritikers, „die Konstruktion [seiner] Besprechung erkennbar und kritisierbar zu gestalten. Ein Kritiker schreibt eine Rezension, und zugleich zeigt er, was er für eine [sic] Leser ist. Wie gelesen wurde bzw. wie gelesen werden kann“ (ebd. S. 49) – dies sollte im Mittelpunkt literaturkritischer Besprechungen stehen. Daraus entstehen Literaturkritiken, die nicht als repräsentative Aussagen über abgeschlossene Texte hervortreten, sondern als vorläufige Reaktion auf den Text als Kommunikationsakt (und als offener Entwurf) gelten können. Erst auf dieser Grundlage lasse sich das Ziel, mit der Rede über Literatur den Leser zum Nachdenken über sein eigenes Verständnis von Literatur, verwirklichen und damit auch ein kritisches Reflexionskontinuum und ein auf Partizipation angelegter Gesprächszusammenhang erzeugen (vgl. ebd., S. 46f.). Insofern geht von der Selbstdarstellung des Kritikers als Leser ein wesentliches Moment für das Verhältnis der LeserInnen zur Kritik aus.

Die Kompetenz des Kritikers unterscheidet sich von der anderer Leser nur graduell [...]: durch größere Bewußtheit in bezug auf literarische Mittel und Methoden, vielleicht allgemein durch größere Reflexivität. Dieses Mehr-Wissen kann, richtig eingesetzt, dem Kritiker ermöglichen, auf eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Leser im Umgang mit Literatur hinzuwirken. Er muß zeigen, daß auch er in erster Linie ein Leser ist, der durch Genauigkeit und Interesse viele Einzelheiten in einem Werk zu erkennen in der Lage ist. (Ebd., S. 264)

Zu den vermittelnden Aufgaben des Kritikers gehöre dabei nicht zuletzt die Ausbildung einer kritischen Haltung der LeserInnen gegenüber literaturkritischen Aussagen und Urteilen, um das Vertrauen der RezipientInnen in ihre eigenen Maßstäbe und Urteile zu stärken.

Etliche dieser funktionsbezogenen Überlegungen über Literaturkritik greift Löffler (1999) in ihrem Aufgabenkatalog des Literaturkritikers auf:

- Seine Kritik sollte Lust auf Literatur machen, sollte immer auch Leseanleitung sein. Sie sollte, während sie Bücher vorstellt, zugleich das Urteilsvermögen des Lesers schärfen.
- Kritik sollte plausibel und nachvollziehbar sein, sollte die Kriterien der Beurteilung immer auch mitliefern und sollte zugleich den Leser von diesen Kategorien emanzipieren, durch Aktivierung seiner eigenen Urteilskraft.
- Das kritische Urteil soll streitbar und begründet sein. Je besser begründet, desto glaubwürdiger wird es sein. [...]
- Und [ebenso] sollten Kritiker die eigene Bevormundungsposition gelegentlich selber in Frage stellen – etwa indem sie moderne Texte mit hohem Unbestimmtheitsgrad vorstellen, indem sie deren Irritation, deren Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit beschreiben, um damit die Produktivität des Lesers anzuregen (Löffler 1999, S. 38).

Während der zu Beginn dieses Kapitels dargelegte literarhistorische Blick den Wandel literarischer Wertungen sichtbar macht und damit die Werturteilspraxis in diachroner Perspektive als relativ erscheinen lässt, kennzeichnet die Gegenwart zudem eine soziale Pluralisierung, mit der ein synchrones Nebeneinander verschiedenster Wertmaßstäbe aufgrund nebeneinander geordneter Milieus und Geschmackspräferenzen einhergeht. „Die Erosion unhinterfragt geltender oder doch zumindest relativ stabiler Normhorizonte hat auch der literarischen Wertung ihren Modus der Selbstverständlichkeit entzogen. Wertung ist damit auch unter erheblichen Legitimationsdruck geraten.“ (Vogt 1998, S. 34) Auf die daraus entstandene Neuausrichtung der professionellen Kritik und deren didaktische Reflexion wird in den Ausführungen zum Markt und zu literaturkritischen TV-Formen näher eingegangen. Da die Literaturkritik sich seither zwischen künstlich aufrechterhaltenen Werthierarchien einerseits und völlig beliebigen Werturteilen andererseits positionieren muss, schlägt Vogt die Anwendung einer wertrationalen Kritik vor, mit der ästhetische Werte, die an sich nicht weiter begründbare Setzungen sind, durch bestimmte Funktionen der Literatur (wie Unterhaltung, intellektuelle Reflexion, Erkenntnis usw.) begründet und in Bezug auf bestimmte Publikumsgruppen bestimmt werden (vgl. ebd., S. 36f.). Je nachdem welche Werte bevorzugt werden, fallen literarische Urteile über einen Text unterschiedlich aus. Die eingeforderte Explizitmachung der zugrundeliegenden unterschiedlichen Normhorizonte wird schließlich auch als Verfahrensweise für den Unterricht postuliert:

Was den professionellen Wertungsakt der Literaturkritiker für den Leser oder Zuschauer einer Kritik rational nachvollziehbar macht, das könnte auch in der schulischen Praxis für mehr Transparenz sorgen. Zum einen wären verschiedene mögliche Wertsetzungen und die daraus folgenden – auch sozialen – Konsequenzen zu diskutieren. Zum anderen müssten Lehrer wie Schüler immer dazu angehalten sein, wertende Aussagen konsistent auf explizit genannte Wertmaßstäbe und Publikumsgruppen zu beziehen und zu begründen. (Ebd., S. 37)

Zum Standort der Literaturkritik im Deutschunterricht

Die beschriebenen Funktionen, Bedingungen und Postulate der Literaturkritik als literaturvermittelnde Instanz markieren die Bedeutsamkeit der Literaturkritik als ergiebigen Gegenstand didaktischer Reflexion und unterrichtlicher Auseinandersetzung. Literaturkritik ist in vielfältigen Aspekten Teil des öffentlichen literarischen Lebens außerhalb der Schule; eine Förderung der Teilhabe der SchülerInnen am literarischen Leben weist die Beschäftigung mit Wertung und Kritik daher als nahezu unumgänglich aus. Die Auseinandersetzung mit literaturkritischen Texten eröffnet SchülerInnen einen Zugang zur Wertungs- und Rezeptionsgeschichte der Literatur, was zu einem differenzierten Umgang mit literarischen Texten befähigen und ihr Verständnis vertiefen kann. Gleichzeitig wird damit die eigene Verstehens- und Wertungsposition der Lernenden reflektier- und durchschaubar (vgl. Graf 1981, S. 7).

Die didaktische Grundlegung und die Konzeption entsprechender Operatoren bei der Thematisierung wertungsdidaktischer Fragestellungen im Deutschunterricht sind auf den Erwerb von Beurteilungskompetenz und die Auseinandersetzung mit den literarischen Wertungen anderer ausgerichtet. Dazu lässt sich die Stimme der professionellen LiteraturkritikerInnen heranziehen: ihre Auswahlprozesse als Wertungsakte, ihre unterschiedlichen Normenbezüge, die angestrebte Kommunikationsförderung, die Fokussierung sozialer Aufmerksamkeit, Literaturkritik und Kanonisierungsprozesse, die Literaturkritik als Deutungsinstitution. In all diesen Bezügen soll für SchülerInnen nachvollziehbar werden, dass die literarische Wertungspraxis immer subjektiven, medial-institutionellen und gesellschaftlich-historischen Bedingtheiten unterliegt und die Maßstäbe jeder Wertung als relativierbar aufzufassen sind. Der Wandel von bzw. die Kontroversen zwischen literarischen Urteilen müssen daher in

ihren Ursachen und Kontexten betrachtet werden, was gleichzeitig gestattet, die Voraussetzung der eigenen Verstehens- und Wertungsprozesse zu überprüfen. Einzuüben sind Verfahrensweisen der Kritik und Wertung, welche die Fähigkeit zu kritischer Stellungnahme in mündlichen und schriftlichen Formen unterstützen. Voraussetzung dafür, dass die SchülerInnen die im Unterricht die Bereitschaft entwickeln, die eigenen Standpunkte als revidierbar zu betrachten und im Abgleich mit anderen Positionen in Frage zu stellen, ist das Bewusstsein für die Vorläufigkeit ihrer (spontanen) Wertungen. Mit Hilfe welcher literaturkritischen Formate und anhand welcher Medien sich die Ausbildung der Teilkompetenzen literarischer Wertungen im Unterricht unterstützen lassen, wird Gegenstand der folgenden Kapitel dieser Arbeit sein.

Eine curriculare Einordnung der Bedeutung von Literaturkritik im Rahmen der Förderung sprachlicher, literarästhetischer und medialer Kompetenzen nimmt Fernández Pérez (2015) anhand des hessischen Gymnasiallehrplans für das Fach Deutsch vor. Für die Sekundarstufe I gehören dazu das Vorstellen von Lieblingsbüchern (Jg. 6), die Auseinandersetzung mit dem Literaturmarkt (Einsichten in Buchmarkt und Verlagswelt gewinnen, Jg. 7), Präsentieren von Büchern und Formulieren von Leseempfehlungen, Aufbau literarischer Bewertungskompetenz (Jg. 8), Ausbilden von Einsichten in das Medium Zeitung und kritischer Beurteilungskompetenz im Umgang mit informierenden Texten (Jg. 9), Entwickeln literaturkritischer Schreibkompetenz (Verfassen von Buch-/ Theaterkritiken). In der gymnasialen Oberstufe werden Einflussmöglichkeiten der literaturvermittelnden Instanzen auf die Wirkung von Literatur erfasst und im Themenfeld „Wirkungszusammenhänge von Literatur“ geht es um Fragestellungen zur Wirkung von Literatur, zum literarischen Markt, zur literarischen Wertung und zur Funktion der Medien bei der Rezeption von Literatur. Als Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts nennt der Lehrplan unterschiedliche Formen der Literaturkritik wie Feuilleton, Buchkritik im Fernsehen, Bestsellerlisten sowie den Hinweis auf Wertungstheorien (vgl. Fernández Pérez 2015, S. 288f.).

Didaktische Handreichungen

Die Relevanz literarischer Wertung und Kritik dokumentieren zudem unterrichtliche Handreichungen, von denen drei ausgewählte Beispiele im Folgenden vorgestellt werden, da in ihnen Texte und Materialien präsentiert werden, deren Erschließung in die abschließenden Postulate eines Gesamtkonzepts literarischer Wertung einfließen kann.

Das Arbeitsbuch *Literarische Wertung und ästhetische Kommunikation* von Jutta Wermke (1975) liefert Texte von 82 Verfassern und behandelt das Thema, dem Dialogcharakter des Gegenstands entsprechend, in fünf „Gesprächsrunden“: Die Textgruppe A fokussiert einen Dialog über die Wertung von Literatur zwischen Kunst und Kitsch, die Texte der Gruppe B werden durch die Beiträge von Literaturwissenschaftlern und -kritikern repräsentiert, welche die Frage „Was ist gute Literatur?“ erörtern. Die anschließenden Texte (Gruppe C) versammeln Beispiele literaturkritischer Positionen vom Barock bis zur Gegenwart, während die beiden letzten Textgruppen D und E auf die Darstellung der Probleme literarischer Wertung abzielen und sich mit der Begründung literarischer Werturteile sowie mit dem Phänomen unterschiedlicher Wertungen eines Textes in verschiedenen Zeiten oder durch verschiedene Personengruppen befassen. Allen Einzeltexten sind Erschließungsfragen und Arbeitsanregungen beigelegt, die die SchülerInnen dazu anregen sollen, den Dialog über Wertung aufzunehmen. Die fünf Abteilungen ergänzt ein Anhang mit Texten und Informationsmaterialien über verschiedene Theorien und Schulen (Kommunikationstheorie, russischer Formalismus, Strukturalismus).

Die Lehrerhandreichung *Literaturkritik und ihre Didaktik* von Günter Graf (1981) vermittelt Lehrenden einen Einblick in die literaturwissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen zum Thema. Um unterschiedliche Wertungspositionen und -kriterien zu konturieren, werden drei modellhafte Analysen zur Wertungspraxis vorgelegt: Friedrich Schillers *Kabale und Liebe* im Spiegel einer Theaterkritik, Ernst Wiecherts *Hirtennovelle* in der Optik traditioneller und neuerer Wertungsästhetik sowie Gerd Gaisers *Schlussball* im kontroversen Spektrum der Literaturkritik. Die literaturkritischen Texte richten sich auf sprach- und ideologiekritische Analy-

seaspekte, auf Erzähltechniken und Aussageintentionen, womit ein breites Zugangsspektrum zum Umgang mit Literaturkritik und ihren Kriterien angeboten und durch didaktisch-methodische Hinweise ergänzt wird. Als wesentlich wird die Verbindung von „Primär- und Sekundärrezeption“ erachtet, die auf ein vertieftes Verstehen des literarischen Textes abzielt, wobei aber der Kenntnis der professionellen Kritiken das Anfertigen eigener Kritiken durch die SchülerInnen vorausgehen soll (vgl. Graf 1981, S. 33).

Oliver Pfohlmanns Übungsbuch *Literaturkritik und literarische Wertung* (2008) für Schüler der Oberstufe orientiert sich im Wesentlichen an der Theorie von von Heydebrand/ Winko (1996). Neben einem Überblick über die Geschichte der literarischen Wertung und Literaturkritik erläutert der Verfasser die einzelnen Bestandteile einer Wertung. Breiten Raum nimmt das Kategoriensystem literarischer Wertungskriterien ein, das Pfohlmann in Anlehnung an von Heydebrand/ Winko referiert. Darüber hinaus entwickelt der Verfasser ein analytisches Fragenraster, anhand dessen literaturkritische Texte analysiert werden können (vgl. die Übernahme aus Anz 2003, S. 219) und das den nachfolgenden Musteranalysen zugrunde liegt. Der Anhang enthält eine Textsammlung von Kritiken unterschiedlicher Formate und funktionaler Schwerpunkte: u.a. eine Glosse, einen Essay, ein Interview mit Elke Heidenreich, eine Sammelrezension, Rezensionen mit formalen Besonderheiten wie „Schirmachers Vorwürfe“ (Pfohlmann 2008, S. 154f.), „Ein Selbstgespräch von Ulrich Greiner“ (ebd., S. 155f.), „Ein mitfühlender Brief an die Hauptfigur in Marlen Streeruwitz Roman Entfernung“ (ebd., S. 158).

Lehrmittelanalyse

Die von Pisall (2013) und Fernández Pérez (2015) vorgelegten Lehrmittelanalysen erbringen zudem den Nachweis, dass Literaturkritik und Wertung in schulischen Lehrwerken thematisiert wird, wenngleich in unterschiedlicher Explizitheit und Ausführlichkeit:

- *Deutsch – ein Grundlagen- und Nachschlagewerk* (1997)

Das Werk enthält ein eigenes Kapitel Buchkritik und benennt unterschiedliche literaturkritische Textformen, wobei eine klare Abgrenzung

zwischen kritischer Würdigung und Kaufempfehlung fehlt. Unter dem Stichwort Filmkritik wird auf eine Empfehlung hingewiesen, eine Verbindung zu verwandten Themen erfolgt nicht (vgl. Pisall 2013, S. 42).

- *Facetten (2002)*

Eine explizite Darstellung des Themas Wertung fehlt, auch im Glossar tauchen die einschlägigen Lemmata nicht auf. Wertungsfragen werden nur indirekt im Zusammenhang zweier Sachtexte zum literarischen Kanon angerissen, außerdem widmet das Werk der Autorin Christa Wolf ein eigenes Kapitel und geht darin auf die Christa-Wolf-Debatte ein, jedoch ausschließlich unter den Vorzeichen der politischen Rolle von SchriftstellerInnen (vgl. Pisall 2013, S. 41)

- *Themen, Texte und Strukturen (2005)*

Das Thema Literaturkritik stellt die Bewertung nach Maßstäben vor. Wertungskriterien werden historisch betrachtet und im Teilkapitel „Literarische Gattungen, Film und Textsorten“ erwähnt. Zudem leitet das Werk zur Untersuchung einer Rezension nach Funktion, Inhalt und Aufbau an (vgl. Pisall 2013, S. 41).

- *Blickfeld Deutsch (2008)*

Auch in diesem Werk fehlt ein systematischer Überblick zur Wertung, aber ein eigenes Unterkapitel geht anhand verschiedener Textbeispiele auf Funktion und Qualität von Literatur ein. Das Thema literarische Wertung wird durchgehend immer wieder gestreift, vor allem in den Teilkapiteln über literarische Epochen und/ oder einzelne Schriftsteller. Pisall (2013, S. 41) notiert für das Werk 22 Fundstellen zur literarischen Wertung, was deutlich über den Ausweis in den anderen Werken hinausgeht.

- *Deutsch plus (2002-2006)*

Während Pisalls Untersuchung ausschließlich Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe in den Blick nimmt, analysiert Fernández Pérez das in-

tegrative Lehrwerk *Deutsch plus* in den Einzelbänden für die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Dabei zeigt sich eine durchgehend integrierte Ausrichtung auf literaturkritische Kontexte. Bereits in der fünften Klasse werden die Schüler angeleitet, eine Buch-, Hörspiel- oder Filmrezension zu verfassen, in Jahrgangsstufe 6 werden Autoreninterviews und -porträts als literaturkritische Textsorten vorgestellt, ebenso wird auf die Bedeutung der selektierenden Funktion der Literaturkritik, auf die Bedeutung der Begründung literarischer Werturteile und auf konkrete außerschulische Projekte zur Literaturkritik von Jugendlichen eingegangen. In der Jahrgangsstufe 7 wird die Textsorte der Theaterkritik in den Blick genommen, weiterhin Aspekte des Literaturmarkts thematisiert. Eine Vertiefung findet in der 8. Klasse statt, da die Lernenden im Zusammenhang des Romans *Die neuen Leiden des jungen W.* Einblick in das Literatursystem der DDR erhalten. Die Bände für Klasse 9 und 10 richten sich auf die Erarbeitung der Textsorte Film- und Buchkritik, indem die Lernenden sich mit formalen Kriterien auseinandersetzen und eigene Rezensionen verfassen. Zudem wird auf Literaturpreise als weiteres Format literarischer Wertung eingegangen und die SchülerInnen in die Rolle von Jurymitgliedern versetzt. Die ansatzweise skizzierte Übersicht (vgl. Fernández Pérez 2015, S. 289ff.) zeigt, dass das Lehrwerk in zyklischer Progression unterschiedliche Aufgaben der Institution Literaturkritik vermittelt, die Erschließung literaturkritischer Textsorten einbindet und die SchülerInnen auch zur eigenen literaturkritischen Produktion anregt.

2.2 Das Subsystem Kinder- und Jugendliteratur und ihre Kritik

Was für eine schöne Idee. Ein Verlag möchte seinem weltberühmten Autor eine Freude machen und bereitet ein besonderes Geburtstagsbuch vor. Darin sollen die – das liegt in der Natur der Sache – nicht ganz so berühmten Zeitgenossen etwas Heiteres, Bewegendes, Freundliches, Gedankentiefes niederlegen. Alle kommen der Bitte nach, nur einer nicht. Es tue ihm leid, schreibt der zurück, an dem Projekt nicht teilnehmen zu können. ‚Der Grund: Das Werk Michael Endes ist mir nicht bekannt.‘ Mit freundlichen Grüßen. Absender ist Marcel Reich-Ranicki, der mit seinem ‚Literarischen Quartett‘ die deutsche Literaturszene dominiert.

Der Brief macht die Runde. Eine schlimmere Demütigung ist nicht denkbar. Sie trifft Ende da, wo er, der sein Leben lang dagegen angekämpft hat, nur als Kinder- und Jugendbuchautor gesehen zu werden, am empfindlichsten ist. ‚Das Werk Michael Endes ist mir nicht bekannt.‘ [...] Abgefertigt war der Autor damit. Erledigt. Gewogen und für zu leicht befunden. (Möller 2016)

Diese ausführlich zitierte Passage aus einem Porträt über Michael Ende in der *Welt* veranschaulicht im Kern die bis in die Gegenwart hineinwirkende Problematik der öffentlichen Wahrnehmung und Würdigung von Kinder- und Jugendliteratur. Deren Ausschluss aus dem öffentlichen Diskurs bzw. eine entsprechende Diskreditierung begründen sich historisch in der funktionsgebundenen Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur im 18. Jahrhundert und sie finden ihren Niederschlag in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteraturkritik bis heute.

Im Folgenden sollen der besondere Standort, die Bedingungen und Parameter der Kinder- und Jugendliteraturkritik sowie ihre Kontroversen um die Bewertung von Literatur im Spannungsfeld zwischen literarästhetischem Anspruch und pädagogisch orientiertem Leserbezug skizziert werden, da beide Wertungskonzepte (und die Möglichkeiten einer Vermittlung zwischen ihnen) für didaktische Überlegungen zur literarischen Wertung relevant sind.

Die Kritik der Kinder- und Jugendliteratur und ihre Funktionen werden primär in Anlehnung an die Maßgaben der Literaturkritik im Allgemeinen bestimmt (vgl. Kap. 2.1). Dies gilt auch für die systemtheoretische Fundierung nach Schmidt (1982), nach welcher die Handlungen von Literaturkritikern als Verarbeitungshandlungen aufzufassen sind, deren Ziel darin besteht, „nicht-professionellen Teilnehmern am LITERATUR-System eine kritisch, sachgerechte, wertbestimmte und für sie relevante Teilnahme am LITERATUR-System zu ermöglichen“ (Schmidt 1982, S.

169). Der wesentliche Unterschied in der Gegenstandsbestimmung besteht darin, dass die Kinder- und Jugendliteraturkritik nicht die eigentliche Leserzielgruppe von Kinder- und Jugendliteratur adressiert, sondern sich an Erwachsene, Kinder- und JugendliteraturwissenschaftlerInnen/-didaktikerInnen, PädagogInnen, LehrerInnen, also im weitesten Sinn eine (vermittelnde) Fachöffentlichkeit,²⁷ sowie an andere Erwachsene, z.B. Eltern, wendet. Diese Adressierung ist den Gegebenheiten der kinderliterarischen Kommunikationssituation verpflichtet, in der die erwachsenen VermittlerInnen eine maßgebliche Rolle spielen, da vor allem bei kleineren Kindern eine solche Kommunikation ohne die Vermittlungsleistung von Erwachsenen – durch Kenntnis der literarischen Bedürfnisse junger LeserInnen und eine entsprechende Auswahl aus dem Angebot – nicht zustande käme (vgl. Ewers 1990, S. 78f.). Dass die VermittlerInnen daher eine einflussreiche Position im Bereich der Kinder- und Jugendliteraturkritik (bis hin zu Einflüssen auf die kinder- und jugendliterarische Produktion) einnehmen (vgl. Ewers 2012, S. 108), bestimmt deren Ausrichtung auf pädagogisch-didaktische Kriterien, die bis heute häufig an Kinder- und Jugendliteratur angelegt werden (vgl. Roeder 2015, S. 273). Da die Kinder- und Jugendliteraturkritik zum einen weitgehend von den VermittlerInnen hervorgebracht wird, diese aber gleichsam adressiert, lässt sich von einer „Art Vorvermittlung“ sprechen: „nur in den Fällen, wo sie sich als Lektüreempfehlung unmittelbar an die Kinder wendet, stellt sie selbst einen Vermittlungsakt dar“ (Ewers 1990, S. 81). Dennoch weist Ewers dem Kinder- und Jugendliteraturkritiker die Rolle des „liberalen Vermittlers“ (Ewers 2012, S. 115) zu, der idealiter kein (pädagogischer) Gatekeeper der literarischen Kommunikation ist, sondern im Rahmen der literarischen Öffentlichkeit (s.u.) Bewertungen vornimmt, diese aber nicht zur Grundlage einer Empfehlung oder Warnung macht, sondern den LeserInnen ihre eigene Werturteilsentscheidung überlässt. Dass es sich bei dieser Charakterisierung um eine idealtypische Rolle

²⁷ Die in Kap. 2.1 als AdressatInnen der Kritik erwähnten professionellen TeilnehmerInnen des Literaturbetriebs treten im Bereich des kinder- und jugendliterarischen Markts in gleicher Weise in Erscheinung, denn auch Kinder- und Jugendbuchverlage haben ein dezidiertes Interesse an der Besprechung ihrer Titel (zur Kritik unter Marktbedingungen vgl. Kap. 2.3).

handelt, ergibt sich aus den genannten Bedingungen der de facto praktizierten Kinder- und Jugendliteraturkritik.

Ausgehend von der Annahme, dass die Kinder- und Jugendliteratur ein Sub-/Teilsystem des Gesamtsystems Literatur²⁸ darstellt, lehnen sich die vorliegenden Ausführungen an die Darstellung kinder- und jugendliterarischer Handlungssysteme an, in denen sich die kinder- und jugendliterarische Kommunikation vollzieht (vgl. Ewers 2012, S. 85ff.). Innerhalb der kinder- und jugendliterarischen Handlungssysteme existieren offizielle Bewertungssysteme (Abb.4). Ewers unterscheidet dabei das bibliothekarische Bewertungssystem, das staatliche Indikationswesen, das konfessionelle und pädagogische Bewertungssystem und das Bewertungssystem Schullektüre neben dem Bewertungssystem der kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit und sonstiger kinder- und jugendliterarischer Bewertungs- und Empfehlungssysteme. Da die vorliegenden Betrachtungen weniger die Maßgaben didaktischer Wertung (und damit das pädagogische Bewertungssystem und das Bewertungssystem Schullektüre) fokussieren als vielmehr die Formen der kulturellen Praxis von Wertung

²⁸ Dass das Literatursystem hierarchisch strukturiert ist und in seinem Zentrum diejenigen normbildenden literarischen Teilsysteme stehen, denen das meiste kulturelle Ansehen zukommt (vgl. Ewers 1993, S. 5), zeigt das einleitende Zitat dieses Kapitels exemplarisch. Die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft stellt indessen eine solche kulturelle Hegemonie und deren Handlungsregeln und Wertungsnormen in Frage. Das für die Kinder- und Jugendliteraturkritik relevante Postulat eines spezifischen Literaturbegriffs füllt Ewers (1990, S. 85ff.) in Anlehnung an Alaida Assmann mit dem Vorschlag zweier verschiedener Umgangsweisen mit Literatur aus: Neben den Textverwendungstyp *Literatur* und eine dementsprechend literarische Kritik tritt die kulturelle Textpraxis der *Folklore* mit ihrer gebrauchts- und leserorientierten Funktionsweise, für die eine rein literarästhetische Kritik nicht funktional ist. Ähnlich betont die österreichische Kinder- und Jugendliteraturforschung die Wurzeln der Kinderliteratur im didaktischen Bereich. Kinderliteratur sei aber nicht mit Trivialliteratur gleichzusetzen, so dass die vielfach aufgerufene Opposition von Hochliteratur und Kinderliteratur ins Leere laufe. Kinderliteratur als didaktische Literatur anzuerkennen, scheitere jedoch wiederum am Missverständnis des Begriffs und seiner Verwechslung mit der Didaktik als Wissenschaft. Daraus entsteht der Vorschlag einer „begrifflich sehr eindeutige[n] Differenzierung von wissenschaftlich-didaktischer und ästhetisch-didaktischer Literatur [...], [die] als Orientierung der Kinderliteratur-Theorie erneut zur Reflexion ihres Literaturbegriffs zugrunde gelegt“ (Seibert 1993, S. 19) werden soll. Dieser Literaturbegriff integriert neben seiner Zweckbestimmtheit eine kausale Begründung: „Kinderliteratur entsteht aus den Gründen, aus denen auch Literatur entsteht, aus Gründen einer stets neue Anstrengung erfordernden Welterklärung und Weltdeutung. Kinderliteratur [...] hat in erster Linie die Aufgabe zu zeigen, was Literatur ist.“ (Ebd., S. 20) Dieser poetologischen Bestimmung, die eine gleichsam anthropologische Fundierung aufweist, lassen sich didaktische Überlegungen zur literarischen Wertung von Kinder- und Jugendliteratur zuordnen.

und Möglichkeiten ihrer Vermittlung, rücken die Teilbereiche Kinder- und Jugendliteraturkritik und sonstige kinder- und jugendliterarische Bewertungssysteme ins Zentrum der zu leistenden Bestandsaufnahme (Abb. 4)

Die unter Erwachsenen vollzogenen Handlungen der kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit richten sich auf die „Präsentation, Bewertung, Erörterung und Einordnung des kinder- und jugendliterarischen [...] Angebots“ (ebd., S. 111), zu denen neben der Literaturkritik weitere öffentliche Veranstaltungsformen wie Lesungen, Ausstellungen oder Kinder- und Jugendliteraturpreise zählen. Ergänzend dazu hat sich allmählich, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die primären Adressaten der Kinder- und Jugendliteratur an diesen Handlungen lange Zeit nicht beteiligt waren, eine sog. literarische Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen herausgebildet, in der kinder- und jugendliteraturbezogene Verständigungshandlungen wie Buchvorstellungen, Empfehlungslisten, Auszeichnungen usw. von Kindern und Jugendlichen selbst verantwortet werden (vgl. ebd., S. 117). Noch 2012 bemerkt Ewers dazu:

Es gehört zu den problematischen Seiten des kinder- und jugendliterarischen Handlungsbereichs in Vergangenheit und Gegenwart, dass sich nicht längst neben der (von Erwachsenen getragenen) kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit eine [...] ‚literarische Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen‘ etabliert hat, in der Erwachsene lediglich als Hilfesteller präsent sind. (Ebd., S. 117)

Ein Desiderat in diesem Bereich bestätigt auch Christine Knödler:

Auch im neuen Jahrtausend wird KJL weitgehend von Erwachsenen gemacht, beharrlich von Erwachsenen für Erwachsene referiert und rezensiert, über Erwachsene multipliziert und im Übrigen auch vorwiegend von ihnen gekauft. [...] Ob KJL bei denen ankommt, für die sie eigens gemacht wird, ist – vorsichtig gesagt – umstritten [...] (Knödler 2011, S. 143).

Kinder- und jugendliterarische Handlungssysteme				
Produktions-systeme	Distributionssysteme		Offizielle Bewertungssysteme	Aneignungssysteme
KJL- Textproduktion KJL-Übersetzen Bilder-, Kinder- und Jugendbuchillustration Kinder- und Jugendmedienproduktion (Hörbücher, DVDs, Computerspiele etc.) Verlegen und Lektorieren von Bilder-, Kinder- und Jugendbüchern und -medien Förderung von Autoren, Illustratoren und Medienproduzenten (Preise, Stipendien, Zuschüsse)	Kinder- und Jugendbuchmarkt Kinder- und Jugendmedienmarkt Konfessionelle KJL- und -medienmärkte	Öffentlich-bibliothekarisches Distributionssystem ‚Kinder- und Jugendbuch und -medien‘ Konfessionelle bibliothekarische Distributionssysteme; Kinder- und Jugendbuch und -medien Distributionssystem ‚Schullektüre‘	Öffentlich bibliothekarisches Bewertungssystem ‚Kinder- und Jugendbuch- und medien‘ Staatliches Indikatorenwesen/Bundesprüfstelle Konfessionelle Bewertungssysteme ‚Kinder- und Jugendbuch und -medien‘ Pädagogisches Bewertungssystem- Kinder- und Jugendbuch und -medien‘ Sonstige kinder- und jugendliterarische Bewertungs- und Empfehlungssysteme (Bestenlisten, Auszeichnungen etc.) Bewertungssystem Kinder- und Jugendliteraturkritik/ kinder- und jugendliterarische Öffentlichkeit Bewertungssystem ‚Schullektüre‘	Handlungssystem (einsame) kindliche und jugendliche Freizeitlektüre Handlungssystem Familiäre Rezeption von (Kinder- und Jugend-) Literatur und (Kinder- und Jugend-) Medien Handlungssysteme Außerfamiliärer (kollektiver Rezeption) von (Kinder- und Jugend-) Literatur (Peer-group, Freizeitorganisationen) Handlungssystem Schulische Verarbeitung von (Kinder- und Jugend-) Literatur Handlungssysteme erwachsener Aneignung von Kinder- und Jugendliteratur (einschl. ihrer wissenschaftlichen Verarbeitung) + Bewertungssystem Literarische Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen

Abb. 4: Bewertungssysteme der Kinder- und Jugendliteratur (ergänzt n. Ewers 2012, S. 89)

Anhand des zehnjährigen Bestehens der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013), des bundesweiten peergroup-basierten Anschlussprojekts *Literanauten*²⁹ des Arbeitskreises für Jugendliteratur sowie im Hinblick auf zahlreiche andere Initiativen – als prominentestes Beispiel gilt die Jubu-Crew,³⁰ weiterhin beteiligen sich Kinder und Jugendliche in vielen Literaturpreisjurs bzw. agieren in eigenständigen Kinder-/ Jugendjurs (vgl. Brendel-Perpina 2016, S. 87f.), ebenso treten Kinder mit Buchtipps im Kinderfernsehen auf (vgl. Kap. 3.3.2), ihre Buchempfehlungen finden regelmäßig einen Platz in der (Fach-)Presse³¹ und Jugendliche werden als RezensentInnen u.a. in der Bibliotheksarbeit³² beauftragt – sowie vor allem aufgrund der massiv angestiegenen literaturbezogenen Kommunikation von Jugendlichen im Web 2.0 (vgl. Kap. 4), ist festzustellen, dass eine literarische Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen sich seither in breitem Maße etabliert hat. Daher erscheint es naheliegend, diese Handlungen als eigenständiges Bewertungssystem zu ergänzen (Abb. 4).

Von didaktischer Relevanz ist dieses Bewertungssystem aus zwei Gründen: Zum einen handelt es sich um *Peergroups*, die informell agieren oder in non-formalen Settings kultureller Jugendbildung organisiert sind und

²⁹ Das Projekt *Literanauten* entstand im Rahmen der Initiative *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung*: „Lesebegeisterte Jugendliche entwickeln eigene Maßnahmen, um Kinder und Jugendliche anzusprechen, die bislang wenig Berührungspunkte mit Literatur hatten.“ http://www.literanauten.org/literanauten_ueberall-9.html (aufgerufen am 07.02.2018).

³⁰ Bei der 1972 von dem Jugendbuchautor Hans-Georg Noack und dem Schüler Jan Schünemann gegründeten Jubu-Crew handelt es sich um einen Leseclub, dessen Leitung seither ein Jugendlicher unter 18 Jahren übernimmt, vgl. dazu Lange (2009).

³¹ Vgl. z.B. die Rubrik „Die Bücherkinder lesen! Buchtipps aus der Kinder- & Jugendredaktion“ in der Zeitschrift *Eselsohr*. Die Gruppe der Bücherkinder geht zurück auf Stefanie Leo, die eine gleichnamige Webseite betreibt, auf der sich die Kinder- und Jugendliteraturszene austauscht. Über die Sozialen Medien werden hier auch Rezensionen von Kindern und Jugendlichen verteilt.

³² Ab 1997 bezog der Informationsdienst TEENidEE Jugendliche als RezensentInnen ein (vgl. Asmus 1999). Die Rezensionen wurden zunächst in der Zeitschrift *Giraffe*, hg. vom Deutschen Bibliotheksdienst, veröffentlicht. Die Einstellung der Printausgabe im Jahr 2002, flankiert von der Schließung des DBI, führte zu einer neu konzipierten Online-Ausgabe der Zeitschrift, die jedoch gegenwärtig die genannte Rubrik nicht mehr verzeichnet.

deren Funktionsweisen für mögliche Adaptionen schulischen Unterrichts näher zu betrachten sind.³³ Zum anderen werden im außerschulischen Kontext neue *Strukturen und Formate* literarischer Wertung sichtbar, deren Partizipationspotenzial (vgl. Anders/ Wieler 2018) für schulische Förderung in Betracht zu ziehen ist. Beide Aspekte betreffen zudem auch die Handlungen in den Handlungssystemen (außerfamiliärer) kollektiver Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur (Abb. 4). Diesen Überschneidungsbereich von Aneignung und Wertung für didaktische Anschlussstellen auszuloten, lohnt vor allem im Hinblick auf neuere Praktiken des Social Reading (vgl. Kap. 4.1).

Der Forschungsstand zur Kinder- und Jugendliteraturkritik belegt eine breite Aufarbeitung der Geschichte der Kinder- und Jugendliteraturkritik (vgl. u.a. Hopster 1988, Ewers 1993, Dolle-Weinkauff/ Ewers 1996, Pachler 2001, Roeder 2015). Dabei wird immer wieder auf die maßgebliche Rolle Heinrich Wolgasts und seiner Schriften *Ein verhängnisvoller Irrtum in der Beurteilung der Jugendliteratur* (1892) und *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1896) eingegangen. Wolgasts Position, seine Verurteilung der spezifischen Kinder- und Jugendliteratur zugunsten literarästhetischer Forderungen, bleibt bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wirksam, zum Teil auch als „eine unhistorische Reproduktion der Wolgast-schen Theoreme“ (Hopster 1988, S. 34). Die sich in den 1950er Jahren etablierende Theorie des guten Jugendbuchs, u.a. vertreten durch Anna Krüger, steht zwar in der Tradition der Priorisierung des Kunstwerts nach Wolgast, integriert dabei jedoch den Aspekt der Kindgemäßheit (vgl. Ewers 1993, S. 168f.). Vor dem Hintergrund der gesellschaftlich-politischen Umwälzungen und soziologisch-ideologiekritischer Theorien bringen die 1960er und 70er Jahre eine neue realistische Kinder- und Jugendliteratur hervor, die sowohl von einer pädagogisch-aufklärerischen Öffentlichkeit als auch von einer sich ausbildenden kritischen Fachöffentlichkeit begleitet wird (vgl. Roeder 2015, S. 276). Inwieweit die Kritik die-

³³ Zum Prinzip der Peer Education nach Nörber (2003) in der Leseförderung im non-formalen Setting der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf (2013). Auch das Konzept des individuellen Lesens berücksichtigt die Peergroup als Sozialisationsinstanz und leitet daraus die Relevanz sozialer Inszenierungsmuster des Lesens im Unterricht ab (vgl. Wrobel 2008, S. 85ff).

ser Zeit die Unterhaltsamkeit von Kinder- und Jugendliteratur als Eskapismus diskreditiert, zeigen die Auseinandersetzungen über Texte wie *Momo* von Michael Ende oder *Der Räuber Hotzenplotz* von Otfried Preußler exemplarisch.

Ein Abbild der Debatten der 1980er/ 90er Jahre um Standort, Funktion und Kriterien der Kritik liefert der Tagungsband *Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendliteraturkritik* (1990). Der Titel deutet, ebenso wie auch die Kennzeichnungen „Am Rande der besseren Literatur-Gesellschaft“ (Toll 1991), „Literatur mit beschränkter Haftung? Über die Misere der deutschen Kinder- und Jugendbuch-Kritik“ (Ueding 1990), „Die Misere der Kritik der Kinder- und Jugendliteraturkritik“ (Scharioth 1990, S. 95), ein fortbestehendes Ungenügen im Blick auf die kinder- und jugendliterarische Kritik an, welchem entsprechende Postulate eingeschrieben sind – „Die notorischen Dilemmas sind keine Entschuldigung“ (Dahrendorf 1990) – und auf zukünftige Anforderungen bezogen werden. Diese betreffen vor allem den Urteilscharakter der Kritik:

Gebraucht wird eine Kritik, die ihre Maßstäbe aus dem Buch selbst entwickelt, kein Normenkatalog, keine Meßlatte auf unterschiedlichste Gattungen erzählerischer oder bildnerischer Temperamente beckmesserisch angewandt. (Blaich 1990, S. 54)

Die Literatur braucht eine Kritik, die den Leser nicht vor die vollendeten Tatsachen eines Urteilsautomatismus stellt, sondern ihn zum Zeugen aufruft in einem Prozeß, der ein Lese-Prozeß bleiben muss. (Scharioth 1990, S. 103).

Mehrfach wird in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeiten der Literaturkritik als Medium des *Gesprächs* hingewiesen: „Jede Rezension ist [...] ein Gesprächsvorschlag, in dem die Wertung gleichsam probeweise vorgetragen und begründet wird, und erst im Streit der Argumente, die von allen Gesprächsteilnehmern beigebracht werden können, stellt sich ein Gemeinverständnis über das Buch her.“ (Ueding 1990, S. 22; vgl. auch Scharioth 1990, S. 102ff.)

Die gilt in besonderem Maße (und ganz konkret) für die Arbeitsform des Literaturgesprächs im Rahmen der Jury zum Deutschen Jugendliteraturpreis als einer spezifischen Form literarischer Kritik: „Wenn man – wie dies z.B. in der Geschichte der literarischen Hermeneutik stets geschehen ist – Textverstehen nach dem Modell des Gesprächs, nach dem Modell

von Frage und Antwort begreift, so ist die gesprächsweise Klärung des Urteils über Kinderliteratur [...] ein ‚Glücksfall‘ der Kinderliteraturkritik.“ (Hurrelmann 1990a, S. 47)

Ausdrücklich nicht thematisiert werden in diesem Tagungsband, abgesehen von einigen wenigen Hinweisen bei Hurrelmann, Gegenstand und Bedeutung der Urteile von jungen LeserInnen (vgl. Scharioth/ Schmidt 1990, S. 8).

Nach der Jahrtausendwende bündeln die Materialien der Studien- und Beratungsstelle Wien unter dem Titel *Aber bitte mit Sahne... Rezension und Kritik (im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur)* (2014) neuere literaturwissenschaftliche und -vermittelnde Perspektiven auf den Gegenstand: von theoretischen und praktischen Überlegungen zur Kritik (vgl. Strigl 2014) über spezielle Kritiksparten (zur Bilderbuchkritik vgl. Rabus 2014) oder Kritikformate (zum Verriss vgl. Künnemann 2014) bis zu praxisorientierten Empfehlungen zum Verfassen von Rezensionen (vgl. Gadeanu 2014; Grubert 2014). Unter dem Titel *Literaturkritik unter der Lupe. Sichtweisen – Brennpunkte – Ausblicke* fasst die Ausgabe 1 (2015) der Zeitschrift *JuLit* die Erkenntnisse der Herbsttagung 2014 des Arbeitskreises für Jugendliteratur zusammen, bei der die praxisbezogene Perspektive von LiteraturvermittlerInnen und -kritikerInnen wie Ute Wegmann, Siggi Seuss oder Franz Lettner im Zentrum steht, die Bewertung von Bilderbüchern thematisiert wird (vgl. Linsmann 2015; Linden 2015) und Michael Schmitt die Selbstverständigungsdebatten der Jugendliteraturkritik anhand aktueller Jugendromane unter folgende Prämisse ausbuchstabiert: Der Jugendliteraturkritiker

muss über Generationen-Grenzen hinaus denken und urteilen, muss eine doppelte Distanz beachten – die zwischen den Generationen im gelebten Moment des Erzählens oder Kritisierens, aber auch die zwischen dem jungen Menschen, der man selbst einmal war, und dem Erwachsenen, der man geworden ist und der sich über die Angemessenheit von Kinder- und Jugendbüchern für deren eigentliche Leser Gedanken machen soll. (Schmitt 2015, S. 10)

Kinder- und Jugendliteraturkritik hat ihren festen Platz in Fachzeitschriften wie *Eselsohr*, *JuLit* oder *1000 und 1 Buch*, ebenso in den Buchbranchenblättern wie z.B. *Hits für Kids*. Neben ihrer Präsenz in anderen Me-

dien finden sich Rezensionsteile zur Kinder- und Jugendliteratur regelmäßig in den überregionalen Tages- und Wochenzeitungen (hierbei konzentriert in den Buchmessebeilagen),³⁴ Buchtipps und kurze Autorenporträts auch in Familienzeitschriften (vgl. Knödler 2011, S. 148).

Eine der wenigen empirischen Studien zur Kinder- und Jugendliteraturkritik gibt anhand einer Analyse von 120 Kinder- und Jugendbuchbesprechungen in den Zeitungen FAZ, Frankfurter Rundschau, SZ und DIE ZEIT, bezogen auf den Zeitraum Januar bis März 2004, Aufschluss über deren Platzierung, Struktur und Formate sowie über Aspekte der Wertung:

Wie und in welchem Umfang findet Kinder- und Jugendliteratur heute statt? Wer bewertet mit welchen Kriterien? In welchem Verhältnis stehen dabei gegenwärtig Ästhetik und Pädagogik? [...] Welche Elemente lassen sich in den aktuellen Rezensionen finden? Mit welchen (kinder- und jugendliterarischen) Aspekten beschäftigen sich die Kritiker? (Witzel 2005, S. 7f.)

Witzel kann bestätigen, dass die Kinder- und Jugendliteratur sich mit regelmäßigen Erscheinungsterminen und -orten einen Platz in den Medien verschafft hat (vgl. ebd., S. 16), was sich mit eigenen Kinder- und Jugendbuchseiten im Feuilleton, ungeachtet gegenteiliger Klagen, seit den 1970er Jahren abzeichnet (vgl. Ewers 1993).

Der quantitativen Präsenz steht indessen die Einförmigkeit der Darstellungsformen gegenüber. Die Dominanz der Textsorte Rezension lässt alternative feuilletonistische Formen kaum aufscheinen, zudem bestätigt Witzel den Ersatz der klassischen Rezension durch Kurzrezensionen und Buchtipps (vgl. Witzel 2005, S. 51). Da diese grundsätzlich eher Kaufempfehlungen aussprechen, lösen sie die Selektions- und Orientierungsfunktion der Literaturkritik ein; eine vielstimmige und konfrontative Kritik im Sinne eines kritischen Diskurses werde damit jedoch nicht praktiziert (vgl. auch Knödler 2011, S. 154). Eine solches Fehlen der kritischen Auseinandersetzung verdeutliche den besagten ‚Platz zwischen den Stühlen‘:

34 Eine größere mediale Debatte, an der sich zahlreiche namhafte Akteure des kinder- und jugendliterarischen Feldes beteiligten, richtete sich 2010 gegen den Umzug der Kinder- und Jugendliteraturkritik aus dem Feuilleton der ZEIT in die KinderZEIT (vgl. Brendel-Perpina/Stumpf 2013, S. 35f.; Roeder 2015, S. 268).

Wie die Kinder- und Jugendliteraturkritik einerseits einer kritischen Auswahl und dem Auslesen des Besonderen aus der Masse der Neuerscheinungen verpflichtet ist, steht sie andererseits im Dienst der Leseförderung und will als positiv-bestätigende Kritik grundsätzlich Werbung für das Lesen und für Bücher betreiben.

Sammelbesprechungen stellen Spielarten der Rezension dar und werden im Hinblick auf die Kürze ihrer Einzelbestandteile zum einen kritisiert: „Da werden manchmal drei, vier, ein halbes Dutzend Titel nacheinander besprochen, so daß für jeden einzelnen gerade noch genug Platz für einen unspezifischen Hinweis bleibt.“ (Ueding 1990, S. 24, vgl. auch Kaminski 1990, S. 70). Zum anderen weist Witzel darauf hin, dass dieser Besprechungstypus mit dem Verfahren des Vergleichens eine spezifisch wertende Komponente enthält und Sammelrezensionen zudem „der beinahe einzige Ort [sind], an dem Negativbewertungen vorgenommen und somit die Leser für formale und inhaltliche Schwächen der Kinder- und Jugendliteratur sensibilisiert werden, was ihnen eine qualifiziertere, eigene Urteilsfindung ermöglicht“ (Witzel 2005, S. 54ff.). Am Korpus nachgewiesen werden kann zudem, dass die Bestandteile der Kinder- und Jugendbuchrezensionen überwiegend den Elementen der allgemeinen Literaturkritik entsprechen, wobei aber der Inhaltswiedergabe eine exponierte Stellung zukommt und die vermutete Wirkung der besprochenen Titel auf kindliche und jugendliche LeserInnen ebenfalls von entscheidender Bedeutung ist (vgl. ebd., S. 58f.). Der vielfach beklagte Mangel formaler Analyse in der Kinder- und Jugendliteraturkritik wird nur teilweise bestätigt (vgl. ebd., S. 69ff.). Das ausgewertete Untersuchungsmaterial zeigt, dass die literarästhetische Qualität der Texte – weitaus stärker als von der früheren Forschung kritisiert – in den literarischen Werturteilen berücksichtigt wird, wenngleich die Wirkung der Texte dominanter Wertmaßstab bleibt. Zudem korrigiert Witzel das Bild der argumentationslosen Werturteile, denn „viele der Rezensionen [erfüllen] zumindest ‚die Mindestanforderungen an eine Werturteilsbegründung‘, indem sie zum einen Merkmale und zum anderen Wirkungen des Werkes‘ [...] beschreiben“ (ebd., S. 81). Auf der sprachlichen Oberfläche dominiere dagegen die Häufung floskelhafter Hochwertbegriffe, was ebenfalls schon früher kritisch angemerkt worden ist: „Prädikate wie ‚einfühlsam‘, ‚behutsam‘, ‚eindringlich‘, ‚locker‘ usw. decken, statt etwas herauszustellen, die Sache

bloß zu.“ (Ewers 1988, S. 3) Die von Ewers eingeforderte Literarisierung der Kinder- und Jugendliteraturkritik (vgl. ebd.) hat sich demnach nicht erfüllt.³⁵

Ergänzend zu Witzels Befund, dass in der feuilletonistischen Kinder- und Jugendliteraturkritik inhaltliche und wirkungsbezogene Kriterien vor formalen rangieren, soll an dieser Stelle nochmals auf ‚die Sache mit den Kriterien‘ (eine entsprechende Darstellung zu den Kriterien des Deutschen Jugendliteraturpreises findet sich bei Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 39; vorher bei Hurrelmann 1990a; zum Wandel der Kriterien vgl. Brunken 2006) und den Umgang mit ihnen eingegangen werden. Das bereits erwähnte Spannungsfeld zwischen literarischen und außerliterarischen bzw. pädagogisch-leserorientierten Kriterien entspricht den beiden Hauptlinien der Kinder- und Jugendliteraturkritik. Der funktionale Aspekt unterliegt dabei sowohl pädagogischen Sichtweisen wie auch moralischen Vorstellungen bestimmter Zeiten und gesellschaftlicher Gruppen (vgl. Scharioth 1990, S. 98). Die poetologische, vom Text her argumentierende Zugangsweise lässt sich wiederum ausdifferenzieren in eine literaturwissenschaftliche Richtung – und damit als textanalytische Methode zur Textinterpretation – und eine feuilletonistische zur Herstellung von Öffentlichkeit (vgl. ebd.). Das Konzept einer angewandten Literaturwissenschaft nach Hinck (1983) geht (im Bezugsfeld der Literatur für Erwachsene) von einer Durchdringung dieser beiden letzten Bereiche aus. Hincks Überlegungen zur literaturkritischen Praxis negieren ein allgemeines ästhetisches Normensystem und berufen sich auf Kriterien wie Ambivalenz und Innovation. Empfohlen wird eine Verbindung von Buchkritik und literaturwissenschaftlicher Interpretation, mit der auf die Leseerfahrung ebenso wie auf die Metareflexion des Kritikers über seine Wertung abgehoben wird. Ebenso wird die Subjektivität des Kritikers einbezogen und die literarische Qualität seiner Kritik betont (vgl. Hinck 1983, S. 27). Die kritische Bestandsaufnahme zur Übernahme dieses Modells auf die Kinder- und Jugendliteraturkritik bestätigt einen qualitativen Aufschwung (vgl. Hurrelmann 1990b, S. 102). Dennoch erweist sich das Feuilletonmodell für die Kinder- und Jugendliteraturkritik nicht als gänz-

35 Eine empirische Überprüfung neueren Datums steht indessen noch aus.

lich unproblematisch. Hurrelmann kritisiert dabei drei Aspekte: 1. Stilistische Auffälligkeiten der (nicht nur) kinderliterarischen Kritik illustrieren deren zum Teil elitären, zum Teil hymnischen Charakter. Unbeachtet bleiben dagegen 2. entwicklungspsychologische Aspekte. Dies erscheint umso bedeutsamer als ästhetische Wertung immer auf einen Wert für den Leser zurückgeführt werden kann und ästhetische Erfahrung als Prozess subjektabhängig und somit entwicklungsabhängig verläuft (vgl. ebd., S. 104). Die der Kinderliteratur per se eingeschriebene didaktische Struktur³⁶ - womit nicht eine didaktische Instrumentalisierung gemeint ist - gestattet ihren LeserInnen den Zugang zur literarischen Kommunikation. Dies als Wert anzuerkennen und damit die Frage nach der Beachtung kindlich-jugendlicher Weltansichten, nach entwicklungspezifischen Lebensthemen und entwicklungsbedingten kognitiven Lesevoraussetzungen als Kriterien einzubeziehen, zeige, wie am Gegenstand Kinder- und Jugendliteratur neben dem literarischen Wert grundsätzlich auch ein literaturdidaktischer Wert zu vermessen sei (vgl. ebd., S. 105). Eine solche die jungen LeserInnen einbeziehende Sichtweise wird als produktiver Aspekt auch von namhaften professionellen Kinder- und JugendliteraturkritikerInnen vertreten:

Selbstreflexion und ein Fundus literaturwissenschaftlicher Theorien reichen nicht aus. Besonders die Kritik der Jugendliteratur muss neben dem Buch und seinem Kontext im allgemeinen Literaturgefüge die Situation des Lesers berücksichtigen, seine Bedürfnisse auch gegen die erwachsenen Vermittler vertreten und damit immer wieder in den öffentlichen Diskurs der Kinder- und Jugendkultur eingreifen. (Buddeus-Budde 1999, S. 63).

Die Einbeziehung leserbezogener Kriterien negiert damit nicht die Definition von Kritik, wie die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft sie anlegt und so das Subsystem Kinder- und Jugendliteratur mit dem System

36 Bettina Hurrelmanns Position tritt bereits in der die Kinder- und Jugendliteratur-Didaktik 1988 beschäftigenden Kontroverse mit Gerhard Haas in Erscheinung, in der sie sich gegen die Überbetonung des ästhetischen Anspruchs als neue Eindimensionalität ausspricht (vgl. Lange 2005, S. 951ff.). Dass der Gegenstand der Kinder- und Jugendliteratur spezifischen Adaptionen (vgl. Gansel 2010, S. 23ff.) unterliegt und Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur (Lypp 1984) gilt, hat die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft entsprechend herausgearbeitet.

Literatur in Übereinstimmung bringt;³⁷ sie überschreitet sie aber deutlich.

Eine Zusammenschau pädagogischer und literarischer Kriterien findet sich gleichfalls im Fragenkatalog der Literatur- und Erziehungswissenschaftlerin Gundel Mattenklott, die zur Beurteilung eines Kinderbuches heuristische Fragen an den Text stellt und dabei Überschneidungen zwischen beiden Bereichen erkennt (vgl. Mattenklott 1990). Dass die subjektiven Anteile bei der Beurteilung von Kinder- und Jugendliteratur eine bedeutsame Rolle spielen, wird auch hier nochmals betont. Wenn Erwachsene Kinder- und Jugendbücher beurteilen, geschieht dies auf der Grundlage ihrer eigenen Lese- und Bildungsbiographie. Ein entsprechendes Bewusstsein für diese biographischen Prägungen ermögliche eine geschärfte Urteilsfähigkeit und „einen Zugang zu dem Text aus mehreren Richtungen [...], als (erinnerter) kindlicher und als erwachsener Leser“ (Mattenklott 1990, S. 147; vgl. auch Schmitt 2015). Auf diese Weise „bilden die kritische Reflexion der eigenen Wertungsbedingungen einerseits, die genaue Textarbeit andererseits die Gegengewichte zur Subjektivität“ (ebd.). Mattenklotts Buch-Befragung löst damit ein, was Scharioth für die Praxis der Kinder- und Jugendliteratur fordert:

Allerdings wünsche ich mir die Herausbildung einer [...] Kritik, die die beiden Grundmuster [...] als genuin zur Kinder- und Jugendliteratur gehörig reflektiert, einander vermittelt und das stets enthaltene, subjektive Urteil als Einstieg zu einem Gespräch ansieht. Diese Vorgehensweise birgt die Chance, Kritik als ‚Diskurs über Kritik‘ [...] zu verstehen.“ (Scharioth 1990, S. 99)

Dass damit auf eine Kritik abgehoben wird, deren Funktion über Auswahl und Orientierung hinausgeht, deuten 3. literatursoziologische Implikationen an, die eine Theorie der Kinder- und Jugendliteraturkritik mitbegründen (vgl. Hurrelman 1990, S. 107). Diese betreffen den Kommunikationszusammenhang, innerhalb dessen kinder- und jugendliterarische Texte stehen und deren Standort sie bestimmen. Eine Trennung der Literaturproduktion/ -vermittlung von der sie umgebenden Werbungs- und

37 In diesem Sinn zielt Literaturkritik darauf ab, „die innerliterarische Bedeutung eines Werkes zu beurteilen, seine literarischen Qualitäten implizit oder explizit an denen anderer Werke zu messen, es auf einen erreichten literarischen Standard zu beziehen“ (Ewers 1988, S. 3).

Medienästhetik erscheint nicht möglich; vielmehr sei innerhalb der literarischen Öffentlichkeit die Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur immer wieder erneut auszuformulieren und diese im Sinne einer kritischen und gleichsam lesefördernden Vermittlungsaufgabe einem möglichst breiten Adressatenkreis zu erschließen (vgl. ebd., S. 108).

Im Referat des Forschungsstandes durch Caroline Roeder werden die Parameter der zahlreichen Kinder- und Jugendliteraturkritik-Debatten folgendermaßen zusammengefasst: Neben den Befund der (randständigen) Repräsentanz der Kritik im medialen Feld und ihrer einseitigen Formate (Buchtipps statt Rezensionen) tritt die Frage nach den Funktionen der Kritik (als Frage der Vermittlung). Hinsichtlich der Kriterien der Kritik bleibt die Dichotomie zwischen einer pädagogisch-didaktischen Ausrichtung und einer literarästhetisch argumentierenden Gegenseite weithin bestehen, ungeachtet einzelner Vermittlungsversuche (vgl. Roeder 2015, S. 278). Ihre gegenwärtige Positionsbestimmung der Kinder- und Jugendliteraturkritik verbindet Roeder mit einem Ausblick auf zukünftige mögliche Arbeitsfelder (vgl. ebd., S. 280ff.): Dazu zählen ökonomische Fragen, die den Printjournalismus als Ort der Kritik und mediale Marketingstrategien (z.B. „die mediale Instrumentalisierung der Wertediskussionen wie die aktuelle *Neger-Frage*“, ebd.; vgl. dazu auch Kap. 3.2) in gleicher Weise betreffen. Weiterhin steht eine Aufarbeitung der Fachpresse der Kinder- und Jugendliteraturkritik ebenso aus wie die anderer Organe literarischer Wertung (z.B. Literaturpreise, kommerzielle Angebote wie *Antolin* oder *onlino*). Und schließlich eröffnen das Feld der neuen Medien und die veränderten Kritikstrukturen und -potenziale in neuen Formen medialer Öffentlichkeiten ein interessantes Untersuchungsfeld für die Kinder- und Jugendliteraturkritik. Alle Aspekte betreffen jedoch nicht nur die zukünftigen Herausforderungen der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, sondern eignen sich für die Konturierung fachdidaktischer Kompetenzen in einem Deutschunterricht kulturwissenschaftlicher Ausrichtung, der die Kontexte und Zusammenhänge seiner Gegenstände so beleuchtet und vermittelt, dass Deutschunterricht als Kulturunterricht gedacht wird (vgl. Wrobel/ von Brand/ Engels 2017, S. 13). Dies gilt auch für die Kinder- und Jugendliteratur und ihre Kritik, nicht zuletzt im Hinblick auf die jugendlichen Akteure in diesem Feld.

Daher soll zum Abschluss dieses Teilkapitels eine vorläufige Bestandsaufnahme der *literarischen Öffentlichkeit der Kinder- und Jugendlichen* und ihrer Möglichkeiten vorgenommen werden. Auffallend ist, dass jenseits des bereits erwähnten Desiderats (vgl. Ewers 2012) der Bereich in den genannten Publikationen weitgehend ausgespart bleibt. Dies begründet sich nicht allein darin, dass erst mit dem Web 2.0 entsprechende mediale Strukturen eine größere Teilhabe der Zielgruppe ermöglicht haben, sondern teilweise auch im Zweifel an der literarischen Urteilsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen:

Ein [...] Irrtum ist die romantische Meinung, Kinderurteile könnten maßgebend sein für eine Urteilsfindung. Man kann gar nicht oft genug mit Kindern über ihre Bücher sprechen, sie selbst davon sprechen lassen [...] Doch der ausdrückliche Appell an das Kind, sich nun kritisch zu äußern, meistens vor einer ganzen Gruppe, mutet ihm eine Funktion zu, der es noch nicht gewachsen ist. [...] Kinder sind keine Experten für Kinderbücher. Werden sie genötigt, Kritiker zu spielen, dann spiegeln ihre Antworten ein Spektrum von mehr oder weniger sicherer Ehrlichkeit bis zur Wichtigtuerei, von Gefälligkeit bis zur Opposition, aber meist nicht in bezug auf das Buch, sondern auf die Person, die zur Kritik auffordert. Wenn Jugendbuchkritik Literaturkritik sein soll, dann sind wir hier weit entfernt. (Leiter 1988, S. 33f.)

Ausgehend von der spezifischen Situation der kindlichen Adressaten und der Vermittlungssituation der Kinder- und Jugendliteratur durch Erwachsene betont auch Mattenklott:

Häufig ist deshalb der Vorschlag zu hören, doch die Kinder selbst über die ihnen angebotenen Bücher entscheiden zu lassen, und es gibt immer wieder Initiativen zur Institutionalisierung kindlicher Literaturkritik – hier seien nur die Buchdiskussionsgruppen an der Internationalen Jugendbibliothek München genannt, die unter der Federführung von Georg Braun regelmäßig im IJB-Report ihre Empfehlungen abdrucken. Unter dem Patronat der Bibliothek arbeiten interessierte, hochmotivierte Kinder und Jugendliche, die ihre Urteile auch begründen können. Zweifellos kann es nicht genug solcher Gruppen geben. Und dennoch können sie uns Erwachsenen die Arbeit des Urteilens und Bewertens nicht abnehmen; abgesehen von Gründen der Kenntnisakkumulation und der fachlichen Kontinuität [...] vor allem, weil, solange Kinder- und Jugendbücher von Erwachsenen geschrieben, verlegt, gekauft werden, die Kinderliteratur eine pädagogische Veranstaltung ist. (Mattenklott 1990, S. 147)

Während also Leiter die Existenz einer literarischen Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen insgesamt diskreditiert, hebt Mattenklott deren eigenständigen Wert deutlicher hervor, weist jedoch gleichzeitig auf die

Notwendigkeit der adäquaten Auswahl durch die erwachsenen VermittlerInnen (und damit im weitesten Sinn) auf die (nicht nur pädagogischen) Kriterien der didaktischen Wertung hin.³⁸ Dass „‘Kinder kritisieren für Kinder‘ [...] als Titel Schulprojektwochen-Anstrich“ (Schweikart 2000, S. 10) habe und in der literarischen Öffentlichkeit nur geringe Außenwirkung erziele, wird zudem nicht immer zutreffend begründet. Wenn Schweikart nämlich feststellt, dass die Lesegruppen Jugendlicher an den Titeln vorbeigehen, die Fachjurys auswählen (vgl. ebd., S. 11), erfolgt hiermit eine unzulässige Vermischung zweier kinder- und jugendliterarischer Diskurse, deren kritische Auswahl keineswegs zu übereinstimmenden Voten gelangen muss:

Als problematisch erscheint es [...], beide Öffentlichkeiten miteinander zu vermischen oder gegeneinander auszuspielen. [...] Kindern und Jugendlichen [...] sollte eine unabhängige Auseinandersetzung mit dem für sie interessanten Medienangebot ermöglicht werden. Beide Öffentlichkeiten müssen nicht unbedingt zu einer einhelligen Meinung über die angebotenen Kinder- und Jugendmedienprodukte gelangen. Es scheint eher im Gegenteil in der Natur der Sache zu liegen, dass sie unterschiedlicher Auffassung sind. (Ewers 2012, S. 117).

Auf das Recht der jungen LeserInnen, Bücher selbst zu sichten und zu beurteilen, hatte bereits die Begründerin der Internationalen Jugendbibliothek, Jella Lepman, aufmerksam gemacht und damit die spätere IJB-Initiative zur kritischen Beteiligung Jugendlicher angeregt: „Wie erregend war es, sich selbst seine Bücher auszuwählen! [...] Für sie waren diese Bücher geschrieben, ganz sicher hatten sie selbst ein Wort dazu zu sagen.“ (Lepman 1964, S. 154) Weitere lesefördernde Initiativen setzten sich in der Folge (bereits im Zuge der gesellschaftlichen Umwälzungen nach 1968, verstärkt im neuen Jahrtausend) zum Ziel, die Eigenverantwortung von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit ihrer Lektüreauswahl und -rezeption zu stärken und damit ihre kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe zu unterstützen. Dieser Zielsetzung war unter an-

³⁸ Inwieweit Lehrende mit Urteilkriterien in Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur vertraut und diese für die Auswahl im Unterricht (im Hinblick auf die Förderung literarischen Lernens und der Leseförderung) anzuwenden in der Lage sind, ist nicht Gegenstand dieser Studie. Inwiefern sie jedoch neben den Kriterien für die Qualität von Kinder- und Jugendliteratur und deren Anforderungen auch die kulturelle Praxis der Kinder- und Jugendliteraturkritik, einschließlich ihrer ökonomisch-betrieblichen Verflechtungen, und den Einfluss des medialen Wandels auf die Kritik kennen, wird in Kap. 5.2 exploriert.

derem die Einbeziehung Jugendlicher in die Jury zum Deutschen Jugendliteraturpreis verpflichtet (zur geschichtlichen Entwicklung einer eigenständigen Jugendjury vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 23ff.). Ein Plädoyer für jugendliche JurorInnen formuliert Bettina Hurrelmann als damalige Vorsitzende der Jury:

Erwachsene führen das Literaturgespräch über Kinder- und Jugendliteratur. Ich wünsche mir mehr Jugendliche in der Jury. [...] Daß überhaupt Erwachsene über Kinder- und Jugendliteratur urteilen, verlangt eine Legitimation. Hans-Joachim Gelberg hat neulich sehr einleuchtend über die ‚müden Augen der Erwachsenen‘ gesprochen. (Hurrelmann 1990a, S. 47)

Warum sollen Kinder und Jugendliche Bücher beurteilen? fragt Kupfer (1987) und skizziert neben den damals existierenden Jugendgruppen, die Bücher rezensieren (*Jubu-Crew Göttingen*, *Preis der Leseratten* des ZDF, *Critici in Erba*-Preis der Kinderbuchmesse Bologna, vgl. Kupfer 1987, S. 39), die Arbeitsweise der österreichischen *Klubs der Jugend für Jugendbuchkritik*, welcher den jungen KritikerInnen neben Diskussion und Kritik durch die Zusammenarbeit mit dem ORF auch die Möglichkeit die Öffentlichkeitswirkung bietet (vgl. ebd., S. 38). Dass Jugendliche in der literarischen Öffentlichkeit eine Rolle einnehmen, wird hier explizit eingefordert: „Es ist meiner Meinung nach wichtig, daß die Urteile Jugendlicher von den Verlagen, Autoren und nicht zuletzt von Fachleuten ernstgenommen werden. Wenn sie auch nicht so geschliffene und wohlklingende Rezensionen formulieren können, so vermögen sie doch Realitätsbezug, Spannung, Witz, Langeweile und meist auch Klischees zu beurteilen.“ (Ebd., S. 37)

Damit deuten sich diejenigen Argumente an, die in gleicher Weise die Einrichtung der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis begleiteten. In zweierlei Hinsicht erscheint für Jugendliche die öffentliche Tätigkeit als KritikerInnen, JurorInnen usw. von Bedeutung: Es geht zum einen um die Emanzipation und die Stärkung des Gestaltungswillens von Jugendlichen und die damit verbundene Erweiterung ihrer Kompetenzen als Akteure im kulturellen Handlungsfeld. Zum anderen lassen Leseempfehlungen von Jugendlichen an Gleichaltrige mehr Resonanz bei der Zielgruppe erwarten als die Auswahlentscheidungen erwachsener Experten (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf, S. 27). In beiden Fällen handelt es sich um dezidiert fachdidaktisch relevante Perspektiven.

2.3 Die Literaturkritik und der Markt: nur Werbetexter und Betriebsagenten?

Gewiß: die Literaturkritik in den Medien hat seit jeher mit dem Büchermarkt kommuniziert. Heute aber läßt sie sich immer häufiger von den Marktstrategen der Verlage gängeln. Damit läuft sie Gefahr, in den Augen des Publikums an Glaubwürdigkeit zu verlieren. Wie soll das Rezensionen lesende Publikum die Kritik noch ernstnehmen, wenn sich die Kritiker selber zu Werbetextern und journalistischen Cheerleadern degradieren lasse, zu einem Bestandteil der Medienunterhaltung? (Löffler 2003, S. 16)

Der etablierte Rezensent, insbesondere der Literaturredakteur ist in den Augen des argwöhnischen Autors nicht der literaturliebende Mittler zum Leser, sondern ein Betriebsagent, der mit obskuren Betriebsgeschäften zugange ist. [...] Der literarische Feuilletonist spricht zu anderen Feuilletonisten, zu den Werbeabteilungen der Verlage, zu Organisationen und kulturellen Institutionen, die, im Zusammenhang mit Literatur, Geld und andere Ressourcen verwalten. Dieses Feuilleton scheint vor allem mit Betriebspolitik beschäftigt [...]. (Klein 2004, S. 152)

Die Literaturkritikerin Sigrid Löffler und der ebenfalls als Kritiker wirkende Autor Georg Klein entwerfen mit den Bezeichnungen des Kritikers als Werbetexter und Betriebsagent eine kritische Selbstthematisierung ihres Metiers, die sich, unter Bezugnahme auf dessen ökonomische Bedingungen und Einflüsse, aus den Verflechtungen mit dem Literaturmarkt herleiten. Die solchermaßen kritisch-resignative Sicht auf eine medienabhängige und marktwirtschaftlich orientierte Literaturkritik, die im Betriebsgeflecht ihre eigene Legitimität untergräbt, wird von etlichen weiteren KritikerInnen geteilt. Hubert Winkels konstatiert beispielsweise: „Der Markt ersetzt die Sinndebatte.“ (Winkels 2011); Georg Seeßlen diagnostiziert das Ende des bürgerlichen Feuilletons insgesamt: „Aus einem ursprünglich zur Öffnung der Diskurse gedachten, lockeren und experimentellen Submedium ist ein geschlossenes, selbstreferentielles und dogmatisches Instrument zum kulturpolitischen Mainstreaming geworden.“ (Seeßlen 2012)

Im folgenden Kapitel wird an die Standortbestimmung der gegenwärtigen Literaturkritik angeschlossen und deren Marktorientierung fokussiert. Aus der Darstellung dieses Gegenstandsbereichs ergeben sich didaktische Möglichkeiten zur Unterstützung einer kritischen und gleichzeitig teilhabeorientierten literarischen Marktkompetenz, so dass die Wertungsentscheidungen der SchülerInnen keineswegs nur den Werbetextern und Betriebsagenten unterliegen müssen, sondern innovative

Partizipationsformate des Marktes reflektieren und diese unter bestimmten Voraussetzungen als Gewinn für die eigene Mediennutzung aufgreifen können.

Einen Überblick über die Krise des Feuilletons nach 2000 und die Formulierung möglicher Postulate für die Zukunft einer kritischen Öffentlichkeit aus der Sicht von LiteraturredakteurInnen und -wissenschaftlerInnen bietet Steinfeld (2004). Skizziert wird die Expansion eines politisierten Feuilletons mit dessen qualitativer Aufwertung und dem quantitativen Aufschwung in den 1980er Jahren; die gesteigerte Vielfalt der Themen und Formen eines weithin gesellschaftsdiagnostizierenden Feuilletons ergänzte das bis dahin maßgebliche rezensorische Feuilleton, das sich auf die klassischen Ressorts Literatur, Theater, bildende Kunst und Musik konzentrierte. Demgegenüber steht die bis zur Gegenwart andauernde ökonomische Krise der Zeitungen, der Zusammenbruch des Anzeigenmarktes und infolgedessen die personelle Verschlinkung der Redaktionen mit entsprechenden Schrumpfungen der kulturellen Berichterstattung (vgl. Steinfeld 2004, S. 21f.). In mehreren Beiträgen des Sammelbandes wird im Hinblick auf eine zukunftssträchtige kritische Öffentlichkeit in Deutschland deutlich für ein ‚universelles‘ Feuilleton jenseits einer dominant rezensorischen Literaturkritik plädiert:

Ich glaube nicht, dass [...] die Empfehlung einer Rückkehr zum so genannten „Rezensionsfeuilleton“ eine Chance hat. Chancenreich ist allenfalls die Ausprägung eines konkurrierenden Typus von Aktualität und Zeitdiagnostik. Er müsste oberhalb der Ebene des auf Einzelwerke bezogenen Rezensorischen in den klassischen Ressorts angesiedelt sein, aber aus dem Geist der klassischen Ressorts hervorgehen. (Müller, L. 2004, S. 93)

Keineswegs sollte das Feuilleton sich aus lauter Katzenjammer kleinmütig auf sein altes Kerngeschäft, die Besprechung von [...] Neuerscheinungen und höchstens noch ein bisschen Kulturpolitik, zurückziehen. (Müller, B. 2004, S. 104)

Der Fokus der vorliegenden Studie richtet sich ungeachtet dessen auf einen Ausschnitt von einzelnen Literaturbesprechungsformaten in unterschiedlichen Medien, wobei die Rezension als zentrale literaturkritische Textsorte den Schwerpunkt einnimmt. Diese Perspektive will damit keineswegs die postulierte Formenvielfalt eines gesellschaftsdiagnostischen Debattenfeuilletons in Frage stellen, aber dennoch keine Untersuchung des Feuilletons „als Ort der Vermittlung, an dem sich Literatur, Publizistik, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik wechselseitig durchdringen“

(Kauffmann 2000, S. 12) im Sinn der Feuilletonforschung anstreben. Vielmehr soll der Bereich der literarischen Wertung von Texten als sekundäre literarische Kommunikation in unterschiedlichen Praxen einschließlich ihrer ökonomischen Verflechtungen ausgeleuchtet werden, um diese in didaktischer Perspektive nach ihren Vermittlungsperspektiven zu befragen. Das folgende Kapitel richtet sich daher auf das literaturbetriebliche Setting im Spannungsfeld bzw. im Überschneidungsbereich von Literatur, literarischer Ästhetik und Kritik und den ökonomischen Bedingtheiten im Feld der Medien und des Marktes.

Welche Funktionen und normativen Ansprüche Literaturkritik hat und haben kann und auf welches Verständnis von Literatur sie sich beruft, ist grundsätzlich abhängig von ihrem Standort im Kräftefeld unterschiedlicher Faktoren wie Persönlichkeit des Kritikers, Arbeitsverhältnis, journalistische Vorgaben, wissenschaftliche Ansprüche, Literaturbegriff sowie Einflüsse des Buch- und Medienmarktes. Im Hinblick auf den Wert von Literatur als künstlerische Produktion ist im Diskurs der Kunst zunächst von einer Gegenläufigkeit im Verhältnis des künstlerischen Wertes und der Marktgängigkeit eines Werkes auszugehen (vgl. u.a. Porombka 2006b, S. 74). Der künstlerische Wert von Literatur bemisst sich an ihren Eigengesetzlichkeiten und Darstellungsmitteln, die dann als wertvoll gelten, wenn sie sich im Abstand zum Bestehenden befinden und eine entsprechende Differenz markieren. Das Konzept dieser Wertbestimmung unterliegt den Benennungsinstanzen und ihren Legitimationen, die Pierre Bourdieu in *Die Regeln der Kunst* herausgestellt hat: Unterschieden werden ein Subfeld der Massenproduktion und ein Subfeld der eingeschränkten Produktion (vgl. Bourdieu 1999, S. 344ff.). Während ersteres die kommerzielle Nachfrage bedient und den Wert von Literatur als Warenwert auf dieser Grundlage bestimmt, unterliegt Werthaltigkeit im zweiten Feld der Anerkennung der künstlerischen Leistung, die von möglichen Verkaufserfolgen unabhängig ist. Dass diese Setzung von der ‚ambitionierten‘ Literaturkritik geteilt wird, gemäß dem traditionellen Paradigma eines im ästhetischen Diskurs begründeten Werturteils jenseits kommerzieller Wertschöpfung, zeigt sich exemplarisch in der auf Abweichung setzenden Funktionsbeschreibung der Literatur und entsprechenden Anforderungen an das Feuilleton aus der Sicht des ehemaligen ZEIT-Feuilletonleiters Jens Jessen:

Man kann Kultur als Handelsware betrachten, die den Gesetzen von Angebot und Nachfrage unterliegt; aber damit wäre das Eigentliche der Kultur verfehlt. Das Recht oder zumindest den Erfolg des Stärkeren kann man am Markt fordern; aber die Künste vertreten nicht die Logik des Darwinismus. Sie sind das Reich des Anderen, sie opponieren den Verhältnissen oder transzendieren sie zumindest auf unkalkulierbare Weise. Ein Feuilleton, das sich selber ernst nimmt, muss sich auf die Seite seiner Gegenstände schlagen; es kann nicht im Auftrag einer ökonomisierten Gesellschaft die Künste denunzieren; es muss vielmehr das Recht der Künste auf Verunsicherung gegen das Ruhebedürfnis des Bürgers verteidigen. (Jessen 2004, S. 45f.)

Eine solche Gegenstandsbestimmung des literarischen Angebots, das sich auf Autonomie beruft und heteronomen Interessen entzieht, markiert den Bereich der sogenannten hohen Kultur, deren Prestige aus sozialer Distanzierung entsteht (zu Bourdieus kritischer Beurteilung der Instanzen des journalistischen Feldes und vor allem des Fernsehens aufgrund dessen externer Bewertungskriterien wie Tagesaktualität, Kürze, Marktgängigkeit usw. vgl. Joch u.a. 2009, S. 2). Anknüpfend an Bourdieus Rekonstruktion der Entwicklung des französischen Literaturbetriebs im 19. Jahrhundert beschreibt Georg Franck das System der kulturellen Märkte im Sinne einer *Ökonomie der Aufmerksamkeit* (vgl. Franck 1998).

Die Aufmerksamkeit lief dem Geld den Rang als Rationierungsmittel des kulturellen Konsums ab. [...] Bedeutend wurde das kulturelle Kapital in der Form investierter Zeit und Aufmerksamkeit in die subjektive Verständnis- und Urteilsfähigkeit. [...] Wichtiger als der Reichtum an Geld wurde das Renommee, die Reputation, die Prominenz – also der Reichtum an Beachtung. (Franck 2009, S. 15)

Die Beachtung als maßgebliche Währung zu verbuchen, gilt gleichermaßen auch für die Literaturkritik und führte zur Entstehung von literaturkritischen Autoritäten (und den späteren ‚Kritikerpäpsten‘), die ihr Urteil aufgrund ihrer Reputation durchsetzen konnten. Dass die Bedeutung der Aufmerksamkeitserregung im gegenwärtigen Literaturbetrieb der Mediengesellschaft und zugespitzter ökonomischer Vorgaben noch angestiegen ist, zeitigt sich im steten Konkurrenzkampf um die knappe Ressource Aufmerksamkeit. Die durch die Medialisierung des Literatur- und Kulturbetriebs entstandenen Schnittstellen zwischen Aufmerksamkeitsökonomie und Geldwirtschaft werden zu Bezugspunkten sowohl des Kulturbetriebs wie auch der kommerziellen Wirtschaft; es sind die „neuen Industrien der gemischten Ökonomie der Aufmerksamkeit und des Geldes“ (ebd., S. 12): Der Reichtum an Beachtung lässt sich durch die technischen Medien registrieren, messen und als monetarisiertes Kapital verbuchen.

Auf den Märkten des direkten Tausches von Information gegen Aufmerksamkeit hat die Aufmerksamkeit die Rolle der Währung übernommen. Die Einheiten der Währung heißen Auflage, Quote, Besucherzahl. Die Aufmerksamkeit ist, wenn derart entindividualisiert und homogenisiert, direkt in Geld konvertibel. Den Wechselkurs bestimmen die Märkte, an denen die Attraktion von Aufmerksamkeit als Dienstleistung gehandelt wird. (Ebd.)

Dies gilt auch für den Literaturmarkt und so erscheint der Literaturbetrieb (und mit ihm die Literaturkritik) zwar seinem Gegenstand entsprechend durchaus nicht-ökonomischen Grundsätzen verpflichtet, der Anspruch der Vermittlung und Vermarktung von Literatur macht beide jedoch gleichwohl zu Teilen einer ökonomischen, d.h. auch geldwirtschaftlichen Ordnung.³⁹

Literaturkritiker/-redakteure als Marktakteure

Im Geflecht der Interdependenzen gilt eine erste Perspektivierung dem Kulturjournalismus der Zeitungen. Der bereits erwähnte Strukturwandel des Feuilletons vollzog sich dabei auch unter dem Einfluss neuer Special-Interest-Magazine, so dass Pop- und Alltagskultur ebenso wie Lifestyle ihren Platz zunächst in Supplements und später auf den Seiten des eigentlichen Feuilletons fanden. Die Popularisierung des Feuilletons lässt sich als Orientierung an den Bedürfnissen des durchschnittlichen Zeitungslesers erfassen. Dies ist insofern bedeutsam, als die Anzahl der Leserschaft die Auflagenzahl eines Mediums und damit auch die Grundlage für die Anzeigenschaltung bildet. Der in den letzten Jahren zu konstatierende durchgängige Rückgang der Leserzahlen bei allen Zeitungen führte dazu, dass Markt- und Leserforschungen (z.B. mit der Readerscan-Methode) implementiert wurden, um das Verhalten von ZeitungskonsumentInnen zu ermitteln und das Angebot entsprechend vorhandener Nachfrage auszurichten. Den popularisierten Feuilletonjournalismus erklären Höhne/Russ-Mohl (2005) daher konsequent als Folge der Ökonomisierung des Medienbetriebs. Der ökonomische Erklärungsansatz lässt

³⁹ Dass ökonomische Faktoren sich nicht erst seit der Aufklärung als dem Beginn der Moderne etabliert haben, sondern Literatur und Ökonomie schon früh historisch miteinander verknüpft waren, belegt Neuhaus (2012) mit einem Bezug auf Gary Day: „The introduction of coinage occurs at roughly the same time as the appearance of the word poetry which, as we know from Pindar, soon becomes part of a cash transaction.“ (Gary 2010, zit.n. Neuhaus (2012, S. 42) Zum Marktbegriff in historischer Perspektive und der medienökonomischen Relevanz von Kommunikation für den Buchmarkt vgl. auch Vogel (2011, S. 35ff.).

den Feuilletonredakteur als *homo oeconomicus* erscheinen und verdeutlicht die Auswirkungen auf die publizistische Berichterstattung. Die These, dass viele Feuilletons sich zu *Marketing-Plattformen* für Kulturprodukte und JournalistInnen gleichermaßen gewandelt haben (vgl. ebd., S. 240), wird am Beispiel der SZ-Bibliothek und deren Besprechung durch hauseigene Redakteure erläutert und auf die problematische Verschränkung von Werbung und Literaturkritik (im Dienst der Produktpromotion) hingewiesen. Ebenso lasse sich an der Ähnlichkeit vieler Buchbesprechungen ablesen, dass die Redakteure und RezensentInnen das Gratismaterial der PR-Abteilungen der Verlage (Autoren-Pressemappen, Klappentexte usw.) oft weitgehend übernehmen. Eine dergestalt ‚ökonomische‘ Recherche,⁴⁰ d.h. der Verzicht auf zeitaufwändige ‚echte‘ Recherche, eigene Lektüre und Textproduktion,⁴¹ ziehe wiederum eine Umverteilung von Macht und Wachstum im Verhältnis der PR-Abteilungen und Kulturredaktionen nach sich (Abb. 5):

⁴⁰ Vor allem verhindere auch das geringe Zeilenhonorar freier RezensentInnen die Bereitschaft zu Lektüre und reflektierter Rezension komplexer Bücher, da die KritikerInnen sich den hohen Aufwand aus (zeit-) ökonomischen Gründen nicht leisten können (vgl. Knörer 2015, S. 67).

⁴¹ Dass dies jedoch nicht nur ein Phänomen der Jetztzeit ist, sondern eine Praxis, der sich auch renommierte Literaturkritiker in der Vergangenheit bedient haben, zeigt das Beispiel von Walter Benjamin. „Es gibt ein kleines Korpus von – sehr kurzen und lakonischen – Besprechungen, die dem journalistischen Tagesgeschäft zugeordnet werden können. Benjamin beschränkte sich in diesen Fällen auf ein knappes Resümee des Inhalts, für das er lediglich das Inhaltsverzeichnis oder die Einleitung paraphrasierte, und illustrierte seine Inhaltswiedergabe mit dem einen oder anderen Zitat. [...] Diese Kurzbesprechungen, die eher Anzeigen als Rezensionen im engeren Sinn darstellen und gleichsam ‚mit der linken Hand‘ skizziert worden sind, zeigen Benjamin nicht als Klassiker der Literaturkritik, wohl aber als erfahrenen Routinier, der sich mancher Pflichten effektiv und mit dem geringsten Aufwand entledigte.“ (Kaulen 2010).

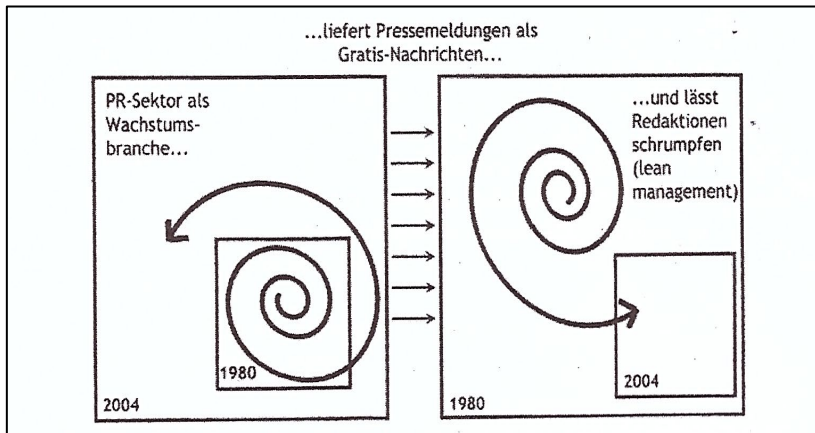


Abb. 5: Aufwertung der PR und Abwertung des Journalismus (Höhne/ Russ-Mohl 2005, S. 239)

Insofern, so die Schlussfolgerung, erweise sich die Popularisierung des Feuilletons weniger als eine Demokratisierung⁴² als vielmehr ein Test auf Markttauglichkeit.

Gleichzeitig agieren die Kräfte innerhalb des Feuilletons nach den Regeln des Wettbewerbs. Das Eigeninteresse der Literaturredakteure und -kritikerInnen richtet sich auf Wahrnehmung und Selbstbehauptung in der öffentlichen Arena des Betriebs. In der Terminologie nach Bourdieu ist

⁴² Zur Demokratisierung der Literatur im Spannungsfeld zwischen Marktanpassung und Autonomie differenziert Stegmayer (2010) zwei Ausrichtungen, die als didaktisch bedeutsam zu reflektieren sind: „[D]ie Demokratisierung der Kunst, die ja grundsätzlich zu befürworten und zu befördern ist, [versteht] die Forderung: ‚Kunst für alle‘, wie sie in den 1970er Jahren propagiert wurde, so [...], dass nur eine in ihrem Anspruch verflachte, von allen akzeptierte Literatur auch eine brauchbare ist. Das Gegenteil wäre eine Demokratisierung durch die Befähigung aller zum Verständnis einer anspruchsvollen Literatur.“ (Ebd., S. 221) Basting (2013) konstatiert entsprechend, dass „die schon in den 1968ern geforderte Demokratisierung und breitere Partizipation an Kultur das Ende der ‚Kritiker-Päpste‘ besiegelt haben. Vollzogen wurde inzwischen eine am populären Geschmack orientierte Ausweitung des Kulturbegriffs, die mitnichten zu dessen Schärfung und Profilierung beigetragen hat und eher die Partikularisierung der Gesellschaft abzubilden versucht.“ (Ebd., S. 54) Wenn gleich die Vermittlungskonzepte schulischen Unterrichts einen weiten Textbegriff zugrunde legen, sollte dies das Bewusstsein der SchülerInnen für unterschiedliche Funktionen von Literatur (vor allem hinsichtlich einer elaborierten, ästhetisch orientierten Wertungskultur anspruchsvoller Literatur im Unterschied zur Bewertung unterhaltender Freizeitlektüre, z.B. serieller Literatur) nicht untergraben, sondern genau jene Differenzierung zum Thema machen.

es ihr Ziel, ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital anzuhäufen; ganz konkret heißt das:

Literaturkritiker schreiben, um Geld zu verdienen, um ihre Klugheit und Belesenheit vor anderen zu beweisen, um sich selbst in der Öffentlichkeit als sprachkompetente Schreibende in Szene zu setzen, um irgendwann in Klagenfurt oder anderswo in der Jury zu sitzen und um eines Tages Redakteurin, noch besser: Ressortleiterin, noch besser: Chefredakteur zu sein. (Schwens-Harrant 2010, S. 128f.)

Das Agieren in der Konkurrenz des Wettbewerbs kann dabei in zwei Ausformungen zu Tage treten – in der Anpassung an die Mehrheit einerseits, in der Profilierung des Einzelnen andererseits. Bedingt durch die Regularien des Marktes wirken „Herdentrieb [und] Gleichschaltung“ (Höhne/Russ-Mohl 2005, S. 243) als *Movens* der Literaturkritik: Aufgegriffen werden diejenigen Themen, Autoren und Werke, die alle Medien aufgreifen und diesen damit Aufmerksamkeit verschaffen; daraus entstehe der „allerorten wahrzunehmende mediale Themeneinheitsbrei“ (Schwens-Harrant 2010, S. 135). Eine entsprechende Fokussierung auf die erwarteten Neuerscheinungen der großen Namen der Literaturszene bildet das Feuilleton unmittelbar und in breitem Ausmaß ab: „Am 15. Januar erscheint in der *Zeit* eine ausführliche Besprechung von Daniel Kehlmanns neuem Roman *Ruhm*, am 16. Januar im Tagesspiegel, der *Süddeutschen Zeitung*, der *Stuttgarter Zeitung*, den *Salzburger Nachrichten*, der *Frankfurter Rundschau*, der *taz*, am 17. Januar in der *Neuen Zürcher Zeitung*, der *Welt*, der *FAZ*, der *Presse*.“ (Ebd., S. 125)

Im medialen Wettstreit spielt der Faktor Zeit eine maßgebliche Rolle. Kritiken müssen im Sinn journalistischer Aktualität zeitnah erscheinen und die Veröffentlichung eines Werkes unmittelbar flankieren. Damit JournalistInnen ihre Besprechungen aber nicht dem eigentlichen Erscheinungstermin eines Werkes vorangehen lassen, setzen die Verlage Sperrfristen für Rezensionen und bei bedeutenden Werken sind Vertraulichkeitserklärungen zu unterzeichnen, die mit Strafandrohungen einhergehen. Im Wettrennen der Medien will jedoch jeder der Erste sein und so werden Sperrfristen immer wieder gebrochen, Rezensionen und Interviews erscheinen nicht selten vor dem gesetzten Termin. Allerdings resultiert daraus nicht der Vollzug der Strafandrohung, sondern lediglich ein media-

ler Wirbel um gebrochene Sperrfristen, d.h. es entsteht mediale Aufmerksamkeit, die von den Verlagen ihrerseits als (kostenlose) Werbung für das Werk verbucht werden kann. Unter diesen Gegebenheiten obliegt den LiteraturredakteurInnen zwangsläufig die ständige Beobachtung der betrieblichen Prozesse: Statt sich als „Scouts der zu entdeckenden Literatur“ bewähren zu können, degradiere sich ihre Rolle zu „Scouts der Konkurrenzmedien“ (ebd.).

Der Tendenz zu Anpassung und Vereinheitlichung steht die Profilierung des Kulturjournalisten als Teil seiner eigenen Markenpflege gegenüber. Der Aufbau bzw. die Inszenierung des eigenen Profils erfolgt, indem KritikerInnen in maßgeblichen Debatten mitwirken bzw. diese initiieren und davon gleichfalls aufmerksamkeits-ökonomisch profitieren, sich also durch ihre pointiert-sichtbare Bewertung, ggf. polemische Auseinandersetzung einen Namen machen.

Kritik ist das Geschäft der Bewertung, ist die Ausübung von Definitionsmacht mittels veröffentlichter Urteilsrede. Je streitbarer und subjektiver diese Urteilsrede formuliert ist, desto auffälliger wird sie sein. Und Auffälligkeit ist nicht unwesentlich, da ja auch Kritiker auf einem Markt agieren und sich auf diesem zu behaupten haben. (Löffler 1999, S. 30)

Aufmerksamkeitsstrategien der Literaturberichterstattung

Sich auf dem Markt durch Auffälligkeit zu behaupten, bedarf bestimmter Inszenierungsstrategien, die sich aus den Gesetzmäßigkeiten der Medienkommunikation ableiten, denn literaturkritische Debatten (vgl. Kap. 3.2) entfalten sich als publizistische Dispute, die besondere Aufmerksamkeit unter anderem dann erregen, wenn sich in ihnen Skandalinszenierungen abzeichnen (zum Verhältnis von Literatur und Skandal vgl. Neuhaus/ Holzner 2007). Als Inszenierungen gelten im Bereich des Journalismus grundsätzlich, auch jenseits der Skandalisierung, bestimmte Darstellungsmuster und medientechnisch determinierte Formgebungen. Die Publizistikwissenschaft erfasst inszenatorische Berichterstattungsmuster unter dem Stichwort des *Framing*: Frames bilden den Rahmen zur Popularisierung und Komplexitätsreduktion von Medieninhalten, um diese in ihrer Attraktivität zu steigern und zu deren Rezeption anzuregen.

Aufmerksamkeitsgenerierende Frames entstammen ursprünglich dem Boulevardjournalismus, der Skandale zu Hauf auf die Titelseite bringt, werden jedoch gleichfalls in allen anderen journalistischen Formaten aufgegriffen. Dies gilt auch für den Bereich des Feuilletons und der Literaturkritik, in dem typische Framing-Verfahren wie *Personalisierung*, *Visualisierung* und *Etikettierung* zum Einsatz kommen (vgl. Reichwein 2007, S. 90ff.). Durch medienwirksame Strategien der Personalisierung wird aus bestimmten Autorennamen eine (Kult-)Marke⁴³ im Literaturbetrieb, wie dies die VertreterInnen der Popliteratur beispielsweise durchexerziert haben. Neben der maßgeblichen Selbstinszenierung eines Autors in Auftreten, Verhalten, Kleidung usw. spielen die Formen des Porträts und Interviews im Feuilleton eine entscheidende Rolle, um Sichtbarkeit zu inszenieren. Damit korreliert, dass sich der Fokus der literaturkritischen Betrachtung stark vom Werk weg hin zur Person des Autors bewegt. In der zunehmenden Bedeutung von Autorenfotos zeigt sich zudem, wie die vor allem durch die Verlage genutzte Strategie der Visualisierung zum Aufbau einer Autorenmarke und deren Image beitragen kann. Dies wiederum bleibt nicht ohne Einfluss auf die literaturkritische Berichterstattung, die sich keineswegs allein an den Merkmalen des literarischen Werks orientiert: „Wenn die PR-Abteilungen der Verlage Presstexte verschicken, sind Autorenfotos auch deshalb so wichtig, weil heute nicht

⁴³ Marken galten ursprünglich als Zeichen für den Hinweis auf eine Ware, wirtschaftswissenschaftlich definiert durch Merkmale wie gleichbleibende Qualität, Verfügbarkeit und standardisierte Aufmachung. Die moderne Markentheorie geht jedoch von einem Umkehrverhältnis aus, bei dem die Definition weniger über das Produkt als über seine Wirkung auf den Kunden definiert wird. Die wirkungsbezogene Sichtweise zeigt, dass Marken dann funktionieren, wenn sie mit den Vorstellungen, Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe übereinstimmen und so ein Markenimage erzeugt wird, das einen Kaufanreiz auslöst. Für den Bereich der Kinder- und Jugendbuchverlage skizziert Knill (2001), wie markenorientierte Konzepte wirksam werden. Der Image-Transfer erfolgt über den Aufbau von Marken durch Kinderbuch-Figuren, wie dies an zahlreichen bekannten Beispielen – Pippi Langstrumpf, Winni Puh, Jim Knopf oder die Tigerente – deutlich wird. Insofern die Kultfiguren von Kinderbuchklassikern generationenübergreifend im kulturellen Bewusstsein verankert sind (zu Klassikern im Bilderbuch vgl. Brendel-Perpina 2014b), lösen sie unweigerlich eine Reihe von Assoziationen aus, die durch umfangreiches Merchandising gefestigt werden. Denn sie alle treten nicht nur in den Texten in Erscheinung, sondern sind im Alltag von Kindern und Erwachsenen in zahlreichen Verarbeitungen vom Medienverbund bis zu Spiel- und Haushaltswaren oder Geschenkartikeln in einem wiedererkennbaren Merchandising-Design präsent: Ihr Name ist zu einer Marke geworden.

mehr nur Illustrierte wie *Stern* oder *Brigitte*, sondern auch viele Zeitungsredaktionen am Vorhandensein von Bildern entscheiden, ob und wie sie ein Buch zum Thema machen oder eben nicht.“ (Ebd., S. 94) Am Beispiel von Charlotte Roche und ihrem Bestseller *Feuchtgebiete* dokumentiert Neuhaus (2012) den Einfluss der Visualisierung auf die Positionsbestimmung der Autorin, welche die literaturkritische Wahrnehmung ihres Romans unterlegt und mitformt:

Der österreichische ‚Falter‘ wählte die Form eines Interviews mit einer Kombination aus Interviewtext, großem Foto (eine Porträtaufnahme der jungen, nachdenklich schräg nach oben blickenden Autorin in einer Buchhandlung) mit Unterzeile, kleinem Foto (Porträtfoto der Autorin, die im Gespräch zu sein scheint) mit etwas längerem Text sowie kleinem Cover-Abdruck. Der Schwerpunkt liegt also, neben dem Gesprächstext, auf dem sehr jung wirkenden Gesicht der Autorin, wobei ein Zitat die Autorin als eine Art Zwischentitel fett und in größerer Schrift besonders hervorgehoben wird: „Frauen würden gerne so tun, als hätten sie gar keinen Stuhlgang.“ Auch die Interview-Titelzeile ist ein Zitat: „Madonna ist erbärmlich.“ Beides erzeugt durch die Kombination von scheinbar widersprüchlichem Neugierde. (Neuhaus 2012, S. 49f.)

Nicht zuletzt macht die Literaturberichterstattung der Gegenwart die Etikettierung von Literatur (auch: *Branding* oder *Labeling*) durch ihre Kategorisierung in pointierten Verkürzungen und Schlagworten zu einer wichtigen Referenz und Unterscheidungskategorie im großen Angebot des Marktes an Neuerscheinungen. Wenngleich solche Labels wie z.B. *literarisches Fräuleinwunder* assoziationsreiche Images formen und damit die Wahrnehmung, Vermarktung und Vermittlung von Literatur in einer Weise beeinflussen, die der literarisch-ästhetischen Dimension der Werke kaum hinreichend gerecht werden kann, sind sie gleichwohl Teil der literaturbetrieblichen Aufmerksamkeitsstrategien in der publizistischen Literaturkritik.

Indem KritikerInnen, nicht zuletzt zur eigenen Profilierung, am Phänomen der Marktbeschleunigung mitwirken, sich den Aufmerksamkeitszwängen unterwerfen und den Gesetzen der Markenbildung folgen, gleichzeitig die beobachtbaren Buchmarktprozesse aber auch kritisch evaluieren, tritt die Grundkonstellation der journalistischen Literaturkritik als ein dauerhafter Spagat in Erscheinung: zwischen einem affirmativen Mitwirken am Markt, dessen Teil sie selbst gleichsam ist, und einem kritischen Anschreiben gegen die Dominanz literarischer Markttauglichkeit (vgl. Schwens-Harrant 2010, S. 132).

Dennoch ist es auch möglich, den unhintergehbaren Zusammenhang von Literatur und Markt in einer weniger kulturpessimistischen Perspektivierung und stärker im Hinblick auf eine kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Betrieb zu erfassen:

Um ein Buch gegen die vielbeschworene ‚Bücherflut‘ und gegen andere Medien durchzusetzen, muß man die Gesetze der Aufmerksamkeitsökonomie kennen. Mit denen kennt sich das Marketing aus. Genau deswegen ist es nicht nur von Anfang an ein enger Verbündeter der Literatur gewesen. Es ist auch ein wichtiger Verbündeter geblieben und mit der Zeit immer wichtiger geworden. (Porombka 2003, S. 130)

Buchmarkt und -marketing: Verlage, Buchhandel und die Literaturkritik

Die folgenden Ausführungen richten sich daher auf die Gesetzmäßigkeiten des Buchmarktes, denen die Literaturkritik unterliegt bzw. an deren Durchsetzung sie auch aktiv beteiligt ist. Dies impliziert eine Annäherung an eine weitere Perspektive: In welchem Verhältnis steht die Literaturkritik zur PR der Verlage? Das Phänomen der Literatur auf dem Markt lässt sich hinsichtlich Titelvelfalt und Produktionsvolumen in Zahlen ausdrücken: Mit einem kontinuierlichen Anstieg der Produktion von Novitäten kamen 2009 über 90000 deutschsprachige Neuerscheinungen auf den Markt, von denen rund 14000 auf deutschsprachige Belletristik entfallen (vgl. Schneider 2013, S. 237). Aus diesem schier unüberschaubaren Marktangebot, das die Nachfrage der KäuferInnen deutlich übersteigt, entsteht aus verlegerischer Sicht ein erheblicher Konkurrenzdruck in den Bemühungen, Aufmerksamkeit für einzelne Titel zu generieren – in der literarischen Öffentlichkeit, der Literaturkritik, beim Käuferpublikum und vorgeschaltet auch beim Sortimentsbuchhandel,⁴⁴ welcher bestimmte Titel auf dem Novitätentisch im Ladengeschäft für den Käufer sichtbar macht. Dies führt dazu, dass die Verlage ihr Marketingbudget

⁴⁴ Zu berücksichtigen ist dabei die gewachsene Machtposition des Sortimentsbuchhandels gegenüber dem Verlagswesen, da dessen Marktanteile und entsprechende Umsatzzahlen eine deutliche Gewichtsverschiebung auf dem Markt signalisieren; Thalia als größte Sortimentskette verzeichnet 2010 einen mehr als dreimal so hohen Umsatz wie die Verlagsgruppe Random House (vgl. Schneider 2013, S. 239). Die Zugangsbedingungen auf den Vertriebswegen, die Filter also, die ein Buch in seinem Vermittlungsprozess erfolgreich passieren muss, werden deutlich von den Sortimentern mitbestimmt.

auf die wichtigsten Titel, nämlich diejenigen mit Bestselleraussichten, konzentrieren:

Ein unternehmerisches Ziel ist oft die Platzierung eines oder mehrerer Titel auf der Bestsellerliste [...] Obwohl Bestseller als Massenware stets unter Trivialverdacht stehen, stellt die Bestsellerliste eine nicht zu unterschätzende Instanz im Literaturvermittlungsprozess dar. Es besteht oft eine unmittelbare Wechselwirkung zwischen der Platzierung eines Titels auf der Bestsellerliste und der medialen Berichterstattung. (Ebd., S. 237f.)⁴⁵

Zu den Rahmenbedingungen der die Produktion und Vermittlung steuernden Schleusen- und Filtermechanismen gehören zentral die Konzentrationsprozesse der Verlage und des Buchhandels. Neben traditionelle Buchhandlungen ist das Übergewicht der großen Buchhandelsketten mit ihren Filialen getreten (Thalia Holding, Deutsche Buchhandels GmbH mit Weltbild, Jokers, Hugendubel u.a.), im Verlagswesen dominieren für den Bereich der literarischen Titel die großen Konzerne Random House, Holtzbrinck und Bonnier. Dies begünstigt die Vorrangstellung in der

⁴⁵ Nicht unumstritten ist die Stellung der Bestsellerliste als Form der Kritik. Nach Worthmann (2013, S. 215) lässt sich die Bestsellerliste als Ergebnis einer praktischen Wertung auf der Handlungsebene (Buchkauf) fassen; zu Erhebung und Kriterien beispielsweise der Spiegel Bestseller-Liste vgl. <https://www.buchreport.de/spiegel-bestseller/ermittlung-der-bestseller/> (aufgerufen am 19.10.2017). Pfohlmann (2008) erachtet die Bestsellerliste als non-verbale Form der Wertung, die nicht vom Kritiker, sondern vom Lesepublikum durch dessen Kaufhandlung getätigt wird und damit eine „Form ‚demokratischer‘ Literaturkritik“ (Pfohlmann 2008, S. 61) darstellt, während die Kritikerin Brigitte Schwens-Harrant in der Bestsellerliste dagegen ein Marketinginstrument sieht. Sie fordert von der Literaturkritik – ganz im Sinne von Löfflers Aufgabenkatalog des Kritikers (1999) – die Einlösung einer gegensteuernden Marktkorrekturfunktion, um die verschiedenen Formen der medialen Vermittlung von Literatur für das Lesepublikum durchschaubar zu machen und Marktstrategien wie die Bestsellerliste zu entlarven (vgl. Schwens-Harrant 2010, S. 127f.). Der Handbuchartikel zur Bestsellerliste von Fischer (2009) differenziert deren Funktion für Verlage und Buchhandel (Marktbeobachtung, Marketinginstrument, Ausgleich von gewinn- und verlustbringenden Titeln im Verlagsprogramm) und den Nutzen für das Publikum (Orientierung, kollektivierender Effekt als implizite Leseempfehlung und zur Teilhabe an Lektüretrends). Die Bestsellerliste wird hierbei als „Ausdruck von Zeitgeist und Literaturgeschmack“ (Fischer 2009, S. 211) charakterisiert; ihr dokumentarischer Charakter vermittele Einblicke in beliebte Genres, „Überraschungsbestseller“ sowie in die Existenz von Titeln der ‚Hochliteratur‘ in den Belletristik-Charts. Vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der modernen Informationsgesellschaft zeichnet sich die Liste als Instrument des Sortierens aus, und nicht zuletzt als Generator für „Kommunikationszonen der literarischen Kultur“ (ebd., S.214). Zum Gegenkonzept der Kritiker-/ Bestenliste am Beispiel der SWR-Bestenliste vgl. Lodemann (1999).

Themenführerschaft durch eine höchst effektive Vermarktungsmaschinerie zur Positionierung von Mainstream-Titeln. Kommerzielle Erfolgsbeispiele wie *Harry Potter* von J.K. Rowling oder *Feuchtgebiete* von Charlotte Roche beispielsweise zeigen, wie hinter diesen Büchern „ein ganzer Apparat mit seinen Merchandising- und Franchising-Aktivitäten steckt, ein leicht durchschaubares System, das mit inszenierter Marktverknappung [...] und einer ungeheuren, gesteuerten Medienpräsenz operiert“ (Stegmayer 2010, S. 224). Die erfolgreiche Marktpositionierung unterliegt dabei den Bedingungen der enormen Beschleunigung des Marktes, an der die Literaturkritik u.a. durch das Brechen der Sperrfristen mitwirkt. Die den Aufmerksamkeitskreisläufen inhärente unentwegte Suche nach immer wieder neuen Themen, AutorInnen und Trends verkürzt die Lebenszeit eines literarischen Titels auf eine extrem kurze Zeitspanne, bis er als Remittende oder Mängel exemplar mit aufgehobener Preisbindung klassifiziert wird. Diese Schnelllebigkeit von Büchern, deren Wahrnehmung in der Zeit zwischen dem Erscheinen der Frühjahrs- und Herbstprogramm der Verlage erfolgen muss, zwingt die Verlage zu einer auf diesen Zeitpunkt konzentrierten Zuspitzung ihrer Werbe-/ Marketingmaßnahmen (vgl. Schneider 2013, S. 2040).

Die Ankündigung in der Verlagsvorschau des Loewe Verlags (Herbst 2017) für *Deine letzte Nachricht. Für immer.* von Emily Trunko (Abb. 6) veranschaulicht die Konzentration der wichtigen analogen und digitalen Kampagnen in der Zeitspanne von August bis Oktober 2017 zum Erscheinungstermin des Buches im September 2017: Leseproben-Buchtrailer, Social Media-Kampagne, Influencer-Kampagne, *LovelyBooks*-Community-Marketing, Facebook-/ Instagram-Advertising, Buchvorstellung in *BravoGirl*, Postkartenkampagne in Kooperation mit *Neon*.



Abb. 6: Konzentration der Kampagnen (Loewe Vorschau 2017, S. 20f.)⁴⁶

Dass die Literaturkritik sich in Verflechtung mit den Verlagen befindet, wurde bereits erwähnt: Die Presseabteilungen der Verlage versorgen die Redakteure und Kritiker mit Vorabinformationen und Rezensionsexemplaren und sind an zahlreichen zeitnahen und möglichst positiven Besprechungen interessiert. Da Literaturkritik in den Medien publiziert wird und diese wiederum auf die Einnahmen der Anzeigen, die die Verlage schalten, angewiesen ist, deutet dies auf ein ökonomisches, auch die Literaturkritik betreffendes Abhängigkeitsverhältnis hin. Von einer direkten Beeinflussung der Auswahl der Bücher und der Inhalte der Besprechungen ist indessen nicht auszugehen bzw. gehört es zum Prestige der Literaturkritik, ihre Unabhängigkeit zu wahren: „Häufig erhobene Vorwürfe, daß Literaturkritik ein verlängerter Arm der Verlagswerbung sei, greifen ebenso zu kurz wie die Behauptung, Literaturkritik bilde ein unabhängiges Gegengewicht zur Werbung.“ (Anz 2004, S. 206) Eine weitere Interaktion zwischen Literaturkritik und Verlagen zeigt sich darin, dass die

⁴⁶ Loewe Jugendbuch Herbst 2017. Hardcover und Klappenbroschur. https://www.loewe-verlag.de/mediathek/downloads/167/Loewe_Jugendbuch_script5.pdf (aufgerufen am 17.05.2017).

Marketingabteilungen ihrerseits die Belegexemplare der Rezensionen für die eigene Buchbewerbung in den Verlagsprospekten nutzen: „Wo [...] werden Literaturkritiker zitiert? In Verlagsprospekten. Wann werden sie zitiert? Wenn sie für Verlage werbewirksame Sätze produzieren.“ (Schwens-Harrant 2010, S. 129).

Die exemplarische Durchsicht von Vorschauen (Herbst 2017) der Verlage Suhrkamp, Hanser, Loewe und Thienemann⁴⁷ bestätigt sowohl für die Literatur für Erwachsene wie auch für die Kinder- und Jugendliteratur, dass Zitate literaturkritischer Provenienz hier in breitem Maße eingesetzt werden. Das Wandern von Textauszügen aus Feuilletonrezensionen in das Marketing-Medium der Verlagsvorschau hat eine Textsorte hervorgebracht, die als *Pressestimme* bezeichnet wird.⁴⁸ Die Nennung internationaler Medien sowie einzelner KritikerInnen fungiert dabei als Garant von Glaubwürdigkeit der (werbenden) Bewertung. Die Zitate aus den Rezensionen beziehen sich entweder auf die Bedeutung eines Autors und seines Werks im Allgemeinen („Robert Menasse ist Erzähler und Polemiker, [...] er ist ein Verführer, der kraft seiner Sprache Überzeugungsarbeit leistet.“ Anton Thuswaldner, *Salzburger Nachrichten*, Suhrkamp, S. 7; „Alice Gabathuler gehört in die Liga der besten deutschsprachigen Jugendbuchautoren.“ Verena Herzog, *Kulturjournalistin für Süddeutsche Zeitung und NZZ am Sonntag*, Thienemann, S. 12; „Rowell ist so talentiert, dass sie sich nicht kategorisieren lässt. Ihre Romane sind ein ganz eigenes Genre.“ *The New York Times*, Hanser, S. 4) oder auf bestimmte erfolgreiche Titel der Backlist. Die prägnant-pointierten Formulierungen der Zitate sind in ihren Werturteilen und -ausdrücken wenig spezifisch; in ihnen artikulieren sich stereotyp superlativische Hochwertungen, die als weitgehend austauschbare Bausteine auftreten. Ihre Werbewirksamkeit

⁴⁷ Vgl. https://www.suhrkamp.de/download/Vorschauen/Suhrkamp_Herbst_2017.pdf, <https://www.hanser-literaturverlage.de/files/kinderbuch-vorschau-herbst-2017.pdf>, http://www.loewe-verlag.de/mediathek/downloads/168/Loewe_Jugendbuch_script5.pdf, http://www.thienemann-esslinger.de/fileadmin/Thienemann-Esslinger_Verlag_GmbH/Handel/Vorschauen/TV/TV_Vorschau_H17_Ansicht_Web.pdf (alle aufgerufen am 17.05.2017).

⁴⁸ Dass auch Klappentexte/ Blurbs aus Rezensionen zitieren, verweist auf literaturbetriebliche Überschneidungen in der paratextuellen Systematik, denn durch die Übernahme des Rezensionsszitats wird aus dem ursprünglichen Epitext ein Teil des zum materialen Bestand des Buches gehörenden Peritext (vgl. Wrobel 2018, S. 6).

entsteht durch unterschiedliche rhetorische Stilmittel wie Metaphern („Eine Familiengeschichte mit einer Handgranate im Herzen.“ *The Guardian*, Suhrkamp, S. 29), Vergleiche („[...] dieser Roman übt eine beunruhigende Macht aus – ihn zu lesen ist wie die Reise an den Rand eines Abgrunds.“ *El Pais*, Suhrkamp, S. 29), Kontrastierungen („Das ist nicht die Sprache von jemandem, der eine Anpassungsleistung vollbringt. Das ist die Wortgewalt von jemandem, der sich Sprache bemächtigt.“ Verena Mayer, *Tagesspiegel*, Suhrkamp, S. 9), Redewendungen und Wortspiele („Mit gewohnt locker-ironischen Kommentaren erzählt sie über Freundschaft und Familie. (...) Das muss man nicht mögen. Aber man sollte!“ *Angela Sommersberg*, *Kölner Stadtanzeiger*, Thienemann, S. 32) sowie Parallelisierungen mit Bestsellern („Tschick auf Italienisch!“ Marc Reichwein, *DIE WELT*, Thienemann, S. 14). Ebenso kennzeichnet die zur Werbung funktionalisierten Zitate die typisch hochwertende Semantik mit vielfachen Wortakkumulationen: atemberaubend, beeindruckend, gewaltig, unglaublich atmosphärisch, beunruhigend, herausragend, vielschichtig, bewegend, aufregend, einzigartig usw. Insofern die Verlagswerbung⁴⁹ auf faktisch vorhandene verkaufsfördernde Bewertungsakte der Kritik zurückgreifen kann, ist die durch den Nutzeffekt erzeugte ökonomische Vereinnahmung nicht gänzlich von der Hand zu weisen.

Diese Sichtweise ist nicht neu, sondern wurde als ‚Kritik an der Kritik‘ schon von den VertreterInnen der ideologiekritischen Literaturwissenschaft der 1970er Jahre benannt. Mecklenburg (1977a, S. 39) sieht die Literaturkritik als „Kunst des Überredens [mit einer] Rhetorik [...] zwischen Argument und Reklame.“ Ihr wird ein „ökonomisch bedingte[r] Doppelcharakter [...] als Kommunikation und als Ware“ attestiert, woraus folgt: „Als einer sekundären, warenanpreisenden Ware droht ihr ständig die Abhängigkeit von der primären Ware und der sie umgebenden ‚Warenrhetorik‘.“ (Ebd., S. 43)

Der Blick auf die Marketingstrukturen der Gegenwart erweist sich als Gemengelage unterschiedlicher, grundsätzlich aber verkaufsfördernder Positivstimmen; die Literaturkritik tritt dabei als eine von ihnen auf bzw.

⁴⁹ Dass auch Klappentexte als Textsorte mit werbender und informierender Funktion eine marktorientierte Rolle spielen, sei an dieser Stelle nur erwähnt; ausführlicher zum Klappentext im Textsortennetz literarischer Wertung und Kritik vgl. Kap. 2.4.

wird als eine solche präsentiert. Auffällig ist, dass die die Pressestimmen, vor allem in den Katalogen der Jugendbuchverlage, großen Raum einnehmen und ihre Präsentation durch Farbgebung, Vignetten, Umrandungen, Sprechblasen usw. optisch besonders hervorgehoben wird (Abb. 7).



Abb. 7: Zentrale Positionierung der Pressestimmen (Loewe Vorschau 2017, S. 4f.)

Die Pressestimmen stammen nicht nur aus Feuilletonrezensionen, sondern, vor allem bei der Bewerbung von Unterhaltungs- und Kinder- und Jugendliteratur, auch aus Buchbesprechungen in Zeitschriften wie *Focus*, *Stern*, *Cosmopolitan*, *Teen Vogue* (Abb. 8), wobei die im Medium Zeitschrift dominierende Leserorientierung und kommunikative Unterhaltbarkeit, welche die Wertung gewissermaßen ersetzen, besonders deutlich hervortreten: „Holen Sie sich ein paar Taschentücher, ach vergessen Sie das, holen Sie gleich die ganze Packung.“ (*Cosmopolitan*, Loewe 2017, S. 19)



Abb. 8: Pressestimmen-Sammlung aus Zeitschriften (Loewe Vorschau 2017, S. 19)

Auch Zitate renommierter AutorInnen werden als Pressestimmen herangezogen („Rodrigo Hasbún ist nicht einfach nur ein guter Schriftsteller, er ist einer der allerbesten!“ Jonathan Safran Foer, Suhrkamp, S. 29; „Mit Snow legt Danielle Paige die Messlatte höher!“ Bestsellerautorin Kami Garcia, Thienemann, S. 8), und weiterhin spielt bei der Bewerbung unterhaltender Literatur die Stimme von LaienleserInnen bzw. LiteraturbloggerInnen (vgl. Kap. 4.2), eine zunehmend große Rolle. Hinweise auf Prämierungen durch Literaturpreise (vgl. Kap. 3.4) ergänzen das Spektrum der werbenden Positivwertungen.

Die Indienstnahme der Literaturkritik in Form von Pressestimmen fungiert insgesamt als Baustein umfassender Marketingstrategien der Verlagshäuser und deren Positionierung als Distributionsanstalten. Diese Entwicklung ist jedoch kein Resultat der Mediengesellschaft 2.0, sondern deutet sich bereits vor der Jahrtausendwende an.

Ein deutliches Merkmal für eine veränderte Strategie großer Verlage ist ihr verstärktes Engagement in Sachen Literaturvermittlung. Sie nehmen die Vermittlung ihrer Produkte zunehmend selbst in die Hand, überlassen die Lücke zwischen Buchherstellung und Buchkäufer nicht mehr allein den Medien und der

traditionellen Kritik. [...] Sie versuchen sich selbst in der ‚Organisation‘ von Bestsellern und der ‚Produktion‘ von ‚bedeutenden‘ Autoren. (Irro 1986, S. 28)

Umfangreiche Marketingkampagnen adressieren den Leser als Endkunden, ihre Profilierung ist jedoch ebenso auf den Buchhandel ausgerichtet, der zuallererst auf bestimmte Titel aufmerksam gemacht werden muss und seinerseits dann von den angebotenen Buchhandels-Aktionen profitieren kann. Große Bedeutung kommt, wie die ausgewählten Beispiele bereits verdeutlicht haben, gegenwärtig dem Online-Marketing zu. Der Suhrkamp-Verlag beispielsweise greift hierfür auf die Internetseite zehn-Seiten.de zurück: Auf dieser Seite (Abb. 9), die auch als App genutzt werden kann und durch einen Facebook-Account flankiert wird, finden sich Videos von AutorInnen, die zehn Seiten ihres neuen Werks vorlesen, ergänzt durch eine Inhaltszusammenfassung, Informationen zum Autor und seinen anderen Werken sowie einen Podcast der Autorenlesung. Der Link *Weitere Informationen zum Buch* führt zum Informationsangebot auf der Internetseite des Verlags.

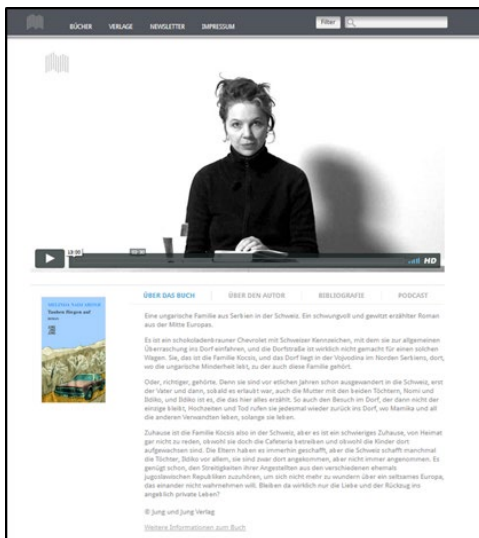


Abb. 9: Die Internetseite zehnseiten.de⁵⁰

⁵⁰ <http://www.zehnseiten.de/de/buecher/detail/melinda-nadj-abonji-tauben-fliegen-auf-195.html> (aufgerufen am 17.05.2017)

Wie die Einbindung der App *zehn.Seiten* im Unterricht wirksam werden kann, um die Fähigkeit der SchülerInnen zur Wertung von Literatur zu fördern, beschreibt das Unterrichtsmodell von Müller (2013). Die SchülerInnen treffen mit Hilfe der App Entscheidungen bezüglich ihrer Literaturauswahl und erwerben Wissen über Literaturauswahlmöglichkeiten anhand einer Online-Anwendung. Der vorausgehenden Erarbeitung von Wertungskriterien schließt sich die Anwendung der Kriterien auf der Internetseite an, indem die SchülerInnen die Informationen aus der App entsprechenden Wertungskriterien zuordnen und ihre Wertungen anschließend begründet präsentieren. Als Alternative zur Präsentation wird die unterrichtliche Nutzung der Facebook-Seite vorgeschlagen, da hier die Videos der Autorenlesungen kommentiert werden können und den Lernenden somit einen motivierenden „echten“ Schreibanlass zur öffentlichen Rückmeldung anbieten. Derartige die Wertungsprozesse von SchülerInnen unterstützende Unterrichts Anregungen sind auf der Basis zahlreicher Materialien und Aktivitäten vorstellbar, die aus dem Buchmarkt hervorgehen und im Unterricht genutzt und reflektiert werden können.

Die Kinder- und Jugendbuchverlage räumen in ihren Vorschauen der Ankündigung von Online-Kampagnen noch größeren Raum ein und präsentieren ein breites Spektrum an Marketingformaten in allen Mediengattungen (Abb. 10). Dazu zählen u.a. Autorenhompage, Buchtrailer und Videobotschaften der AutorInnen, Kooperationen und Aktionen mit einschlägigen Plattformen und Buch-Communities wie *LovelyBooks* oder *Vorablesen* (zur Nutzungsarchitektur von Literaturplattformen vgl. Kap. 4.4).

Vor allem Social Media-Aktionen über Twitter, Instagram, Facebook, Tumblr ermöglichen, ganz im Sinn der Branding-Strategien, auf diesen Kanälen Influencer-Kampagnen (vgl. Saal 2016) zu lancieren. Diese relativ neue Form des Marketings intendiert, dass Social Media-Stars als Meinungsmacher (vgl. hierzu auch das ‚Phänomen‘ YouTube in Kap. 4.3) buchbezogene Botschaften präsentieren und verbreiten, um das Produkt Buch bzw. den Autor für die Zielgruppe so in Szene zu setzen, dass es/er sich als ‚Marke‘ etabliert (im vorliegenden Beispiel lautet der intermedial akzentuierte Markenslogan: „Die fabelhafte Welt der Rainbow Rowell“). Teilweise wird die Reichweitenstärke vorausgehender Kampagnen zudem in Ziffern angegeben. Auf Bezifferung als Teil des Marketings setzen auch Rankings in Form von Sterne-Bewertungen einzelner Bücher (Abb. 11). Auf welche Weise im Web 2.0 die LeserInnen selbst zu Akteuren in der Ökonomie der Aufmerksamkeit werden, wird unter dem Aspekt Social Reading zu beleuchten sein (vgl. Kap. 4.1).



Abb. 11: Buch-Ranking (Loewe Vorschau 2017, S. 14)

Neben den Online-Kampagnen spielen auf dem Buchmarkt nach wie vor printbasierte Werbemaßnahmen eine Rolle, wie die vorgestellten Beispiele (Abb. 6 und 10) zeigen: Buchvorstellungen erscheinen in zielgruppenorientierten Zeitschriften (z.B. *Bravo Girl*), Postkarten-Kampagnen werden in Kooperation mit Zeitschriften (z.B. *Neon*) durchgeführt und

Leseprobenverteilungen erfolgen sowohl über buchfernen Produktvertrieb (z.B. *GlossyBox Young*) oder als Beigabe in Zeitschriften (z.B. *Mädchen*). Das Prinzip der offensichtlichen Vernetzung und Kombination unterschiedlicher Marketingstrategien (von der Leseprobe bis zum Community-Event) geht dabei über herkömmliche Maßnahmen von Werbung und Absatzförderung deutlich hinaus, denn die vielfach erlebnisorientierten Kampagnen⁵¹ bieten der anvisierten Zielgruppe Orientierung, Information und Unterhaltung, was nicht zuletzt durch die angebotenen Möglichkeiten der LeserInnen-Beteiligung massiv gestützt wird. Die aufgezeigten Formate zeichnen sich durch Vielfalt und eine ihnen eigene Ästhetik aus: Sie in ihren Partizipationspotenzialen und Konsumrisiken zu analysieren, Literatur damit als soziale und ökonomische Praxis zu erschließen (vgl. Wrobel 2018, S. 6) und SchülerInnen entsprechende Zugänge im Spannungsfeld von Leseförderung und kritischer Marktkompetenz zu vermitteln, muss als didaktische Aufgabe des Deutschunterrichts erachtet werden.

Dies gilt auch für die Nutzung der im Buchhandel gängigen Corporate Publishing-Formate (CP). Die hier angebotenen Kundenzeitschriften (z.B. *Buchjournal*, *buch aktuell* oder *Hits für Kids*⁵² im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur), Buchhandelskataloge und Image-Broschüren der Verlage (z.B. *dtv-Magazin*) zeigen ebenfalls eine Ausrichtung auf die Vermittlungsfunktionen der Orientierung, Selektion, Information und Unterhaltung. Die Magazine fungieren daher als Informations- und Werbemittel in der Kommunikation zwischen Buchhandelsunternehmen und BuchleserInnen/-käuferInnen. Insofern CP auf Kundenbindung, Imagepflege und Absatzförderung abzielt, gilt es als Instrument der buchhändlerischen Unternehmenskommunikation, das sich publizistisch an der

⁵¹ Events als erlebnis- und dialogorientierte Buchpräsentation sind Marketingmaßnahmen, mit denen Verlage und der Buchhandel auf „Aufmerksamkeitslenkung, soziokulturelle Kontextualisierung, Bewertung und [...] Einflussnahme auf das Kaufverhalten“ (Vogel 2011, S. 157) abzielen.

⁵² Das bis 2016 zweimal jährlich erscheinende Bücher-Medien-Magazin *HITS für KIDS und Elterntipps* mit einer Auflage von 300.000 Exemplaren, die in rund 1000 Buchhandlungen erhältlich waren, stellte rund 150 Neuerscheinungen vor und adressierte erwachsene VermittlerInnen, der seit Herbst 2004 erscheinende Magazinteil *HITS für KIDS 14plus* sprach junge LeserInnen ab zwölf Jahren direkt an (vgl. <http://www.hitsfuerkids.de/home/>, aufgerufen am 18.05.2017).

Schnittstelle zwischen Marketing, Public Relations und Journalismus situiert (vgl. Reichwein 2011, S. 235f.). Die journalistische Aufbereitung der CP-Magazine manifestiert sich in Aufmachung, Erscheinungsweise, Themenschwerpunkten und Sprache, da die Gratisbroschüren große Ähnlichkeit mit Kaufmedien und journalistischer Literaturberichterstattung aufweisen: Neben Buchempfehlungen (von BuchhändlerInnen, JournalistInnen und anderen FachexpertInnen) finden sich Autorenporträts und Interviews. Es handelt sich damit also um ein „Marketing, das so tut, als ob es keines sei, und eine Ökonomie, die auf die feinen Unterschiede statt auf bloßen Kommerz Wert legt“ (ebd., S. 237). Der Erfolg des CP im Prozess der Literaturvermittlung gründet vor allem in der Suggestion von Glaubwürdigkeit, denn CP soll nicht als Werbung, sondern als eine Form von Kritik erscheinen.

Seit 20 Jahren führt HITS für KIDS durch den Dschungel der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur mit Besprechungen, Themenartikeln und Autorenportraits. [...] Mit einer rund 60 Rezensenten umfassenden Redaktion wird darauf geachtet, dass nur Bücher vorgestellt werden, die dem hohen Standard der Kritik des Magazins entsprechen.⁵³

CP versteht sich als publikumsbezogene Orientierung auf dem Markt und bietet mit seinen popularisierenden literaturjournalistischen Formaten einer Leserschaft Lektüeranregungen, die diese jenseits des klassischen Feuilletons sucht und findet. Die kundenorientierte Servicefunktion, mit der entsprechende Bedürfnisse nach Information und schnellem Überblick bedient werden, kurz: die Buchkundenberatung, gilt somit als spezifisches Charakteristikum von CP. In der Wissenschaft zur Literaturvermittlung sind die Buchhandelskommunikationen mit dem Buchkäufer bzw. Leser bisher nur randständig in den Blick getreten und praktische Forschung zur Trennschärfe Kauf-/ Kundenmedien bzw. zur personellen Verflechtung mit LiteraturkritikerInnen wird als Desiderat ausgewiesen (vgl. Reichwein 2011, S. 247).

Festgestellt werden kann, dass die kulturelle Produktion in die Märkte kulturellen Konsums eingebettet ist und durch die Medialisierungsstrategien im Literaturbetrieb der Gegenwart ein vielschichtiges Überschneidungsfeld entstanden ist: „Die einst sicher vermeinte Grenze zwischen

⁵³ <http://www.hitsfuerkids.de/home/> (aufgerufen am 18.05.2017).

Kultur und Kommerz vermischt zusehends. In der Informations- und Mediengesellschaft fällt ein erheblicher Teil des alltäglichen Warenkonsums unter die Rubrik kultureller Konsum.“ (Franck 2009, S. 11)

Dabei zeigt sich, wie auch andere Medien, vor allem Zeitschriften, das Fernsehen und das Internet, literaturkritische Formen nutzen, die auf Popularisierung und Empfehlung setzen (vgl. Kap. 3.3 und Kap. 4). Den Einfluss des Fernsehens auf die Literatur und ihre Kritik beschreibt Georg Franck in Anlehnung an Bourdieus Theorie als Verfallsprozess:

Ein wichtiger [...] Teil der literarischen Kritik ist aber ins Fernsehen abgewandert. Sie muss sich dort als Quoten-Bringerin verdingen und bewähren. [...] Die Kritiker, die im Fernsehen gezeigt werden, sollen zwar als Fachleute ausgewiesen und möglichst prominent sein, sie müssen aber auch dem Wunsch eines möglichst breiten Publikums nach einschlägiger Beratung entgegenkommen. (Ebd., S. 17)

Durch die Orientierung am Konsumentenmarkt trete die Kritik in den Dienst des Publikumsinteresses: Sie wird marktwirksam. Dies gilt vorrangig für TV-Literaturformate und deren verkaufsfördernden Einfluss auf die potenzielle Leserschaft:

Während eine positive Rezension in einer renommierten überregionalen Tages- oder Wochenzeitung in der Regel nur zu einem Anstieg der Verkaufszahlen um einige hundert Exemplare – wenn überhaupt – führt, katapultierte Elke Heidenreich mit ihrer ersten Sendung in einer halben Stunde gleich fünf Titel auf die Bestsellerlisten, ohne auch nur einen einzigen Satz von sich gegeben zu haben, den man im entferntesten als literaturkritisches Argument gelten lassen könnte. (Nickel 2005, S. 15)

Für viele BeobachterInnen und Akteure des Literaturbetriebs erweisen sich solche medialen Verflechtungen, insbesondere durch ihre Nähe zur Marketingkommunikation des Buchhandels (nach dem Motto „Kaufen! statt Lesen!“, vgl. ebd.), als Schwundstufe bzw. als Niedergang ‚echter‘ Kritik. Zustand und Funktionswandel der literarischen Kritik in den Medien, ihr Trend zur Popularisierung und ihre Andienung an Konsumentenbedürfnisse, sind daher häufig Gegenstand kulturpessimistischer Reflexion:

Wenn Sie Zeitschriften wie ‚News‘ oder ‚Focus‘ anschauen mit ihren Kurz-Statements und ihren Buchkritiken in Briefmarken-Größe, wenn Sie in diesen neu entstandenen bunten Infotainment-Illustrierten nach der klassischen Kritik suchen, wenn Sie einmal kritisch betrachten, auf welche Weise das Fernsehen üb-

licherweise mit Büchern umgeht, auf welche Art und in welcher Länge es literarische Neuerscheinungen präsentiert, nämlich verhackstückt in der Kürzelform von Werbe-Spots, dann können Sie den neuesten Medientrend erkennen. Dieser Trend geht in Richtung Vereinfachung und radikaler Verkürzung. (Löffler 1999, S. 28)

Auf diese Weise habe sich die Literaturkritik als klassischer Rezensionen-Journalismus selbst abgeschafft: „Statt Rezensionen gibt es Hitparaden und Bestseller-Listen. [...] Kunstwerke werden nur noch in Kürzelform bewertet, bemessen und quantifiziert. Sie werden in In- und Out-Tabellen gestopft, in Aufsteiger- und Absteiger-Rubriken, in Gewinner- und Verlierer-Listen.“ (Ebd., S. 29)

Demgegenüber stehen die Forderungen der KritikerInnen nach Profilierung der Kritik und ihrer Medien als Antinomie zur Marktgängigkeit (vgl. dazu bereits Kap. 2.1). Profil zu zeigen, heißt in diesem Sinn, Inszenierungen der Entschleunigung zu implementieren, eigene Schwerpunkte in der Themensetzung jenseits des Marktgängigen zu setzen, vorgegebene Hierarchien zu durchbrechen, Skandalisierungen zu missachten, eine Pluralisierung der Gegenstände und Schreibweisen zu ermöglichen, kurz: einen Gestus der Verweigerung zu erproben. Eine solche Forderung erscheint der Literaturkritikerin Brigitte Schwens-Harrant letztlich nicht nur theoretisch sinnvoll, sondern auch im Hinblick auf die ökonomischen Interessen eines Mediums. „Denn ein Medium, das nicht alle Hypes mitmacht, dessen Beilagen nicht aussehen wie die von allen, profiliert sich.“ (Schwens-Harrant 2010, S. 134)

Ansichts des eklatanten Strukturwandels des Betriebs, einer ökonomisierten Kultur und der Auflösung polarer Weltbilder und Werthaltungen erscheint die Diagnose *Das Ende der Kritik, wie wir sie kannten* (vgl. Basting 2013) hoch aktuell. Die Redakteurin und Literaturwissenschaftlerin Barbara Basting leitet daraus die Forderung nach einer Meta-/ Strukturbetriebskritik ab, die jenseits der rezensorischen Ausrichtung auf einzelne Artefakte im Sinn des Debattenfeuilletons wirksam wird. Die geforderten metakritischen Beiträge sollten darauf abzielen, „transparent [zu] machen, welches beispielsweise die (ökonomischen) Bedingungen von Kritik sind oder wie Trends entstehen, ja gemacht werden“ (vgl. ebd., S. 59). Dem Postulat eingeschrieben ist eine didaktische Perspektive: Denn jen-

seits der Möglichkeiten demokratisierter Teilhabeoptionen der Literaturkritik im User-Web 2.0 sind in den digitalen Umgebungen neue Herausforderungen für die Beschaffung und Verbreitung von Informationen entstanden, die gegenwärtig weniger aus Informationsmangel als aus der Verwendung ungeeigneter und irreführender Filter in der Informationsflut resultieren. Entsprechend kompetente Auswahlentscheidungen müssen getroffen werden, wie dies auch ein ZEIT-Beitrag 2017 ausformuliert:

Wenn sich öffentliches und privates Reden vermischen, hat das auch mediale und ökonomische Folgen. Ein jeder muss für sich entscheiden, in welcher Weise er am kommunikativen Gewühl teilnimmt und wie er dort seinen Beitrag qualifiziert, jeder Schriftsteller, jeder Verleger, jeder Rezensent und jeder Leser. [...] Ein jeder muss sich künftig entscheiden, ob und wie er kommuniziert und was er dabei für ‚Literatur‘ hält. (Schmidt 2017)

Die aufgezeigten Zusammenhänge für SchülerInnen durchschaubar zu machen und den kritischen und selbstbestimmten Umgang mit Literatur und ihrer Wertung inmitten literaturkritischer Rahmungen durch Skandalisierungen, Hypes und Kommerzialisierung zu fördern, sollte als Teil literarischer Kompetenz gedacht werden.

Aspekte der Produktion, Vermittlung und Rezeption von Literatur in Bezug auf ihre Markteingebundenheit spielen im Deutschunterricht eine randständige Rolle – sieht man (polemisch formuliert) davon ab, dass SchülerInnen AutorInnen im Rahmen von Schullektüren häufig nach ihren Einkommensmöglichkeiten befragen – und die Deutschdidaktik hat eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsfeld Literatur/ literarische Wertung im Zusammenhang des Marktes und seiner ökonomischen Bedingungen lange nicht hinreichend in den Blick genommen.

Entsprechende Ansätze finden sich in den 1970er Jahren im Postulat einer durch Sprache und Literatur vermittelten gesellschaftsbezogenen Kritikfähigkeit. Die Konzeption kritischen Literaturunterrichts wurde maßgeblich vom Bremer Kollektiv geprägt und stellte – in Unterschied zur werkimmanenten Schule und deren Vermittlung einer ‚affirmativen‘ Urteilsfähigkeit – einen Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Kunstwerk und dessen (historischer) sozioökonomischer Realität her. Dies sollte SchülerInnen dazu befähigen, Texte ideologiekritisch zu rezipieren,

um ein Bewusstsein für die Restriktionen herrschender Verhältnisse und ihre Veränderbarkeit zu entwickeln. Postuliert wurde die politisch-emanzipatorische Überwindung der Ausgrenzungsmechanismen des bürgerlichen Literatursystems (Bildungselite versus Massenleserschaft). Die Demokratisierung literarischer Bildung müsse dieses problematische Auseinanderfallen berücksichtigen und „die gesellschaftliche und ökonomische Basis dieser Schwierigkeiten, die Verflechtung des Subsystems Literatur mit der spätkapitalistischen Kultur- und Bewußtseinsindustrie“ (Mecklenburg 1977a, S. 43) einschließen. „Kritische Wertungskompetenz“ heißt daher nach Nutz (1975, S. 156), „die gesellschaftliche Dimension des literarischen Prozesses zu analysieren und die ihn steuernden Normen kritisch zu hinterfragen“. Im kritischen Deutschunterricht sollten dabei die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in ihrem Einfluss auf literarische Normen und Urteile ebenso wie das Verhältnis zwischen Lesern und den Kontexten von Literatur einbezogen und reflektiert werden.

Inbesondere wären die Institutionen literarischer Wertung, sei es im literarischen ‚Markt‘, sei es in ‚ideologischen Staatsapparaten‘ wie Schule, Wissenschaft, Justiz, Medien zu analysieren, weil sie für die subjektiven Wertinstitutionen des einzelnen Autors und Werterwartungen des einzelnen Lesers immer schon horizontbestimmend sind. (Mecklenburg 1977b, S. XXXVIII f.)

Inwieweit die damaligen Theoreme und Forderungen zur Kritik an aktuelle Tendenzen einer kompetenzorientierten Deutschdidaktik anschlussfähig sind, loten Dawidowski/ Wrobel (2013) in ihrer Einführung zum Sammelband *Kritik und Kompetenz* aus. Angesichts einer stark ausgeweiteten öffentlichen Praxis literarischer Wertung, wie sie in vielfältigen leserbeteiligten Formen im Internet zu finden ist, erscheint ihnen eine erneute didaktische Fokussierung der Kritik höchst sinnvoll. Wenn SchülerInnen dazu befähigt werden sollen, sich in Rezeption und Produktion erfolgreich (und kritisch) an der kulturellen Praxis Wertung und Kritik zu beteiligen, setzt dies voraus, neben den Texten und der Frage nach ihrer Qualität auch das marktbezogene Umfeld in den Blick zu nehmen: „Ein kritischer Umgang mit Literatur erschöpft sich nicht in einer kritischen Haltung zum Text und den in ihm thematisierten (aktuellen und historischen) gesellschaftskritischen Diskursen, sondern bezieht auch eine Reflexion des Lesers als Konsument mit ein.“ (Dawidowski/ Wrobel 2013, S. 14)

Daher sind nicht zuletzt diejenigen literarischen Wertungsprozesse, die besondere Aufmerksamkeit in den Medien generieren, wie dies bei Skandalinszenierungen der Fall ist, ein ergiebiger Lerngegenstand. SchülerInnen lernen anhand exemplarischer skandalisierender Debatten, wie Literaturvermarktung funktioniert, und entwickeln ein Bewusstsein für mediale Meinungssteuerung. Die kritische Reflexion der skandalisierenden Diskurse kann dabei zum einen auf den Ausgangstext zurückführen und gestattet zum anderen, im Sinn einer „Kritik der Kritik“, die Skandalinszenierung nach ihren Wertmaßstäben zu befragen (vgl. ebd., S. 15). Dass SchülerInnen das Wirken und die Interdependenz unterschiedlicher Literaturvermittelnder Instanzen kennen, rechnet Wrobel (2011) den Aspekten literarischen Lernens zu und erwähnt als Beispiele dieser Instanzen die Kritik, Werbung, Rezension und Merchandising (vgl. ebd., S. 322). Als Zielperspektive von Inszenierungsmustern des Literaturunterrichts, die ihren Schwerpunkt auf Literatur als kulturelles Handlungsfeld und damit auf Verbindungen und Kontexte jenseits der Einzeltexte setzen, werden die Literaturmarktbereiche Marketing und Merchandising explizit benannt (vgl. ebd., S. 326).

Das aktuelle fachdidaktische Interesse an den Zusammenhängen zwischen Literatur und Ökonomie in schulischen Lehr-Lern-Prozessen dokumentiert die Tagung *Ökonomische Bildung und ökonomisches Wissen im Literaturunterricht? Perspektiven, Kritik und didaktisch-methodische Zugänge* im Juni 2018 an der Universität Koblenz-Landau. Die Ausrichtung orientiert sich an kulturwissenschaftlichen Diskursen, mit denen die Auffassung einer stereotypen Dichotomie zwischen Literatur und Ökonomie in Frage gestellt wird: Die vermeintliche Grenze zwischen Warenkonsum und kulturellem Konsum existiert nicht mehr in der angenommenen Eindeutigkeit, denn auch „[d]as Marketing und die Kreation von Marken erzählen Geschichten“ (Franck 2009, S. 11). Wenn daher ökonomische Inhalte im Deutschunterricht vermittelt werden und der literarische Diskurs über Ökonomie auf sein Bildungspotenzial befragt werden soll, zielt dies keineswegs nur auf eine Reflexion des *homo oeconomicus* ab, sondern es geht um literaturdidaktische Konzeptionen, in denen der Dualismus zwischen schöngeistiger Literatur und ökonomisch-alltagstauglichem Wissen überwunden werden kann.

Die in der vorliegenden Arbeit vertretene Auffassung über eine im Deutschunterricht zu entwickelnde *literarische Marktkompetenz* setzt indes weniger auf eine Lektürepraxis, mit der ökonomisches Wissen in der oder durch die Literatur vermittelt wird – ein solcher Fokus richtet sich auf die Ebene des Einzeltextes und seiner Erschließung; gegenstandsbezogen-thematisch zu denken wäre etwa an Werke, die im Genre der Literaturbetriebssatire betriebliche Strukturen und ökonomische Abhängigkeiten thematisieren. Demgegenüber soll literarische Marktkompetenz hier in ihrem Kontext- und Rezipientenbezug als kritische Kompetenz verstanden werden, die den LeserInnen und MarktteilnehmerInnen eine informierte und reflektierte Teilnahme an der Praxis Literatur und ihrer Wertung ermöglicht, wobei dieser Praxis und ihren Kontexten ökonomische Aspekte vielfach eingeschrieben sind.

Ein didaktisches Konzept von literarischer Wertung als kultureller Praxis kann daher die ökonomischen Einflussfaktoren und deren interdependente Verflechtungen im System Literatur nicht ignorieren. Wie die vorangegangenen Ausführungen verdeutlicht haben, treten im Distributionssystem des Buchmarkts an zahlreichen Stellen der Verbreitung und Vermarktung Bewertungen auf: Wertende Selektionen erfolgen durch das von den Verlagen auf den Markt gebrachte Verkaufsangebot, von dem wiederum bestimmte Titel gegenüber anderen besonders intensiv beworben werden und damit zunächst in den Fokus des seinerseits selektierenden Buchhandels gelangen, bevor schließlich die BuchkäuferInnen das Marktangebot bewerten und auf dieser Grundlage ihre Auswahlentscheidungen treffen. Solche Wertungs- und Selektionsprozesse kennzeichnen grundsätzlich alle literaturvermittelnden Instanzen, durch die das Buch und der Leser in Berührung gebracht werden; im Bereich des Markts sind diese in Form und Funktion literaturkritischer Aufmerksamkeitsbewirtschaftung sowie der Inszenierungspraktiken von Buch-PR, -Marketing und Markenbildung ökonomisch fundiert und müssen als solche den SchülerInnen erklärbar gemacht werden.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Ziele des Literaturunterrichts mit den Forderungen zur Verbraucherbildung als wesentlichem Bestandteil des Bildungsauftrags allgemeinbildender Schulen (vgl. Beschluss der

KMK vom 12.09.2013)⁵⁴ in Einklang bringen. Insofern die Verbraucherbildung darauf abzielt, eine bewusste und differenzierte Urteilsbildung bei Konsumententscheidungen zu entwickeln, die lebensweltlichen Erfahrungen der Heranwachsenden einbezieht und aktuelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Entwicklungen und Themen aufgreift (vgl. ebd. S. 3), lassen sich Anknüpfungspunkte zum Themenfeld des Literaturmarkts und der Medien herstellen. Auch die in dem KMK-Beschluss ausformulierten Grundsätze zur Verbraucherbildung können als direkte Anschlussstellen für die literaturdidaktischen Überlegungen zur Förderung von literarischer Marktkompetenz fungieren: So ist darauf zu achten, dass Verbraucherbildung

- die Verflechtungen und Mechanismen des Marktes unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und die Einflussmöglichkeiten von Konsumentinnen und Konsumenten darlegt,
- die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen schult, Informationen und Materialangebote zu beschaffen, kritisch zu bewerten und angemessen zu nutzen. (Ebd.)

Verbraucherbildung spielt in mehreren Lebensbereichen eine Rolle, wobei den Themenfeldern Marktgeschehen, Werbung und Konsum, Medien und Information zentrale Bedeutung zufällt (vgl. ebd., S. 5). Ausgehend von den Voraussetzungen mediensozialisierter Heranwachsender ist literarische Marktkompetenz aus mehreren Gründen als relevant zu erachten: Ungeachtet ihres ausgeprägten Mediennutzungsverhaltens und ihrer technischen Handhabungskompetenzen ist das Struktur- und Orientierungswissen der Kinder und Jugendlichen zur öffentlichen Präsentation und Vermittlung medialer Angebote unterschiedlich ausgeprägt, so dass sie ökonomische Eingebundenheiten oftmals wenig durchschauen. So ergeben sich deutliche Schnittstellen der postulierten Marktkompetenz mit den Teildimensionen von Medienkompetenz. „*Medienbezogene Kritikfähigkeit* [gilt] als unverzichtbare Grundlage für eine analytisch-distanzierte, manipulative Tendenzen durchschauende Mediennutzung“ (Frederking/ Krommer 2014, S. 152, vgl. auch Groeben 2002, S. 172). Kompetente Mediennutzung erscheint daher als Erfordernis im Hinblick auf Konsumverhalten und entsprechende Konsumententscheidun-

54 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf (aufgerufen am 03.02.2018).

gen mündiger VerbraucherInnen, auch im Hinblick auf deren Einschätzungen und Handeln auf dem Literatur- und Medienmarkt. Dieser Zusammenhang wird gestützt durch die gestiegene Kaufkraft von Kindern und Jugendlichen, die so zu einer eigenständigen Zielgruppe der Unternehmen und ihrer Marketingstrategien geworden sind. Dies schließt, wie bereits erläutert, das Produktmarketing unterschiedlicher Urheberschaft für Bücher und Medien ein.

Auf der Grundlage der exemplarischen Ausschnitte der hier vorgelegten Literaturkritik-/ Literaturbetriebsanalyse und entsprechender Überlegungen zur Bedeutsamkeit literaturbetrieblichen Wissens für LeserInnen und (zukünftige) TeilnehmerInnen an den Diskursen literarischer Öffentlichkeit sollen der Literaturbetrieb als mögliches Thema für den Literaturunterricht und literarische Marktkompetenz als Reflexionsgegenstand der Fachdidaktik erschlossen werden. Als wesentliche Teilaspekte für die Förderung von Marktkompetenz sind dabei zu berücksichtigen:

1. Wahrnehmung des Marktes als Kräftefeld
 - Wissen über Gesetzmäßigkeiten und Selektionsmechanismen im Literaturbetrieb (Literaturbetriebskunde),
 - Differenzierung unterschiedlicher literaturvermittelnder Instanzen und ihrer Funktionsrollen,
 - Erkennen und Erklären institutioneller Verflechtungen und Abhängigkeiten,
 - Wahrnehmen des Marktes als Kräftefeld und Kommunikationsraum.
2. Markt als Kommunikationsraum
 - Erschließen und Vergleichen von Formaten literaturkritischer und Marketing-Kommunikation und ihrer Funktionsweisen,
 - Wahrnehmung von Schwerpunktsetzungen in der Literaturberichterstattung,

- Exemplarisches Erfassen literarischer Werke/ AutorInnen im Kontext öffentlicher Aufmerksamkeitsinszenierungen (Markenbildung, Etikettierung, Skandalisierung usw.).
3. Kritik der Kritik
- Wahrnehmung und Bewertung kulturkritischer Debatten zur Funktion der Kritik auf dem Markt,
 - Erfassen, Vergleichen und Erörtern von kulturjournalistischen/-wissenschaftlichen Analysen zum Literaturbetrieb,
4. Ausbilden eigener marktbezogener Kritikkompetenz
- Entwerfen von Fragestellungen an Literaturbetrieb und -kritik,
 - Entwickeln einer eigenen kritisch-partizipierenden Position als rezipierende/r und produzierende/r TeilnehmerIn an öffentlicher literarischer Kommunikation und Wertung.

Die unter (1) und (2) genannten Teilaspekte zielen auf den Erwerb von Kenntnissen über den Literaturmarkt ab und stellen damit eine Grundlage für die Teilkompetenzen des Reflektierens von Zusammenhängen zwischen Kritik und Markt (3) und der Entwicklung einer eigenen kritischen und teilhabeorientierten Position im Literaturbetrieb (4) dar.

2.4 Textsorten im Kommunikationsbereich literarischer Wertung und Kritik

Kulturberichterstattung und damit auch Literaturkritik ist kein normaler Journalismus. Die scharfe Trennung von Bericht und Kommentar, wie sie im Politik- oder Wirtschaftsteilgang und gebe ist (oder sein sollte), wäre bei uns, die wir über ästhetische Phänomene reden, sinnlos. Im Feuilleton gibt es keine Objektivität, nur Geschmacksurteile, die jedoch durch reiche lebensweltliche und ästhetische Kenntnisse gedeckt sein müssen.
(Platthaus 2017)

Das Textsortenfeld in der Perspektive von Textdidaktik, literarischer Produktionsorientierung und schulischer Lesekultur

Da SchülerInnen die Gebrauchsformen der kulturellen Praxis Kritik zum einen kennen und in ihren Wirkungen einschätzen und zum anderen das Schreiben wertender Texte an unterschiedlichen Mustern erlernen sollen, wird im Folgenden der bislang ausstehende Versuch einer didaktisch orientierten Systematik der literaturkritischen Formenvielfalt unternommen.

Die Sprache und Textstruktur der Wertung hängt von den Adressaten ab sowie von den medialen und ökonomischen Bedingungen des Forums, in dem die Wertung erscheint. Es gibt in jedem Medium zahlreiche Muster, die hier leider nicht systematisierend skizziert werden können. (Zabka 2013, S. 9)

Für die Überlegungen zu einer Didaktik literarischer Wertung und Kritik wird an unterschiedliche Forschungsansätze angeknüpft, denn literaturkritische Textsorten lassen sich aus literaturwissenschaftlicher Sicht, in Anlehnung an die textlinguistische Forschung ebenso wie in Bezugnahme auf vorhandene Typologien des praktischen Journalismus und der Kommunikationswissenschaft darstellen.

Die Bedeutung der textlinguistischen Fundierung des Schreib- und Literaturunterrichts als Erschließung neuer Textwelten und im Umgang mit Texten skizzieren Adamzik/ Neuland (2005). Textlinguistische Aspekte, aus denen sich schreib-, aber auch literaturdidaktische Perspektiven zur Vermittlung rezeptiver und produktiver Kompetenzen im Textsortenfeld der Wertung und Kritik ableiten lassen, sollen auf diese Ausrichtung hin fokussiert werden.

Die Berücksichtigung der Textlinguistik in der Deutschdidaktik verbindet sich mit wesentlichen Innovationen des Deutschunterrichts seit den 1970er Jahren: Dazu zählen die Ausweitung des traditionellen schulischen Textsortenspektrums durch den Einbezug von Gebrauchstexten. In Abkehr vom traditionellen Aufsatzunterricht entstehen Konzepte zur Textproduktion: Aus Aufsätzen werden „Texte für Leser“ (vgl. Boettcher et al. 1973), die nach anderen Analyse- und Beurteilungskriterien verlangen. Hierfür wird auf textlinguistischer Grundlage das *Züricher Textanalyseraster* entwickelt (vgl. Nussbaumer 1991). Ebenso maßgeblich verändert sich der Blick auf die Produktion schriftlicher Texte durch die Berücksichtigung des Schreibprozesses, der die herkömmliche Sichtweise vom Text als einem fertigen Produkt ablöst.

Die Betrachtungsweise von Textsorten erfolgt im Zuge der kommunikativ-pragmatischen Wende zunächst im Rückgriff auf die Sprechakttypologie nach John Searle. In der Fokussierung der Kommunikationsabsicht und der Funktion von Texten entsteht die bekannte Definition von Textsorten: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben.“ (Brinker 1992, S. 132)

Der konventionelle Aufbau und die aufgrund bestimmter kommunikativer Funktionen erwartbare Form von Texten werden als Bezugspunkte einer auf Textkompetenz abzielenden Schreibdidaktik und des Schreibunterrichts berücksichtigt. Textsortenbewusstsein auszubilden gehört zu einem zentralen Arbeitsbereich im Umgang mit Texten, denn Textsortenmerkmale dienen der Orientierung und erleichtern das Erkennen von Kommunikationsabsichten. Ebenso unterstützen und entlasten sie den Schreiber durch den Rückgriff auf kommunikative Routinen beim Schreiben (vgl. Feilke 2000).

Nach Brinker (1992, S. 133ff.) lassen sich Textsorten durch folgende Funktionen unterscheiden: Appellfunktion (z.B. Werbetext), Informationsfunktion (z.B. Zeitungsbericht), Obligationsfunktion (z.B. Vertrag), Kontaktfunktion (z.B. Postkarte), Deklarationsfunktion (z.B. Testament).

Für eine Subklassifizierung dieser Textsortenklassen werden kontextuelle und strukturelle Kriterien herangezogen: Zum Kontext zählen die Kommunikationsform (Kommunikationsrichtung, Kontakt zwischen den Kommunizierenden, gesprochene oder geschriebene Sprache) und der Handlungsbereich (privat, offiziell oder öffentlich), strukturelle Kriterien beziehen sich auf die Art des Textthemas (zeitliche Fixierung des Themas relativ zum Sprechzeitpunkt, Relation zwischen Emittent, Rezipient und Thema) und auf die Form der thematischen Entfaltung (deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ). Eine weitere Ausdifferenzierung zur Beschreibung von Textsorten richtet sich auf die sprachliche Gestaltung des Textes (vgl. ebd.).

Der kommunikationsorientierte Ansatz der linguistischen Textsortenlehre geht auf die Textsortenproblematik ein, die sich aus den in der Realität vorfindlichen verschiedenen Ausprägungen und Varianten von Textsorten ergibt. Neuere Untersuchungen erfassen dabei den Wandel von Textsorten, die als Inventar typischer Kommunikationsformen einer Gesellschaft gelten und den sich verändernden kommunikativen Bedürfnissen, technischen Innovationen und veränderten medialen Kontexten unterworfen sind (vgl. Haus/ Kleinberger/ Roth 2016, S. 7). Die Vielschichtigkeit von Textwirklichkeiten tritt auch im Bereich literaturkritischer Textsorten auf.

Stefan Neuhaus problematisiert die literaturwissenschaftliche Abgrenzung literaturkritischer Textsorten mit dem Hinweis auf deren Überschneidungsbereiche und fließende Übergänge: „Wo beginnt das Autorenporträt und endet die Rezension[?]“, „Ist der Essay nicht eher eine literarische Form beziehungsweise ein Porträt, wenn es um den Autor geht, oder eine Rezension, wenn es um ein Buch geht [?]“ (Neuhaus 2004, S. 134). Das Problem, die Literaturkritik insgesamt als Textsorte zu fassen, wird als grundsätzlich erkannt: „Die literarischen Formen, in denen Literaturkritik historisch aufgetreten ist, u.a. die Rezension, die Glosse, die Polemik, der Essay, der Dialog, die Reportage und schließlich die Literaturgeschichte, lassen sich kaum als eine identische Textsorte begreifen.“ (Hohendahl 1985, S. 2)

Dass etliche Formen der Literaturkritik aufgrund ihrer textuellen Konstituierung und ihrer Gattungsgeschichte als semiliterarisch subsumiert

werden, weist auf einen weiteren Überschneidungsbereich hin (der zudem die traditionellen schulischen Dichotomien subjektiver/ objektiver, informierender/ unterhaltender Texte) deutlich überschreitet. Für Tilman Rau, Leiter der Schreibwerkstatt Journalistisches Schreiben am Literaturhaus Stuttgart, ist „die Herangehensweise an erzählende und an journalistische Text so unterschiedlich nicht, zumindest wenn man es mit Textformen aus dem Grenzbereich zu tun hat, wie etwa Reportage, Essay und Glosse. [...] Vielleicht ist dies der Grund, weshalb so viele Schriftsteller und Journalisten ausgereicht im Grenzbereich dieser beschriebenen Textsorten arbeiten.“ (Rau 2014, S. 12f.)

Neben diesem Blick aus literaturwissenschaftlicher und journalistischer Perspektive auf die Mischung von Textsorten zeigt sich, dass eine strikt klassifikatorische Bestimmung von Textsorten auch unter textlinguistischer Perspektive an Grenzen gerät, da „ein einzelner Text immer nur ein mehr oder weniger typischer Repräsentant für die Kategorie Text insgesamt sowie auch für bestimmte Textsorten ist“ (Adamzik/ Neuland 2005, S. 5f.). Die jüngeren Konzepte der Kognitionslinguistik gehen daher von Textsorten als prototypischen Konzepten aus. Für das Vermitteln von Textsortenwissen erscheint das Bewusstsein von Mustern grundsätzlich, wobei Muster im Sinn der Kognitionspsychologie als Möglichkeitsfelder verstanden werden, „in denen es sowohl einige überindividuelle Handlungsorientierungen gibt als auch Ermessensspielräume. Sie bilden sehr komplexe Wissensstrukturen, die die Vielfalt dessen, was man bei der Produktion und Rezeption an Wissen braucht, prototypisch bündelt.“ (Fix 2005, S. 16) Neben den normierenden Vorgaben von Textsortenkonventionen existieren daher auch Freiräume für kreative Ausfüllung und individuelle Abweichungen. Auf diese Weise ist „das Spiel mit Mustern, das Abwandeln und auch die Anwendung gegebener Muster auf nicht dafür vorgesehene Situationen und kommunikative Konstellationen wesentliches Element produktiven Umgangs mit ihnen.“ (Adamzik/ Neuland 2005, S. 6) Solche textsortenbezogenen Transformationsprozesse treten vor allem in den veränderten Textwelten des Internets in Erscheinung, wo sich neue Textsorten in interaktiv-multimedialen Formen und zum Teil geringerer Normorientierung herausbilden und in veränderten

Funktionsbestimmungen wirksam werden.⁵⁵ Dass davon zentral die Textsorte Rezension (in der Herausbildung der Textsortenvariante Laienrezension) betroffen ist, liegt nicht zuletzt an deren textsortenspezifischer Variabilität, die es möglich gemacht hat, die Textsorte des literaturkritischen Expertendiskurses für andere Adressatenorientierungen und Funktionszuschreibungen zu adaptieren.

Unsere gegenwärtige Kultur ist in hohem Maße und in allen Lebensbereichen geprägt von der Praxis des intendierten Abweichens. Das Andersmachen, als es eigentlich üblich ist, ist zu einer dominierenden Kulturtechnik geworden. Der Umgang mit dieser Kulturtechnik muss, wenn nicht gelehrt, so doch bewusst gemacht werden. Voraussetzung ist die sichere Kenntnis der Muster. (Fix 2005, S. 15)

Die Betrachtung von Textsorten in einer solchen kulturwissenschaftlich orientierten Perspektive auf Sprache richtet ihren Blick dementsprechend nicht nur auf sprachliche Befunde – gleichwohl nur über die sprachliche Verfasstheit eines Textes dessen Informationen, Intentionen und Situationsbezogenheit erschlossen werden können (vgl. Fix 2016, S. 25). Ebenso aber gilt das Interesse vor allem auch dem kulturellen Hintergrund, vor welchem Texte entstehen und zu Instrumenten einer Kultur erwachsen (vgl. Fix 2005, S. 14). In Kulturgemeinschaften haben sich Textsorten als feste Formen entwickelt, in denen die Regeln des Miteinanderlebens und die Bewältigung von Situationen sprachlich-kommunikativ festgelegt sind. Diese Formen funktionieren, insofern alle Beteiligten sie kennen und rezeptiv und produktiv anwenden können. Die Vermittlung von Textkompetenz in der Schule zielt dabei zum einen auf alltagspraktische Textsorten wie Einladungsschreiben oder Entschuldigungsbrief, zum anderen ist der Einbezug komplexerer Textsorten, wie sie auch durch die journalistischen Textsorten der Literaturkritik repräsentiert werden, zu fordern, damit SchülerInnen lernen, die unterschiedlichen Verfahren der deskriptiven, narrativen, explikativen, argumentativen Entwicklung eines

⁵⁵ Um spezifische Ausprägungen des gegenwärtig stattfindenden Textsortenwandels zu beschreiben, werden folgende Kategorien genutzt (vgl. Fix 2016, S. 20ff.): Vermischtheit (u.a. als Vermischung von Intentionen, Gegenstandsbereichen, medial bedingter Vermischung), Vernetztheit (Texte in funktional bzw. thematisch verbundenen Textsortennetzen), Zersplitterung (sich unterbrechende bzw. begleitende Texte, die anderer Rezeptionsweisen bedürfen), Nichtabgeschlossenheit (Texte in Fortsetzungen und Änderungen wie z.B. Blogs oder Social Media-Sites), Rezeptionsoffenheit (unabgeschlossene Inhaltsvermittlung wie z.B. bei Blogs), Autorenavielfalt (gemeinsame Textproduktion), Normiertheit (bzw. Abwandlung).

Themas in Textzusammenhängen zu erschließen und selbst anwenden zu können (vgl. ebd.).

Ein weiterer für den vorliegenden Gegenstandsbereich relevanter Ansatz der Textlinguistik ist sozial- und kommunikationswissenschaftlich geprägt und geht von Texten als Bestandteilen kommunikativer Praxen aus: Die Betrachtung von Textsorten in übergeordneten Handlungszusammenhängen führt dazu, dass Texte nicht mehr isoliert, sondern in ihrer thematischen Einbettung und im Zusammenhang zwischen den einzelnen Textsorten erfasst werden. Angenommen wird dabei ein Netz miteinander verbundener Textsorten, so dass in Analogie zu Wortfeldern von Textsortenfeldern (vgl. Adamzik/Neuland 2005, S. 7) oder von Textsortenin-Vernetzung (vgl. Janich 2008, S. 193f.) gesprochen wird. Dieser Zugriff ermöglicht es, die Spezifik einer einzelnen Textsorte durch den Vergleich mit anderen zum selben Thema oder mit Texten ähnlicher Gestalt oder Funktion zu konturieren.⁵⁶ Eine Typologisierung von Texten unter Berücksichtigung ihrer Kommunikationsbereiche, die als Gliederungskriterien fungieren, erfolgt in den HSK-Bänden zur Text- und Gesprächslinguistik. Im Vorwort heißt es dazu:

Da es den Rahmen des vorliegenden Bandes bei weitem überschreiten würde, alle gesellschaftlichen relevanten Textsorten in Form von Einzelartikeln zu behandeln, werden zentrale Kommunikationsbereiche mit den für sie jeweils konstituierenden Textsorten vorgestellt. Dieses Vorgehen trägt der Verankerung der Textsorten in übergeordneten Handlungszusammenhängen Rechnung, eine isolierte Betrachtung einzelner Textsorten wird dadurch vermieden. Der Terminus ‚Kommunikationsbereich‘ bezieht sich dabei auf bestimmte gesellschaftliche Bereiche, für die jeweils spezifische Handlungs- und Bewertungsnormen konstitutiv sind. Kommunikationsbereiche können somit als situativ und sozial definierte ‚Ensembles‘ von Textsorten beschrieben werden. (Brinker u.a. 2000, S. XIXf.)

Für Schrifttexte werden folgende Kommunikationsbereiche unterschieden: Verwaltung, Wirtschaft und Handel, Rechtswesen und Justiz, religiöser und kirchlicher Bereich, Schule, Medizin und Gesundheit, Sport, politische Institutionen, Militärwesen, Hochschule und Wissenschaft, Massenmedien, Alltag. Dass Literatur nicht als eigenständiger Kommunikationsbereich erfasst und auch der Kulturbetrieb nicht explizit ausgewiesen

⁵⁶ Wenngleich Janich die intertextuellen Textsorten-Beziehungen am Beispiel Soap Opera exemplifiziert, wird auch die Rezension als Beispiel eines (textsortenkonstitutiven) syntagmatischen Verhältnisses zum rezensierten Referenztext genannt (vgl. Janich 2008, S. 194).

wird, stellt Adamzik (2004) als Desiderat heraus. Gefordert wird im Hinblick auf eine Annäherung von Literaturwissenschaft und Linguistik sowie die Überwindung der Separierung von literarischen und Gebrauchstexten im Deutschunterricht ein Blick auf all jene Textsorten, die in diesem Bereich in funktionaler Beziehung zueinander stehen: „Einträge in Autoren- und Werklexika, Literaturgeschichten, Klappentexte, Interviews mit Schriftstellern und natürlich auch Literaturkritiken bzw. Werkinterpretationen für unterschiedliche Lesergruppen (u.a. für den Schulgebrauch)“ (Adamzik/ Neuland 2005, S. 7).

Literaturkritische Textsorten

Für den Handlungsbereich der Literaturkritik wird aus literaturwissenschaftlicher Perspektive eine Bündelung vorgeschlagen, die folgende Gattungen der Kritik unterscheidet (vgl. Neuhaus 2004, S. 135ff.):

- Klassisch: Rezension, Interview, Reportage
- Feature und Talkshow: Literaturkritik in Hörfunk und Fernsehen
- Kurz und bündig: Die Bestenliste
- Ordensverleihungen: Vergabe von Preisen und Stipendien

Der vorliegende, auf didaktische Entwicklungsperspektiven abzielende Beschreibungsansatz⁵⁷ (Abb. 12) gliedert sich in 1. Formate der Printmedien, die gleichsam medienübergreifend genutzt werden, 2. medien-spezifische Formate der Kritik a) in den traditionellen Massenmedien Hörfunk und Fernsehen und b) im Internet und unterscheidet 3. weitere literaturkritische Sonderformen.

⁵⁷ Diese an Albrecht (2001) angelehnte Systematisierung wird auch von Kerstan (2006) aufgegriffen, die dabei die neueren Formatentwicklungen in ihrem Bezug zum Buchmarkt beleuchtet. Keine Berücksichtigung findet die Glosse als eine „heute nicht mehr [...] bevorzugte Gattung der Literaturkritik“ (Albrecht 2001, S. 56).

1. Printmediale bzw. medienüber- greifende Formen	2. Medienspezifi- sche Formen	3. Sonderformen
Rezension Buchtipps Reportage Autorenporträt Interview Essay *Klappentext/ Blurb *Verlagsanzeige *Pressestimme	<i>a) Hörfunk und Fernsehen</i> Radio-Feature Talk-Show Literatur-/Medienma- gazin <i>b) Internet</i> Rezensionen-Abstract Blog-Posting Video-Rezension Leserundenbeitrag Social Media-Posting *Buchtrailer	Kritiker-/Bestenliste Bestsellerliste Literaturpreistextsorten • Jurybegründung, • Laudatio, • Mündliche So- fortkritik (im Li- teraturwettbe- werb) Literaturkreisgespräch Literaturstreit

Abb. 12: Textsorten für ein Modell Wertung als kulturelle Praxis

Der avisierte Objektbereich unterliegt Übergängen vom Textsortenensemble der Wertung und Kritik zum Kommunikationsfeld des Buchmarktes und seiner Textsorten (vgl. Kap. 2.3).⁵⁸ Insofern die Textsorten

⁵⁸ Die mit * gekennzeichneten Textsorten Klappentext, Verlagsanzeige, Pressestimme und Buchtrailer gehören zu den Werbetexten des Buchmarktes. Werbetexte zusammen mit den literaturkritischen Textsorten hier aufzuführen, soll auf den übergreifenden Handlungsbe-
reich der Buch-Textsorten und ein entsprechendes Textsortennetz (von Paratexten) hinwei-
sen. Sie alle sind nicht nur als isolierte Phänomene zu betrachten, sondern auch in ihren

in Hörfunk und Fernsehen, die sich nicht ohne Berücksichtigung ihrer Bilder und auditiven Elemente charakterisieren lassen, ebenso wie Internettexte mit ihren neuen transformierten Nutzungsformaten einbezogen werden, muss eine literaturkritisch orientierte Textsortenbeschreibung einem weiten Textbegriff folgen, um solche Übergänge und Neuentwicklungen darstellen zu können. Auch die strittige Frage, ob Gesprächsformen Betrachtungsgegenstand der Textlinguistik sind, wird hier integrativ beantwortet: Literaturkritik tritt in Schrifttexten auf, als Praxis literarischer Kommunikation findet sie in Gesprächen statt und bedient sich im Internet (in Postings, Kommentaren, Leserunden usw.) der für dieses Medium oft typischen konzeptionellen Mündlichkeit in medial schriftlichen Texten.

Ein wesentlicher Überschneidungsbereich mit entsprechenden Bezugnahmen ergibt sich zum Kommunikationsbereich der Textsorten in den Massenmedien (vgl. Burger 2000), denn die Textsorten Reportage, Feature, Porträt, Interview und Kritik gehören zu den gängigen journalistischen Darstellungsformen. Als spezifisch literaturkritische Formate sind die genannten Textsorten aufgrund ihrer Fokussierung auf Literatur und

usuellen Vernetzungen mit anderen (wertenden) Textsorten. Das Verstehen von Texten bedeutet in diesem Sinn eine Annäherung an ihren Gebrauchswert, das „Einordnen des Gelesenen/ Gehörten im Sinne des Erkennens kultureller Hintergründe und Handlungsräume sowie [das] Zuordnen zu Textsorten, ohne deren Wahrnehmung die Funktion des jeweiligen Textes unklar bliebe“ (Fix 2008, S. 103). Der Klappentext soll dem möglichen Buchkäufer einen ersten Eindruck von Verfasser, Inhalt und Darstellungsweise des Werkes vermitteln und Interesse wecken. Er hat damit eine praktische informierende und zugleich werbende Funktion. Auf seine ästhetische Eigenständigkeit, hervorgehend aus dem vielfältig gestalteten Textformat, weist Wrobel (2018) im Hinblick auf die didaktische Nutzung von Nebentexten hin. Als Textsorte ist der Klappentext zunächst mit der Einführung des Schutzumschlags eines Buches im 19. Jahrhundert in Erscheinung getreten und wurde in Deutschland 1904 vom Verlag Langewiesche eingeführt. Neben der Textfunktion bestimmen damit auch Ort, Materialität und Medium der Veröffentlichung seinen Textsortencharakter (vgl. ebd., S. 104f.); weil der Text auf dem Schutzumschlag erscheint, weckt er bestimmte Erwartungen. Zu berücksichtigen sind im Textsortenverständnis aber auch Textsortenentwicklungen: Aufgrund der technischen und ökonomischen Veränderungen des Buchmarktes zeigt sich ein Rückgang in der Verwendung des Schutzumschlags bzw. werden Bücher eingeschweißt präsentiert, so dass der Klappentext in der Buchhandlung dem Käufer nicht mehr unmittelbar zugänglich ist und entsprechend keinen Einfluss mehr auf eine mögliche Auswahlverhalten nehmen kann. „Eine Textsorte ist also im Verschwinden. An ihre Stelle tritt der Werbetext auf der Umschlagsrückseite, der möglicherweise, da dort noch weniger Platz zur Verfügung steht, inhaltlich und sprachlich anders angelegt ist und als eine andere Textsorte gelten könnte.“ (Ebd., S. 107).

das literarische Leben (d.h. ihrer Zugehörigkeit zur Kulturberichterstattung) zum einen thematisch enger bestimmt, zum anderen realisieren sich diese Formate nicht ausschließlich in printmedialen Zeitungstexten, sondern auch in medienübergreifenden Formen: Interviews können in gedruckter Form vorliegen oder im Rahmen eines Literaturmagazins als Teilformat der Fernsehsendung auftreten.

Für die Klärung von Klassifikationskriterien im Bereich der Textsorten der Massenmedien recurriert Burger (2000) auf vorausgehende Typologien und führt die von Roloff (1982) zusammengestellte Textsammlung als repräsentatives Beispiel für eine publizistische Texttypologie an. Roloff legt eine Lehre von publizistischen Gattungen vor und teilt diese nach referierendem, interpretierendem und kommentierendem Charakter ein (Abb. 13), wobei Bericht, Dokumentation, Nachricht und Pressespiegel den rein referierenden Gattungen, Essay, Feature, Feuilleton und Porträt den rein interpretierenden zugeordnet werden, während andere Gattungen mehrfache Zuordnungen aufweisen. Im Bereich der kulturberichterstattenden/literaturkritischen Texte zeigt sich entsprechend ihrem Gegenstandsbereich, dass der interpretierende und kommentierende Textcharakter hier dominiert.

Gattung	Vorkommen in			Textcharakter meist		
	Presse	Hörfunk	Fernsehen	refer.	interpr.	komment.
Bericht	○	○	○	○		
Bildunterschrift	○			○	○	
Brief	○				○	○
Dokumentation	○	○	○	○		
Essay	○	○			○	○
Feature	○	○	○		○	
Feuilleton	○	○			○	
Glosse	○	○			○	○
Interview, Diskussion	○	○	○		○	○
Kolumne	○				○	○
Kommentar	○	○	○		○	○
Leitartikel	○				○	○
Magazinbeitrag		○	○	○	○	
Nachricht	○	○	○	○		
Porträt	○	○	○		○	
Pressespiegel	○	○	○	○		
Reportage	○	○	○	○	○	
Rezension, Kritik	○	○	○		○	○
Statement	○	○	○	○	○	○

Abb. 13: Charakter und medienspezifisches Vorkommen der journalistischen Textgattungen (Roloff 1982, S. 10)

Ein weiteres Textklassenkonzept, das neben textinternen (Aufbau, Syntax, Lexik) auch textexterne Merkmale (situative, sozio-kommunikative Produktions- und Rezeptionsbedingungen) berücksichtigt, findet sich in der Textklassifikation von Pries (1995). Über eine Sortierung von fünf Textklassen (informationsbetont/ meinungsbetont-persuasiv/ instruierend-anweisend/ bizentriert/ kontaktherstellend) werden diesen Klassen konkrete Textsorten zugeordnet. Die für unseren Gegenstandsbereich einschlägigen Textsorten erscheinen als informationsbetonte (Reportage), meinungsbetont-persuasive (Kritik) bzw. bizentrierte Texte (Interview).

Die folgende textlinguistische Analyseaspekte einbeziehende, aber gleichsam am Handwerk des Journalismus orientierte Darstellung zentraler

Textsorten literarischer Wertung und Kritik konkretisiert an ausgewählten Textbeispielen deren Kontexte und zeigt exemplarisch, wie die einzelnen Genres ausgefüllt werden können und wie sich in diesen Texten literarische Wertung manifestiert. Die Zusammenschau des Textsortenfeldes (und dazu zählen auch die textsortenbezogenen Ausführungen der nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit) zielt darauf ab, grundlegende literaturkritische Textsorten in allen Medien auf ihre Bedeutsamkeit für den Deutschunterricht zu befragen und sie in ihren lernförderlichen Potenzialen als Gegenstände des Literatur- und Sprachunterrichts gleichermaßen zu reflektieren. Denn literaturkritische Texte werden „ohnehin im Literaturunterricht mehr oder weniger extensiv herangezogen. Eine Verbindung zur Sprachanalyse und zum Bereich Reflexion über Sprache lässt sich leicht herstellen, wenn diese Texte nicht nur als sachliche Hintergrundinformationen usw., sondern auch *als* Texte bestimmter Textsorten analysiert werden.“ (Adamzik/ Neuland 2005, S. 7)

(Schriftsteller-)Interview

Das Interview mit SchriftstellerInnen (gelegentlich auch mit VerlegerInnen oder mit KritikerInnen) ist ein gängiges medienübergreifendes Format literaturkritischer Berichterstattung. Vor allem im Bereich der Medienwissenschaft und der Publizistik/ Journalistik stellen Interviews einen gut erforschten Gegenstand dar, während die Literaturwissenschaft erst in neuerer Zeit ihre Aufmerksamkeit auf diese Textsorte gerichtet hat (vgl. Hoffmann/ Kaiser 2014). Als gezielte Befragung liegt dem Interview eine Gesprächssituation mit verteilten Rollen zugrunde, deren Funktion darin besteht, Auskünfte über eine Person, ihre Einschätzungen, Meinungen und Handlungen einzuholen und in wörtlicher Rede zu präsentieren. Der Vorteil von Interviews besteht in der Unmittelbarkeit der eingeholten Information und der durch sie erzeugten Authentizität der Darstellung. Interviews gehören zu den zentralen Mitteln der journalistischen Recherche; erst, wenn sie der Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden sind, gelten sie als journalistische Darstellungsform. Nach Haller (2001, S. 129) ist die Befragung durch fünf universelle Merkmale charakterisiert:

1. Sie folgt kulturell festgelegten Kommunikationsregeln und Konventionen, zu deren wichtigsten das Persönlichkeitsrecht zählt.
2. Die kommunikative Beziehung ist durch eine feste Rollenverteilung geprägt: Jemand stellt Fragen, die ein anderer beantwortet.
3. Der Fragende führt den Dialog und verfolgt dabei ein Informationsziel.
4. Angebunden an die Fragesituation treten die Antworten in einer Mischung zwischen sachlichen und persönlichen Aspekten auf.
5. Fragender und Antwortender haben je unterschiedliche Intentionen.

Interviews werden als informierende (La Roche 2011, S. 163) und als erzählende Darstellungsform (Fasel 2008, S. 59) eingeordnet: „Erzählend heißt: Hier wird über die Darstellung der Vorgänge, Fakten und Ergebnisse von Handlungen hinaus versucht, den Verlauf von Aktionen, Handlungen, Gedanken und ausgesprochenen Ideen journalistisch zu verarbeiten.“ (Ebd.) Während Fasel jedoch die direkte Reaktion auf Rede und Gegenrede als Möglichkeit erachtet, eine lebendige Diskussion für die LeserInnen (bzw. ZuhörerInnen oder ZuschauerInnen) nachvollziehbar zu machen, sieht La Roche (2011, S. 166) im Interviewer zwar mehr als einen Stichwortgeber, der in der Gesprächsführung dezidiert nachhaken und den Gesprächspartner auf Unklarheiten und Widersprüche aufmerksam machen muss, aber er grenzt das Interview deutlich von der Diskussion ab, da die festgelegten Rollen die Ansichten des Interviewers ausblenden. Andererseits fällt dem Interviewer aufgrund der von ihm bestimmten Themenfestlegung und der Art und Weise der Fragestellung, mit der er die Gesprächssteuerung übernimmt, eine privilegierte Position innerhalb der Kommunikationssituation zu (vgl. Luger 1983, S. 96).

Je nach Intention des Interviews werden drei Interview-Arten subklassifiziert: Interview zur Sache, Meinungsinterview, Interview zur Person (vgl. La Roche 2011, S. 164f.).

- Das Interview zur Sache zielt auf Informationen über Fakten ab. Es dient damit dem Zweck, bestimmte Vorgänge richtig einzuordnen und zu bewerten.
- Das Meinungsinterview fragt danach, wie der Interviewpartner einen Sachverhalt beurteilt und welche Position er dazu einnimmt.
- Im Interview zur Person soll der Interviewpartner porträtiert und durch seine Antworten in seiner Lebensweise und seinen Ansichten vorgestellt werden. Die Person selbst wird dabei zum Thema des Interviews, wobei Handlungen (z.B. das Erscheinen eines neuen Buches), Erlebnisse oder Entwicklungen im Leben des Interviewten oft als Aufhänger genutzt werden.

In der Praxis ergeben sich dabei jedoch oft Überschneidungen, weil das Interview zur Person auch Sachauskünfte benötigt und Meinungen einholt.

Im Gegensatz zu Wortlautinterviews (vgl. Liesem 2015, S.112), die journalistisch nur in begrenztem Umfang eingesetzt werden, z.B. in Formaten wie *Vier Fragen – vier Antworten*, handelt es sich bei den meisten längeren Interviews um gebaute Interviews, die nachträglich bearbeitet werden. Dies betrifft die Dramaturgie in der Reihenfolge der Fragen bis hin zu sprachlichen Kürzungen, stilistischen Glättungen usw., wobei die Anlehnung an die gesprochene Sprache weitgehend beibehalten wird, um den Authentizitätscharakter auch im Sprachduktus abzubilden.

Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive werden Schriftstellerinterviews in Anlehnung an Genette als paratextuelle Technik eingeordnet: Interviews fungieren als werkbegleitende Aktivitäten, die öffentliche Aufmerksamkeit für den Schriftsteller, seine Tätigkeit und seine Texte erzeugen wollen. Sie gelten als „nachhaltig wirksamer Bestandteil der performativen, weltanschaulichen und ästhetischen Inszenierungspraktiken (Hoffmann/ Kaiser 2014, S. 11). Daraus ergeben sich mehrere Funktionszuschreibungen. Schriftstellerinterviews prägen erstens das Autorenbild und beeinflussen nicht-professionelle LeserInnen wie literaturwissenschaftliche Interpretationen, sie sind zweitens Teil des literarischen Dis-

kurses und haben dabei kanonisierende Funktion, und sie verfügen drittens über eine ästhetische Funktion, insofern Interviews als eigenständige Texte zum literarischen Werk des Autors gezählt werden können (vgl. ebd.). Im Hinblick auf eine literaturkritische Auseinandersetzung wird die Leistung von Interviews gleichwohl als ambivalent eingeschätzt, denn diese „verlieren sich leicht (immerhin wirkungsvoll, weil verbreitete Interessen bedienend) in Begleitumständen eines Buches und dringen nicht ohne weiteres zu kritisch wertenden und analysierenden Fragen vor [...], sondern verbleiben häufig im Bereich knapper Spontanäußerungen.“ (Albrecht 2001, S. 55)

Was Albrecht kritisch anmerkt, ist jedoch in gleicher Weise ein Merkmal der Darstellungsform und entspricht deren literaturmarktorientierter Funktion. Ebenso wie Porträts eignen sich Interviews nämlich in besonderem Maße zum Branding, der Fokussierung der Autorperson und einer entsprechenden Markenbildung der AutorInnen (vgl. Kap. 2.3). Damit rücken Interviews in den Bereich der literaturbetrieblichen Werbemaßnahmen, die ökonomische Ziele verfolgen, indem sie ein Werk zum einen bewerben und zum anderen kommentieren: „Sie helfen dem Autor finanziell und dem Leser intellektuell auf die Sprünge.“ (Hoffmann/ Kaiser 2014, S. 16).

Ein von Susanne Gaschke mit Janne Teller geführtes Schriftstellerinterview, das den Titel trägt „Lehrer sagten, dieses Buch sei schädlich“, erschienen in der ZEIT (05.08.2010), nimmt Bezug auf die Kontroverse um Tellers im gleichen Jahr auf Deutsch erschienen Roman *Nichts* und wird aus diesem Grund (zur Literaturdebatte vgl. Kap. 3.2) im Folgenden einer exemplarischen Kommentierung unterzogen, mit der sich das didaktische Potenzial von Interviews erörtern lässt.

Dass der Roman als „ungewöhnlich und hoch umstritten“ gilt, wird im Vorspann erwähnt und ist Anlass für das Gespräch. Die thematische Besonderheit des Interviews liegt darin, dass die Einstellung der Autorin hinsichtlich der geteilten Reaktionen des Leserpublikums zu ihrem Roman erfragt werden soll. Wie der Titel, der ein Zitat von Teller aus dem Interview aufgreift, ankündigt, wird in diesem Interview literarische Wertung zum zentralen Thema gemacht.

Die Interviewerin leitet in das Gespräch ein, indem sie die Fakten der Kontroverse anführt: Das zehn Jahre zuvor im dänischen Original erschienene Buch wurde behördlich aus dem Schulunterricht herausgehalten und bekam zugleich den Literaturpreis des dänischen Kulturministeriums. Darauf antwortet die Autorin mit einer Wertung ihrerseits: „Ja, es ist schon erstaunlich, dass ein Buch heutzutage in Westeuropa derart bekämpft werden kann. Nicht wegen brutaler oder sexistischer oder verhetzender Inhalte, sondern nur wegen der Fragen, die es aufwirft.“

Sie bestätigt die Aussage der Interviewerin mit dem Hinweis auf Schulen in mehreren Ländern, in dem das Buch bis zum Zeitpunkt des Interviews ebenfalls nicht gelesen werden durfte. Dabei schränkt sie ein, dass die negativen Werturteile vor allem von LehrerInnen und PädagogInnen ausgingen, wobei diese ihre Ablehnung mit der Überforderung junger LeserInnen begründeten. Die Interviewerin konkretisiert im Folgenden, was damit gemeint ist – „Es gibt ja auch drastische Szenen“ – und rekurriert auf mehrere Beispiele aus dem Text. Die Autorin greift diesen Gesprächsimpuls jedoch nicht auf, sondern wiederholt nochmals die im Intervieweinstieg angeschnittene Kontroverse. Im Zuge dessen positioniert sie ihre Sicht auf den Roman und verteidigt ihn gegen die (von den Erwachsenen ausgehenden) Negativwertungen: „Das sehe ich völlig anders, und glücklicherweise habe ich recht. Junge Leute stellen sich alle fundamentalen Fragen ganz von allein. Es sind die Erwachsenen, die sich unwohl fühlen, wenn an der Lackierung all dessen gekratzt wird, was wir aus reinem Konformismus täglich mitmachen.“

Im weiteren Verlauf des Interviews wird die Bedeutung des Handlungsraumes im Roman erfragt und auf die Genremischung (ein realistischer Roman mit „Fantasy-Elementen“) hingewiesen. Dies gibt der Autorin die Möglichkeit, den Roman als „modernes Märchen“ zu positionieren, was sie mit dem Hinweis auf die Erkenntnistiftung durch den Fiktionscharakter von Literatur begründet. Ebenfalls thematisiert wird die Frage nach den Motiven des Fanatismus der jugendlichen Protagonisten. Dass dies ein zentraler Themenpunkt des Interviews ist, zeigt sich in der Fragenhäufung: „Was ist mit diesen Kindern passiert, was haben Sie ihnen beim Schreiben angetan, warum sind sie dermaßen fanatisch?“ Die Autorin

antwortet zunächst mit einigen Zitaten aus ihrem Roman, um daran anschließend ihre Textintention zu erläutern: die Entstehung des Fanatismus aus Furcht vor der Sinnlosigkeit. Auf die Frage nach der „richtigen“ Adressatenorientierung des Romans, wobei die Einordnung als Jugendroman in Frage gestellt wird, gibt Teller eine eindeutige Antwort: „Für mich ist es ein Crossover, ein Buch für jugendliche und erwachsene Leser. Und für viele Romane ist diese Klassifizierung in "Jugend" oder "Erwachsene" eine total künstliche und überflüssige Behinderung.“

Die folgenden Ausführungen über Tellers Schreiben und die Funktion der Perspektive im Hinblick auf die eigene Wahrnehmung münden in die letzte Frage des Interviews, die sich nicht mehr auf die Romanrezeption, sondern auf die Wirkung des Romans für die Autorin selbst richtet. Tellers Antwort („*Nichts* wurde zu meiner eigenen Sinnsuche.“) lässt sich als Rezeptionsanweisung für eine erkenntnisfördernde Lesart verstehen: „Pierre Anthon hat mir die Augen geöffnet, wie faszinierend und fantasztisch das Leben ist – wenn wir es nicht erdrücken und ersticken mit Einschränkungen, die sich aus sinnlosen Konventionen ergeben.“

Das Interview folgt damit einer klaren Dramaturgie von der Kontroverse in der Romanrezeption über die Thematisierung einzelner Aspekte des Romans (Ort, Figuren, Genremischung, Adressatenorientierung) bis hin zur Möglichkeit der Autorin, ihre Produktionsperspektive zu erläutern. Die Interviewerin wechselt zwischen Gesprächsimpulsen, geschlossenen Entscheidungsfragen und offenen Fragen. Im ersten Teil des Interviews zeigt sich, wie die Interviewerin ihre gesprächsleitende Funktion ausfüllt, denn sie beschränkt ihren Redeanteil nicht auf einzelne Fragen, sondern bettet ihre Fragen in einen explizierenden Text ein. Von den insgesamt neun Redeanteilen der Interviewerin sind lediglich die letzten drei auf eine Frage (ohne zusätzliche Erläuterung) reduziert. Sie hakt nach („Und Pierre Anthon?“), wenn ein Teil der Frage unbeantwortet bleibt, und sie setzt sich des Weiteren mehrmals bewusst über die journalistische Regel „Stellen Sie immer nur eine Frage auf einmal“ (Fasel 2008, S. 66) hinweg.

Das ausgewählte Interview situiert sich im Kontext der Literaturpreisverleihung des *Luchs*,⁵⁹ einer zugehörigen Positivrezension von Birgit Dankert⁶⁰ und fokussiert das Phänomen kontroverser literarischer Wertung am Beispiel eines konkreten Textes. Dabei ergänzt die Produktionsperspektive der Autorin⁶¹ den Blick auf Wertungen durch die Rezipienten. Das Textensemble ist Teil der kulturellen Praxis Literatur und es bietet sich an, im Unterricht die Arbeit an der Lektüre des Romans durch solche Dokumente zu ergänzen, um SchülerInnen anzuleiten, die Vielfalt öffentlicher Stimmen über Literatur und literarische Wertung zueinander in Beziehung zu setzen, authentische Diskussionsanlässe der literarischen Öffentlichkeit kennen zu lernen und in wertungsbezogenen Beiträgen selbst dazu Stellung zu nehmen: Inwiefern trifft die von der Autorin getroffene Kennzeichnung modernes Märchen für den Roman zu? Handelt es sich um ein Jugendbuch? Wie wirken die drastischen Szenen auf den Leser und wie werden sie beurteilt? Ist der Roman ein (positives) Manifest gegen Konformismus und sinnlose Konventionen?

Autoreninterviews können zudem für die Thematisierung von Literaturgeschichte im Unterricht herangezogen werden und finden daher entsprechende Berücksichtigung in Lehrbuchkonzepten (vgl. Fernández Pérez 2015, S. 297).⁶² Auch in den Materialien von Unterrichtshandreichungen zur Lektürearbeit werden regelmäßig Autoreninterviews einbezogen

⁵⁹ Der Kinder- und Jugendbuchpreis Luchs wird in Kooperation von der ZEIT und Radio Bremen monatlich verliehen. Ein Interview mit der Juryvorsitzenden Susanne Gaschke zum Luchs 283 für *Nichts* von Janne Teller lässt sich als Podcast abrufen und kann mit dem Autorinterview im Hinblick auf Themensetzung und Fragestellungen verglichen werden.

<http://www.podcast.de/episode/1743555/Luchs%2B283%2BNichts%2Bwas%2Bim%2BLEben%2Bwichtig%2Bist/> (aufgerufen am 19.05.2017).

⁶⁰ Vgl. <http://www.zeit.de/2010/32/KI-Rezension-teller#comments> (aufgerufen am 19.05.2017).

⁶¹ Zur Anlage eines Textsortenensembles vgl. auch den Essay *Schreiben – für den jungen Menschen in uns* (Teller 2013).

⁶² Für den Zugriff auf Autoreninterviews verweist Fernández Pérez auf die Podcast-Reihe *Schriftsteller im Gespräch* der Deutschen Welle, welche Interviews mit bedeutenden SchriftstellerInnen der Nachkriegszeit und der Gegenwartsliteratur in Hörtexten vorstellt. Zu Interviews mit Hilde Domin, Michael Ende, Hans Magnus Enzensberger, Günter Grass, Siegfried Lenz, Friedrich Dürrenmatt, Peter Weiss u.a. vgl. <http://www.ardmediathek.de/radio/Zeitreise-Schriftsteller-im-Gespr%C3%A4ch-/Sendung?documentId=31429102&bcas-tId=31429102&mcontents=page.1> (aufgerufen am 19.05.2017). Am Beispiel des Gesprächs mit Christoph Hein wird erläutert, wie sich die Interviews im Unterricht nutzen lassen, um

(zu dem Jugendroman *Finding Alex* vgl. das Interview mit Kathrin Schrocke bei Brendel-Perpina 2008; zu dem Kinderroman *Sams Wal* vgl. das Interview mit dem Illustrator Quint Buchholz bei Brendel-Perpina 2001, S. 41f.).⁶³ Aufgabe in der Auseinandersetzung mit den Autoreninterviews ist es, das Interview zum einen als Textform (formale Struktur, inhaltliche Komposition, Fragetechnik usw.) zu untersuchen und zum anderen die von den AutorInnen dargelegten Informationen und vorgeschlagenen Lesarten mit den eigenen Lektüreerfahrungen zu verknüpfen, anzureichern und zu vergleichen. „Die Autoreninterviews liefern oft klare Hinweise, die zum einen die Interpretation des Textes steuern und zum anderen im Deutschunterricht als Diskussionsgrundlage genutzt werden können.“ (Fernández Pérez 2015, S. 299)

Die Auseinandersetzung mit der Textsorte Autoreninterview kann für SchülerInnen besonders motivierend sein, wenn die Interviews in einen lokalen Bezug eingebettet sind, beispielsweise wenn AutorInnen in einer Stadt auf Lesereise sind oder ein regionales Literaturfestival zum Besuch einlädt, da die Lokalzeitung mit Berichten und Interviews auf solche Literaturevents vor Ort eingeht. Sich der Gegenwartskultur und dem literarischen Leben außerhalb der Schule anzunähern, kann daher mittels der lokalen Kulturberichterstattung erfolgen, wobei insbesondere der Lokalbezug von Zeitungstexten medienwissenschaftlich und -didaktisch bedeutsam ist:

Es gibt eine große Stabilität der traditionellen Zeitung vor allem im lokalen Bereich. Dort, wo sich Zeitungen mit lokaler Berichterstattung, mit lokalen Kleinanzeigen und Stellenmärkten das Interesse des Publikums sichern können, sind sie wirtschaftlich stabil. Bis heute ist die lokale Berichterstattung deshalb der Hort der gedruckten Presse und Garant einer stabilen Nachfrage, vor allem bei Tageszeitungen [...] Aktuelle Untersuchungen zur Mediennutzung zeigen, dass gerade im lokalen Bereich auch ein besonderes Interesse jugendlicher Zeitungsleser liegt. (Feilke 2011, S. 4)

die Position von AutorInnen in der Gesellschaft und die gesellschaftliche Wirkung von Literatur zu thematisieren. Dabei wird weniger der Bezug eines Werkes zur Autorbiografie ins Zentrum gerückt als vielmehr die Überprüfung eines Textes an den poetologischen Prinzipien des Autors (vgl. Fernández Pérez 2015, S. 299).

⁶³ Beide Interviews wurden zum Zweck des Abdrucks in einer Unterrichtshandreichung von der Verfasserin geführt und dokumentiert.

Im Zusammenhang von Autorenlesungen an Schulen sollten SchülerInnen ebenso Gelegenheit bekommen, selbst in die Rolle des Interviewers zu schlüpfen. In der Auseinandersetzung mit grundlegenden Prinzipien journalistischen Handelns lernen sie, Autoreninterviews vorzubereiten, durchzuführen und zu bearbeiten. Dass diese später in der Schülerzeitung oder auf der Schulhomepage veröffentlicht werden, lässt sich als eine Möglichkeit der Teilhabe an schulischer Lesekultur verstehen.

Praktische Hinweise zu Techniken und Strategien, die die Interviewvorbereitung und -führung betreffen, gibt Rau (2014) und stellt dabei unter anderem die richtige Einschätzung der Situation in der persönlichen Begegnung mit dem zu Befragenden als eine wichtige Komponente gelingender Interviewführung heraus:

Nichts ist schlimmer als zum Beispiel einen Schriftsteller, der vor zwanzig Jahren zwei Bestseller hatte und dessen Romane seither in den Buchhandlungsregalen vor sich hindümpeln, gleich zu Beginn auf seine ehemaligen Erfolge anzusprechen. Damit verstärkt man möglicherweise seine Frustration, erinnert ihn daran, dass sich heute niemand mehr für sein Schaffen interessiert, das also, womit er seine einsamen Stunden am Schreibtisch verbringt. Wie soll dieser Schriftsteller Sympathie für einen Journalisten aufbringen, der ihn damit konfrontiert? (Rau 2014, S. 90)

Die Interviewsituation erfordert damit eine Einstellung auf den Gesprächspartner und die antizipierten späteren LeserInnen gleichermaßen; sie stellt daher insgesamt hohe Anforderungen an den Interviewer und seine Fähigkeit, ad hoc auf den Gesprächspartner einzugehen, Fragen umzustellen, wegzulassen, nachzuhaken usw.

Ein Unterrichtsmodell zur Planung und Realisierung von Autoreninterviews (am Beispiel eines Interviews von SchülerInnen der Jahrgangsstufe 7 mit dem Jugendbuchautor Tommy Krappweis zu seinem Roman *Mara und der Feuerbringer*) liefert Pietschmann (2011). Hierbei wird die Adressaten- und Leserorientierung als wichtiges didaktisches Kriterium herausgestellt, da die antizipierten Erwartungen und Kenntnisse der LeserInnen den Interviewaufbau und inhaltlichen Schwerpunkt, die Konzeption der Fragen, die Durchführung und die Ausarbeitung der schriftlichen Interviewfassung (d.h. Redigieren der Rohfassung des Wortlaut-Interviewtexts für den Druck) beeinflussen. Als Vorbereitung wird, neben

der Recherche von Hintergrundinformationen zu dem ausgewählten Autor, die Beschäftigung der SchülerInnen mit weiteren Autoren-/Prominenteninterviews aus Zeitungen, Zeitschriften und dem Internet vorge schlagen, deren Attraktivität zu beurteilen ist, um daraus Maßstäbe für die Konzeption des eigenen Interviews abzuleiten. Für die Entwicklung ihrer Fragetechnik unterscheiden die SchülerInnen Einstiegsfrage (An sprechen eines spannenden Aspekts, z.B. die Sympathie des Autors für seine Figuren), Erzählfrage (der Autor wird zu einer umfangreichen Antwort über ein Element der Darstellung im Roman angehalten), Plateaufrage (der Interviewer baut einen inhaltlichen Aspekt auf, von dem ausgehend eine Frage gestellt wird) (vgl. Pietschmann 2011, S. 37).

Während Autoreninterviews von SchülerInnen im schulischen Kontext eher einen Einzelfall darstellen, findet diese kulturelle Praxis in anderen (außerschulischen) Settings weitaus häufiger statt. Insbesondere die Leseclubs der Jugendjury (vgl. Kap. 1.3.5) nutzen ihre privilegierte Position als jugendliche ‚Peerkritiker‘, um regelmäßig mit AutorInnen in Kontakt zu treten, sie zu interviewen und auf diese Weise an der jugendliterari schen Öffentlichkeit mitzuwirken: „Aber was sehr schön war, war, dass bei der letzten Buchmesse der Autor von „Einmal“ da war. Und das war echt toll, dass gerade das Buch, was wir nominiert hatte, also von diesem Buch der Autor war dann da und man konnte ihn alles fragen.“ (zit.n. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 120)

Viele Interviews der Jugendlichen mit renommierten AutorInnen finden sich auf den Internetseiten der einzelnen Leseclubs (Abb. 14) und sind als authentisches Material im Textsortenfeld Literaturkritik auch für die Verwendung im Unterricht leicht zugänglich, vgl. die Interviews mit Joke van Leeuwen, Torben Kuhlmann, Ursula Pozansnki, Alois Prinz, Edward van de Vendel, Anne Bondoux u.a. auf der Seite des Münchner Leseclubs *Bücherfresser*.⁶⁴

⁶⁴ <http://buchpalastmuenchen.de/category/begegnungen/> (aufgerufen am 20.05.2017).

Ohne Ticket Zug fahren: Interview mit Dirk Reinhardt über TrainKids

Date: November 13, 2016 Author: Paul



Wir trafen Dirk Reinhardt auf der Buchmesse in Frankfurt.

Bücherfresser: Wie sind sie auf die Idee gekommen das Buch zu schreiben? Dirk Reinhardt: Über eine Reportage in der Zeitschrift CEO, dort hatte ein Reporter aus den USA einen Jungen, er hieß Enrike, ein Stück begleitet und ein paar Fotos gemacht.

BF: Wie haben Sie ihre Informationen bekommen? DR: Ich war selber in Mexiko und habe dort viele Leute befragt und auch im Internet recherchiert.

BF: Das heißt, Sie kennen ein Trainkid persönlich? DR: Ja ich habe viele Trainkids persönlich kennen gelernt.

BF: Haben sie diesen geholfen? DR: Ja, ich habe ihnen zum Beispiel einmal ein neues T-shirt gekauft oder eine Flasche Wasser.

BF: Sind sie in Deutschland schon mal ohne Ticket Zug gefahren? DR: Ja, erlich gesagt sogar dieses Jahr. Ich war auf Lesereise, und wenn ich mit dem Zug fahre, buche ich die Tickets immer im Internet. Da gab es eine Teilstrecke, bei der man das Ticket nur am Automaten kaufen konnte, weil sie so kurz war. Da ich das Ticket immer so zwei Monate vorher kaufe, hatte ich vergessen, dass ich noch ein weiteres Ticket kaufen musste.

BF: Mögen Sie mexikanisches Essen? DR: Ja mexikanisch ist sehr lecker. Man sollte nur sagen, dass sie es nicht so scharf machen sollen.

BF: Was würden Sie tun wenn Sie Präsident der USA wären? DR: Ich würde versuchen, so wie Barack Obama ein Gesetz durchzubringen, dass alle Latinos einbürgert, die schon eine längere Zeit in Amerika leben, nicht kriminell geworden sind und die eine feste Arbeit haben.

Wir danke Dirk Reinhardt für das Interview. Das Interview führten Paul, 12 Jahre und Liam, 12 Jahre

Abb. 14: Der Leseclub *Bücherfresser* im Interview mit Dirk Reinhardt⁶⁵

Die sieben kurzen Fragen der beiden 12-jährigen Interviewer im Gespräch mit dem Autor Dirk Reinhardt verdeutlichen das Erkenntnisinteresse junger LeserInnen: Sie gehen zum einen auf den Entstehungsprozess des Romans über jugendliche Flüchtlinge in Mittelamerika ein, nähern sich dann aber auch der Person des Autors, ohne dabei den Bezug zum literarischen Text aus den Augen zu verlieren (Zug fahren ohne Ticket, Vorliebe für mexikanisches Essen, Präsident der USA). Während die ersten Fragen Aspekte der Werkentstehung thematisieren, zeigt sich in den letzten drei Fragen ein stärkeres Interesse an der Person des Autors und seinen Einstellungen, was auch die Formulierung des Interviewtitels („Ohne Ticket Zug fahren“) zum Ausdruck bringt. Die letzte Frage erweist sich in ihrer Offenheit als dramaturgisch passend gesetzter Interviewschluss. Um die Textsorte Autoreninterview in ihren konstitutiven Elementen, aber auch in ihren adressaten- und funktionsbedingten Variationen zu erfassen und diese zu bewerten, bietet sich für SchülerInnen

⁶⁵ <http://buchpalastmuenchen.de/interview-reinhardt/> (aufgerufen am 20.05.2017).

ein Vergleich mit anderen Interviews an; ein Interview zu *Trainkids*, das eine Mitarbeiterin des Gerstenberg-Verlags mit dem Autor geführt hat, ist beispielsweise (ohne entsprechende Quellenangabe) auf der Internetseite des Autors aufrufbar.⁶⁶ Die Thematisierung der Verwendung der journalistischen Textsorte Autoreninterview zum Zweck der Buch-PR ermöglicht es, im Unterricht den Aspekt der marktorientierten Vermittlung im Handlungssystem Literatur an einem konkreten Beispiel kritisch zu reflektieren. Um Erscheinungsweisen des literaturkritischen Textsortenfelds mit SchülerInnen zu thematisieren, bietet es sich zum vorliegenden Textbeispiel weiterhin an, die Laudatio auf Dirk Reinhard, der 2016 für *Train Kids* mit dem Friedrich Gerstäcker Preis für Jugendliteratur⁶⁷ ausgezeichnet wurde, heranzuziehen. In diesem Text, der eine weitere literaturkritische/-vermittelnde Textsorte darstellt,⁶⁸ wird der Wert des Romans relational zu seiner Motivgeschichte und zu seinen aktuellen gesellschaftlichen Bezügen herausgestellt. Im Unterricht „eröffnet die vergleichende Betrachtung von Textexemplaren (unterschiedlicher Textsorten und Kommunikationsformen) [...] neue Perspektiven insofern, als sie die jeweilige Besonderheit bei gegebener Ähnlichkeit konkret erfahrbar macht“ (Adamzik/ Neuland 2005, S. 11).

Autorenporträt

Das Porträt gehört zu den erzählenden Textsorten und zielt, in Anlehnung an die Darstellung der bildenden Kunst, darauf ab, das Charakteristische einer Person hervorzuheben und diese in ihrer Komplexität abzubilden. Indem ein Mensch in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird, soll für das Publikum eine Annäherung an dessen Persönlichkeit, sein Wirken und seine Wirkung entstehen. In den Bestandteilen seiner

⁶⁶ <http://www.autor-dirk-reinhardt.de/train-kids/interview.htm>;
http://www.gerstenberg-verlag.de/fileadmin/Mediathek/PR/Interview_Dirk_Reinhardt_01.pdf (aufgerufen am 20.05.2017).

⁶⁷ Vgl. <https://www.braunschweig.de/friedrich-gerstaecker-preis/aktueller-preis.html> (aufgerufen am 20.05.2017), jetzt unter: http://www.ku.de/fileadmin/130206/Laudatio_Gerst%C3%A4cker_21.08.2018.pdf.

⁶⁸ Zur Analyse der Textsorte Laudatio (nach Topoi, Textbauplan, Textfunktion und Textsortenmerkmalen) vgl. Zimmermann 1993, zu ihrem Ritualcharakter vgl. Kap. 3.4).

Architektur und sprachlichen Handlungen lässt es sich folgendermaßen erfassen:

Ein Porträt ist definiert durch das Thema (eine Person) und bestimmte darauf ausgerichtete funktionale Bausteine. Das sind vor allem: das *Vorstellen* (durch Angabe von Name, Beruf, Alter, Familienstand, Kurz-Lebenslauf etc.), das *Beschreiben* (von Gesicht, Gestalt, Mimik, Gestik, Kleidung, Handlungen etc.), das *Charakterisieren* (von Eigenschaften, Gewohnheiten, Handlungsweisen etc.), die *Redewiedergebe*. Natürlich kommen in Porträts auch häufig Handlungen vor, die für andere Beitragsformen typisch sind: das Berichten (von Leistungen und Ereignissen, die vielleicht Anlaß für das Porträt sind), das Fragen und Antworten (als lebendiges Element übernommen aus dem zugrunde liegenden Gespräch mit der porträtierten Person), das Schildern und Erzählen (von Begebenheiten aus dem Leben der Person) [...]. (Stegert 1998, S. 332f.)

Im Journalismus werden zwei Porträt-Formen unterschieden (vgl. Liesem 2015, S. 97): Während das Kurzporträt oft aus einem konkreten Tagesanlass heraus eine Person unter einem bestimmten Blickwinkel beleuchtet und sich auf einen speziellen Aspekt konzentriert (zu Astrid Lindgren vgl. Mayer 2007), betrachtet das große Porträt eine Person aus einem erweiterten Blickwinkel und im Anschluss an eine These: „Andreas Steinhöfel gehört zu den besten Kinder- und Jugendbuchautoren Deutschlands. Er will unterhaltsam schreiben – Pädagogik überlässt er anderen.“ (Gaschke 2004) Vor allem das große Porträt, das sich szenischer Elemente in variierender Perspektive (vom Zoom bis zum Weitwinkel) bedient, verknüpft diese Szenen und Beobachtungen⁶⁹ mit Einordnungen, Analysen und Schlussfolgerungen.

⁶⁹ Diese Darstellungsmittel finden sich auch in der erzählenden Gattung der *Reportage*, die nicht nur formal, sondern auch in thematischer Fokussierung Überschneidungsbereiche zum Porträt aufweist. Literaturkritische Reportagen sind möglich über „die Präsentation eines neuen Buches oder eine Lesung daraus, oder über eine Lesereise, oder über den Schreibprozess eines Autors, der – das wäre der aktuelle Aufhänger – gerade ein neues Buch verfasst hat.“ (Neuhaus 2004, S. 139). Auch Rau, der die Reportage aus produktionsorientierter Sicht vorstellt, betont zwar die Notwendigkeit der eigenen Themenfindung durch die SchülerInnen beim Schreiben von Reportagen (nach Kriterien wie Aktualität, Lokalität, Relevanz, Publikumsinteresse und Einfluss auf Lebenswirklichkeiten), verweist im Themenkatalog aber explizit auf die Möglichkeit, die Porträtierung zum Gegenstand einer Reportage zu machen: „Porträts mit Berufsschwerpunkt – Lebens- und Ausbildungsgeschichte einer Person, die einen bestimmten Beruf repräsentiert, begründet z.B. durch die besondere Herangehensweise oder eine gewisse (lokal) Prominenz“ (Rau 2014, S. 48).

Die Porträtrecherche erfolgt durch Beobachtung und Nachfrage in persönlichen Begegnungen mit dem Porträtierten und Menschen aus seinem Umfeld sowie durch journalistische Recherche schriftlicher Quellen wie Briefe, Reden, Artikel, die von der Person oder über sie verfasst werden. Anlass für Autorenporträts sind Jubiläen oder Sterbefälle prominenter SchriftstellerInnen, wobei der Nachruf als Sonderform des Porträts gilt (vgl. Fasel S. 80). Auch Sammelbände, Werkausgaben oder Neuerscheinungen können Anlass für Autorenporträts sein, um das Interesse der LeserInnen auf die aktuelle Situation eines bekannten Autors oder auf die Person, Biografie und das Werk eines noch unbekannten Autors zu richten. Eine weitere Sonderform stellt das kontrastierende Porträt dar, bei dem ein Autor der Gegenwart zu einem Autor mit Klassiker-Status in Beziehung gesetzt wird, so dass allein diese Bezugnahme eine Aufwertung darstellt (vgl. das Doppelporträt von Paul Maar und Astrid Lindgren, Heidkamp 2007). Insgesamt dient die Textsorte in der Kulturberichterstattung vor allem der Würdigung eines Menschen und seines Werks und fungiert weniger als kritische Auseinandersetzung; deshalb eignet sie sich besonders, um als Werbe- und PR-Text eingesetzt zu werden. Stegert (1998, S. 175) weist im Zusammenhang der Personalisierung der Kulturberichterstattung auf die (mit Zahlen belegbare) Tendenz hin, dass Autorenporträts nicht nur Neuerscheinungen und Rezensionen ergänzen, sondern vor allem in Zeitschriften als „Rezensionsersatz“ erscheinen.

Porträts im Vergleich verdeutlichen die große Bandbreite der Textsortengestaltung, die dem Verfasser ein Höchstmaß an Freiheit gestattet. Fasel unterscheidet zehn Einstiegsmöglichkeiten für Porträts als erzählende Textsorte: Szene, Schilderung eines Bildes, Zitat, berühmtes Zitat, persönliche Beobachtung, Vermutung oder Kontemplation, Verblüffung des Lesers, direkte Leseransprache, Superlativ, Provokation (vgl. Fasel 2008, S. 75f.). Diese treten nicht nur in Reinform, sondern auch in Kombination auf.

- Schilderung einer Romansituation, die das Thema des Porträts (verlorene Kindheit in den Werken von Paul Maar und Astrid Lindgren) ins Bild setzt:

Als Kilian sich auf das gestohlene Moped setzt und zu seinen Großeltern aufs Dorf fährt, ist nichts mehr wie zuvor. Drei Jahre lang hatte er sie nicht mehr besuchen dürfen, hatten seine Eltern versucht, ihm die Realschule in der Kleinstadt als Zukunft auszumalen und einzubläuen, weit weg von jener Kindheitsidylle auf dem Land. Oma Josepha und Opa Rochus sind überglücklich, ihren Enkel wiederzusehen, und doch ist die Zeit weitergezogen: Es gibt kaum noch Aufträge für den alten Fassbauer, viele der jungen Bauern sind weggegangen, die früheren Freunde spielen seltsame Pfänderspiele, trinken Bier, reden von Automechanikerlehren und haben Tom Sawyer längst vergessen. (Heidkamp 2007)

- Superlativ und Fragen, die das Kurzporträt über Astrid Lindgren (als Kind, Mutter, Schwester und Menschenfreundin bis ins hohe Alter) beantworten soll

Wenn eine Frau in der ganzen Welt zum Inbegriff von Kinderzugewandtheit wird, dann tauchen Fragen auf. Wieso eigentlich? Und: Wer ist die Frau? Beginnen wir bei Frage zwei. Die Frau ist natürlich Astrid Lindgren, die wunderbarste Kinderbuchautorin aller Zeiten, was man jedenfalls für die ersten 6000 Jahre der Schriftkultur behaupten kann. (Mayer 2007)

- Persönliche Charakterisierung und provozierendes Zitat als Aufhänger für ein Porträt über Andreas Steinhöfel und seine Auffassung von guter Kinder- und Jugendliteratur

Wenn ihm etwas zuwider ist, dann Leute, die auf Partys im Plauderton anmerken, sie hätten ja auch mal Lust, ein Kinderbuch zu schreiben – als sei das etwas ganz Beiläufiges, Einfaches, eine Art Hobby. ‚Solchen Menschen rate ich: Schreibt um Gottes Willen einen Roman für Erwachsene‘, sagt Andreas Steinhöfel. Und meint: Das richtet wenigstens weniger Flurschaden unter den Lesern an. (Gaschke 2004)

Solche unterschiedlichen Einstiege, die den je folgenden Porträtaufbau mitbestimmen, sollen SchülerInnen nutzen, um die Spielarten der formalen Organisation des Themas (Vorstellung und Würdigung eines Autors) mental zu rekonstruieren. Dies lässt sich als Teil der Entwicklung eines differenzierten Textsortenwissens auf der Grundlage von Erwartungen an Texte verstehen. Wenn SchülerInnen lernen, wie bestimmte (literaturkritische) Textsorten „funktionieren“, können sie während des Lesens entsprechende Hypothesen in Bezug auf den weiteren Textverlauf bilden und damit ihr Leseverstehen unterstützen.

Sie erfassen Autorenporträts insgesamt in ihrer Funktion der Würdigung und Positivwertung im Rahmen der Literaturberichterstattung, untersuchen ihren Aufbau und ermitteln die dominierenden Sprachhandlungen des Beschreibens und Charakterisierens. Zur Erfassung der Wirkung der Textsorte setzen sie sich vor allem mit textsortentypischen Einsatz von Szenen und direkten und indirekten Zitaten auseinander und stellen Porträts zudem gezielt in den vergleichenden Zusammenhang von zugehörigen Texten wie Rezensionen zum Werk des porträtierten Autors, Interviews, Berichte über Preisverleihungen, eigene Texte des Autors usw.

Diese textsortenfeldbezogenen Recherchetätigkeiten werden auch dem eigenen Schreiben von Porträts zu Grunde gelegt, wenn Autorenporträts als Schreibaufgaben im Literaturunterricht fungieren. Ein Autorenporträt für ein Fan-Magazin auf der Basis einer angeleiteten Internetrecherche zu Eoin Colfer und *Artemis Fowl* zu verfassen, wird beispielsweise als abschließende Aufgabenstellung in dem Lektürebegleiter von Bismarck/Brendel-Perpina (2012) vorgeschlagen. Autorenporträts stellen damit informierende Zieltexte im materialgestützten Schreiben (vgl. Abraham/Baurmann/ Feilke 2015) dar und machen, im Zusammenhang der Kenntnis eines oder mehrerer literarischer Texte des Autors, einen Zugriff auf unterschiedliche Bezugstexte und -materialien aus dem Textsortenfeld literarischer Wertung und Kritik notwendig, deren Informationen ausgewertet, strukturiert und dann in die avisierte Textsorte Porträt integriert werden.

Das Textsortenfeld des öffentlichen Handlungsbereichs literarischer Wertung und Kritik hält komplexe und variationsreiche Erscheinungsformen von Texten der kulturellen Praxis bereit, die verstärkt zum Gegenstand der unterrichtlichen Analyse und Vermittlung werden sollten (vgl. Adamzik/ Neuland 2005, S. 10). Wie im Bereich der literaturbezogenen Online-Kulturen Variation und Wandel bestimmter Textsortenmuster noch stärker sichtbar werden, lässt sich an den neuen kreativen Social Reading-Formaten im Web 2.0 aufzeigen (vgl. Kap. 4). Das vorfindliche Spektrum Literatur bewertender Textsorten zum Ausgangspunkt von Lernprozessen zu machen (vom Gesprächsanlass bis zu projektartigen Arbeitsformen), entspricht insgesamt dem Ziel einer integrativen Förde-

rung von literarischer, Lese- und Schreibkompetenz. In Bezug auf die Fähigkeit, literarische Wertungen kompetent zu vollziehen, zielt die Beschäftigung mit dem Textsortenfeld darauf ab, dass SchülerInnen wertende Sprachmuster und Textsorten kennen lernen und deren Abhängigkeit von Funktion, Adressat und Medium der Wertung erkennen. Außerdem sollen sie befähigt werden, Texte in unterschiedlichen wertenden Textsorten zu verfassen (vgl. Zabka 2013, S. 9).

Eine auf die mitgestaltende Teilhabe am kulturellen Leben bezogene schulische Lesekultur richtet ihr Interesse in gleicher Weise auf bestimmte Formate, in denen sich die Diskurse der literaturbezogenen Gegenwartskultur abbilden, und sie zielt darauf ab, SchülerInnen zum rezeptiven und produktiven Umgang mit eben diesen Formen und Mustern zu befähigen; es geht um das „Brücken bauen zur kulturellen Öffentlichkeit“ (Nickel-Bacon/ Wrobel 2012, S. 10). Da printmediale literaturkritische Textsorten als journalistische Texte im Medium Zeitung auftreten, ist weiterhin zu reflektieren, wie sich der Umgang mit Zeitungstexten mit den Aufgaben des Deutschunterrichts verbindet. Die Spezifik der Zeitungslektüre und die Zeitung als Institution der öffentlichen Kommunikation in ihrem didaktischen Potenzial für den Lese- und Schreibunterricht zu erfassen, geht über die Analyse einzelner Zeitungstexte weit hinaus. Ausgangspunkt ist die Zeitung als „Makrotext“ (Feilke 2016, S. 215), in dem sich aus dem Ensemble vieler Einzeltexte ein Gesamtdokument ergibt. Das Spektrum der Textsorten in den verschiedenen Rubriken weist eine komplexe Dokumentstruktur auf, mit denen sich jeweils unterschiedliche Erwartungen, Einstellungen und Wissen der LeserInnen verbinden. Daraus resultiert, dass die Rubriken und Textsortenunterscheidungen die Leseerwartungen und das Leseverständnis entscheidend mitbestimmen – als „Vorsortierungen für Leseinteressen und Lesemotive“ (ebd., S. 217). Im Umgang mit Zeitungen ist daher das Verstehen literaturkritischer Textsorten durch metapragmatische Kompetenzen der Zuordnung von Texten/ Textsorten zu einem Diskurs bzw. dem öffentlichen Thema literarischer Wertung zu fördern (vgl. ebd., S. 223). Das differenzierte Textangebot der Zeitung bietet sich dabei für die Differenzierung von Leseaufgaben an. Eine Vorauswahl unterschiedlicher Zeitungen und ihrer Feuilletonbeiträge ermöglicht die Arbeit zum Thema Literatur auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus:

- Überschriften untersuchen: Über welche Bücher (bzw. Verfilmungen und Inszenierungen) und über welche AutorInnen wird gesprochen?
- Buchbesprechungen im Fokus: Wie unterschieden sich Rezensionen zu demselben Werk voneinander? Werden die Rezensionen durch weitere Textsorten ergänzt?
- Aktuelle ‚Literaturereignisse‘: Welche ‚literarischen Anlässe‘ (Buchmesse, Literaturfestival, Jubiläum eines Autors usw.) werden in einem Beitrag aufgegriffen?
- Individuelle Präferenzen: Welcher Beiträge aus dem Feuilleton interessieren die SchülerInnen besonders? Welche erzeugen Gesprächsbedarf?
- Literaturstreit/ -debatte: Welche Streitfälle im Literaturbetrieb sind von öffentlichem Interesse? Welche Positionen/ Argumente stehen einander gegenüber?

Ein besonderes didaktisches Potenzial im Umgang mit Zeitungstexten liegt im kooperativen Lesen und Schreiben, dessen unterrichtliche Umsetzung sich an den Handlungsrollen und Zuständigkeiten der kulturellen Praxis Zeitung (als Produktions- und Kommunikationsgefüge) orientiert (vgl. Feilke 2011). Dazu gehört die arbeitsteilige Recherche zu einem gemeinsamen Thema, die arbeitsteilige Produktion verschiedener Textsorten bzw. von Texten einer thematischen Rubrik (z.B. Feuilleton) bis hin zur arbeitsteiligen Konzeption und Herstellung einer Zeitungsausgabe oder Zeitungsseite nach dem Modell einer Redaktionskonferenz (vgl. ebd., S. 10). Dabei treten im Handlungsfeld der Zeitung bzw. in der literaturkritischen Berichterstattung Textrezeption und eigene Produktion in eine enge Verbindung zueinander:

Das Schreiben von Artikeln besteht zu einem großen Teil in der Weiterverarbeitung schon vorliegender Texte, seien es Meldungen von Nachrichtenagenturen, seien es Berichte anderer Zeitungen über ein Ereignis, der Rohtext eines Interviews oder der Bezugstext einer Rezension. Es geht im wörtlichen Sinn um ein Text verarbeitendes Schreiben. Alles was an einschlägigen Schreibformen dafür gebraucht wird, Zitieren, Reformulieren, Referieren, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Kürzen ist in diesem Kontext funktional und kann gelernt werden. (Ebd.)

Dass die journalistischen Bau- und Stilformen Gegenstand analytischer Auseinandersetzung im Deutschunterricht sein können, ist nicht neu. Dass aber die Produktionsperspektive eine umfassende Wahrnehmung und Erfahrung des Entstehungsprozesses eines journalistischen Textes (und seiner kulturellen Praxis) ermöglicht, erläutert Tilman Rau in seiner Dokumentation zur Schreibwerksatt Journalistisches Schreiben. Denn in der Werkstatt „geht es nicht in erster Linie darum, eine Checkliste abzuklappen, sondern nachzuvollziehen, welche Prinzipien dem journalistischen Denken, Handeln und Schreiben zugrunde liegen.“ (Rau 2014, S. 36). Die Einübung einer solchen Haltung im Zusammenhang der Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten gilt auch für die unterrichtliche Annäherung an die kulturelle Praxis Wertung und Kritik und im Gebrauch ihrer Textsorten.

3. Traditionelle Formate literarischer Wertung in didaktischer Perspektive

3.1 Buchtipp und Rezension

Rezensionen gelten als „literarische Gebrauchsformen, die an der Schnittstelle von Kulturwissenschaft, Belletristik und Journalismus angesiedelt sind und sich an pragmatischen Zwecken sowie der Forderung nach Aktualität orientieren“ (Kaulen 2010) und sie stellen die „verbreitetste und zugleich traditionsreichste Form (journalistischer) Literaturkritik“ (Albrecht 2001, S. 51) dar, deren wissenschaftliche Aufarbeitung in zahlreichen Einzelaspekten vorliegt (vgl. zuletzt Bartl/ Behmer 2017). Die Rezension ist zudem diejenige in allen Medien vertretene Form, die sich unter den gegenwärtigen medialen Rahmenbedingungen als Kunden-/ Laienrezension im Internet in neue Funktionszusammenhänge und Funktionalstile einpasst.

Erste Bemühungen einer Literaturkritik, die sich nicht auf die Tradition antiker und humanistischer Autoren bezieht, sondern auf eine kritische Reflexion der aktuellen literarischen Produktion abzielt, finden sich zunächst in Frankreich, wo sich die Textsorte Rezension in dem seit 1665 in Paris periodisch publizierten *Journal des Savants* konturiert. In Deutschland begründet sich die Tradition der Rezension in den von Christian Thomasius 1688-1690 publizierten *Monats=Gesprächen*, die das bereits von Barockautoren überlieferte Genre des unterhaltsamen und belehrenden Gesprächs zwischen mehreren fiktiven Dialogpartnern auf ein neues Thema, nämlich den aktuellen Buchmarkt, applizieren und ein neues Format aufklärerischen Rasonnements schaffen. In der Nachfolge der kulturellen Praxis periodischer Monatsgespräche fiktiver Diskussionsteilnehmer wird der Dialog später auch in reale Kommunikationssituationen zwischen Rezensenten und Rezipienten überführt (vgl. Bogner 2004, S. 18ff.). Das ausgehende 17. Jahrhundert legt damit Grundlagen für die Konsolidierung der literaturkritischen Diskussion in Deutschland, u.a. durch die Entstehung weiterer periodischer Publikationsorgane, die sich der aktuellen Buchproduktion widmen.

Herausragende Bedeutung erhält die Textgattung Rezension mit der Entstehung einer bürgerlichen Öffentlichkeit und der Expansion des Buchmarktes im 18. Jahrhundert. Rezensionen in den zahlreichen neu gegründeten Zeitschriften, welche die Literaturkritik nun auch medial verankern, entsprechen den gestiegenen Bedürfnissen nach aktueller Information und Orientierung angesichts der sprunghaft gewachsenen Zahl von Neuerscheinungen.

In der aufklärerischen Literaturkritik tritt neben die traditionell akademische Gelehrsamkeit erstmals ein öffentlicher Diskurs über Literatur. Die Literaturkritiker der Aufklärung werden zu „intellektuellen Begleitern der Werke und Rezeptionsvorgänge im öffentlichen Diskurs. Sie empfinden immer weniger einen akademisch grundierten Lehr-Auftrag, sondern widmen sich stattdessen der Herausbildung eines allgemeineren Publikumsgeschmacks.“ (Baasner 2004, S. 39) Der aufklärerische Impetus impliziert gleichzeitig eine zunehmende Spezialisierung von wissenschaftlichen Rezensionen für ein Fachpublikum und journalistischen Formen für die breite Öffentlichkeit der ZeitungleserInnen.

Das Konzept der anonymen Verfasserschaft, also der Abdruck von Rezensionen ohne Nennung des Verfassers bzw. unter Verwendung von Pseudonymen, bleibt zum Schutz der Rezensenten vor juristischen Konsequenzen bis ins 19. Jahrhundert bestehen (vgl. Baasner 2004, S. 24 f.). Hierbei zeigen sich Parallelen zu den gegenwärtigen Gepflogenheiten der User literaturbezogener Internetforen und -weblogs.

Buchtipps und Rezensionen erscheinen im Feuilleton und Literaturbeilagen von Zeitungen und Zeitschriften und sie werden im Hörfunk verlesen. Buchvorstellungen und Lesetipps im Fernsehen sind angereichert durch audiovisuelle Elemente und werden durch den Ort der Aufnahme, Aussehen, Stimme, Mimik und Gestik des Kritikers, eingespielte Bilder und Töne bestimmt (vgl. Kap. 3.3). Das Internet bietet über die Verbreitung und Archivierung von traditionellen, durch professionelle RezensentInnen verfasste (und in einschlägigen Printmedien erscheinende) Besprechungen hinaus netzspezifisch erweiterte und interaktive Möglichkeiten, mit denen LeserInnen über Kommentarfunktionen, in Netzwerken oder Weblogs, direkt mit anderen LeserInnen oder KritikerInnen in Kontakt treten können. Außerdem integriert das Internet audiovisuelle

literaturkritische Formate wie die Video-Rezension und generiert neue, auf Aktualität und knappe Information setzende Formen wie den Rezensionabstract: Das seit 2000 existierende Online-Kulturmagazin *Perlen-taucher.de* fasst täglich die wichtigsten Artikel der großen deutschen Feuilletons zusammen und präsentiert ab 14 Uhr eine „Bücherschau des Tages“ (vgl. Huft/ Weide 2007). Diese Rezensionennotizen sind dauerhaft in einer Datenbank archiviert, die weiterhin eine Bücherschau der Woche, Notizen zu den Buchkritiken der Literaturbeilagen, einen Bücherbrief und eine Auswahl an Büchern der Saison präsentiert. Das Internet ist nicht zuletzt der Ort einer weitreichenden Demokratisierung der Literaturkritik, in der die Laienrezension zu einem Massenphänomen geworden ist (vgl. Pfohlmann 2004). Jedoch unterscheidet sich die massenhaft produzierte, internetöffentliche und breit rezipierte digitale Laienkritik in Diskurs, Funktion und Wirkung von der professionellen Feuilletonrezension (vgl. Kap. 4).

Als Vor- bzw. Nebenformen treten die Anzeige und der Buchtipp in Erscheinung. Dass die Buchanzeige ein medienübergreifendes Format darstellt, lässt sich am Beispiel des Buchtrailers belegen (zur didaktischen Bedeutsamkeit des (Buch-)Trailers als Präsentations- und Inszenierungsform vgl. Paule 2017). Durch ihre Präsenz in unterschiedlichen Medien und Funktionszusammenhängen (von der Kundenwertung auf Amazon über Videorezensionen auf YouTube bis zur Besprechung im Feuilleton) stellen Rezensionen, vor allem aber Buchtipps und -empfehlungen, Formate dar, denen Heranwachsende außerschulisch begegnen, da auch Jugendliche zunehmend selbst als rezensierende LaienleserInnen auftreten. Rezensionen bieten dem Nicht-Experten Orientierung in der Unübersichtlichkeit des gegenwärtigen Literaturmarktes und können Leseanleitung und/ oder öffentlicher Diskussionsanlass sein. Als Werbemittel bzw. in expliziter Abgrenzung dazu sind sie grundsätzlich eingebunden in die Funktionsprinzipien des Buchmarktes (vgl. Kap. 2.3). Als Teil von öffentlichen Kommunikationsprozessen sind Rezensionen insofern bedeutsam, als daran verschiedene Akteure wie JournalistInnen, SchriftstellerInnen, professionelle KritikerInnen und Laien in rezeptiver und produktiver Hinsicht teilhaben. Rezensionen sind folglich literatur- und lesedidaktisch von Interesse, in ihrer handwerklichen Offenheit und ihrer Intention der intersubjektiven Vermittlung subjektiver Werturteile über

Literatur weist die Textsorte Rezension zudem bedeutendes schreibdidaktisches Potenzial auf.

3.1.1. Profil der Textsorte

Rezensionen sind Texte, die die Öffentlichkeit über neu erschienene Bücher informieren und sie kritisch bewerten. Konstitutiv für Rezensionen sind ihre Aktualität in Relation zum Erscheinungszeitpunkt des rezensierten Objektes, wobei diesem Aktualitätsanspruch an Rezensionen die ‚schnellen‘ Medien entsprechen, in denen sie in der Regel erscheinen: vor allem Zeitschriften, Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen und inzwischen zunehmend im Internet. (Anz 2009, S. 606)

Mit dieser Definition wird die öffentliche und mediale Kommunikationsform (im Gegensatz z.B. zu einem privaten Gespräch über Literatur) als situatives Textsortenmerkmal⁷⁰ benannt. Inhalt und Thema der Rezension als Buchkritik beziehen sich auf (aktuell) veröffentlichte Texte, über die die Rezension informiert und die sie bewertet (im Gegensatz zu anderen Textformen wie Essays oder Porträts, die sich auf besondere Ereignisse oder Personen des Literaturbetriebs beziehen). Informieren und Werten werden damit als grundlegende Textfunktionen von Rezensionen ausgewiesen, was auch die Etymologie des Wortes Rezension verbürgt: „Mit der Bedeutung ‚Würdigung eines neu erschienenen Buches‘ wird das Substantiv wie das Verb *rezensieren* im 17. Jahrhundert aus dem lat. *recensere* ins Deutsche entlehnt.“ (Köhler 1999, S. 16) Stegert (2001, S. 1726) differenziert die Funktionen der Rezension weiterhin in lesebezogene (Motivieren, Informieren, Bilden, Unterhalten), rezensentenbezogene (Profilieren) und kulturbezogene Funktionen (Kritisieren, Vermitteln und Fördern, ästhetische Funktion) aus, wobei die genannten Funktionen je nach Gewichtung, Zeit und Ort des Mediums unterschiedliche Geltung haben.

In ihrer Textsortenbestimmung werden Rezensionen als argumentative Texte eingeordnet: „Dies liegt unter anderem daran, dass die jeweiligen Einschätzungen adäquat begründet sein müssen, damit eine differenzierte Sichtweise des jeweils fokussierten Themas entwickelt werden

⁷⁰ Vgl. die Textsortendefinition nach Brinker (1992) in der Kombination kontextueller (situativer), kommunikativ-funktionaler und struktureller Merkmale.

kann.“ (Vogt 2015, S. 311). Im publizistischen Diskurs über journalistische Textsorten zählen Rezensionen zu den meinungsbetont-persuasiven Texten (vgl. Lüger 1983, S. 87; Stein 2008, S. 434).

Die die Rezension traditionell rahmende Kommunikationssituation kennzeichnet eine zeitliche und räumliche Trennung der Kommunikationspartner, ihre Kommunikationsrichtung ist monologisch.⁷¹ Die entsprechend indirekte und einseitige Kommunikation weist dem Kritiker im öffentlichen Handlungsbereich der Medien eine stärkere Kommunikationsposition als dem Leser zu (vgl. Köhler 1999, S. 34), bedingt durch seine Professionalität als Journalist wie auch als Experte für Literatur und ihre Kritik. Die Zuschreibung dieses Rollenverständnisses impliziert unterschiedliche Adressatengruppen:

Zum einen tritt der Kritiker für die Schriftsteller und deren betreuende Verlage in Gestalt des *professionellen* Lesers stellvertretend für das Publikum und dessen Reaktionen auf; zum anderen fungiert er gegenüber den Konsumenten als *kompetenter* Leser, der das literarische Angebot selektiert und die verschiedenen Informationen über das rezensierte Buch sowie dessen begründete Beurteilung liefert. (Blatnik 2002, S. 27)

Die Textsorte Rezension wird als strukturell offen charakterisiert („Kein Kritiker hält sich an ein Schema“; Köhler 1999, S. 24), was aus einer jeweils spezifischen Gegenstands- und Adressatenorientierung sowie der Präsenz in unterschiedlichen Publikationsmedien resultiert:

genaue und generell gültige Rezepte zur literaturkritischen Schreibpraxis gibt es schon deshalb nicht, weil die für sie wichtigste, bei weitem am häufigsten verwendete Textgattung, die *Rezension*, ganz unterschiedliche Möglichkeiten offen lässt. Sie hängen nicht zuletzt von der Zeitung, der Zeitschrift oder der Sendung ab, in denen Literaturkritiken publiziert werden. (Anz 1997, S. 61)

⁷¹ Demgegenüber hat sich die dialogische und populäre Tradition der Literaturkritik im digitalen Zeitalter erweitert, was die exklusive Position des professionellen Kritikers als repräsentativem Leser modifiziert. Wo jeder Leser als Rezensent auftreten kann – Pfohlmann (2004) spricht von der „Rezensierwut“ unzähliger Hobbyrezensenten –, ergeben sich zwangsläufig Veränderungen im Paradigma der literarischen Kommunikation, und zwar durch neue KritikerInnen, neue Adressatengruppen wie durch intensivierte direkte Beziehungsstrukturen zwischen AutorInnen und LeserInnen und vor allem durch die Kommunikation zwischen den LeserInnen untereinander (vgl. Kap. 4).

Diese strukturelle Offenheit, die von den KritikerInnen thematisch genutzt werden kann, zählt zu den wesentlichen Potentialen der Textsorte:

Er [Walter Benjamin] schätzte die Rezension als Genre gerade deshalb, weil sie ihm im ‚lockere[n] Hin und Wider‘ der ‚Reflexionen‘ die Gelegenheit zu verblüffenden Einsichten und provokant zugespitzten Thesen bot. Als offene Form eröffnete sie die Chance zu einem ungezwungenen Diskurs, der weder straff disziplinar organisiert noch thematisch limitiert oder methodisch in irgendeiner Weise reguliert war. (Kaulen 2010)

Trotz der variablen Abfolge ihrer unterschiedlichen Bestandteile lassen sich Rezensionen als solche erkennen, von ähnlichen Textsorten abgrenzen und auch nach dem Grad ihres Gelingens unterscheiden. So zielen textlinguistische Analysen darauf ab, rekonstruktiv Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Regeln und Muster für Rezensionen angesichts ihrer Variabilität konstitutiv sind bzw. für ein Korpus von Rezensionstexten gelten: vgl. dazu u.a. die fachtextlinguistische Untersuchung von 50 Rezensionen bei Klauser (1992), die Beschreibung von sprachlichen Handlungsmustern auf der Basis von 800 Rezensionen bei Stegert (1997), die Analyse von Wertungskriterien und sprachlichem Ausdruck in 263 Rezensionen bei Köhler (1999), die Untersuchung zum Bewerten in Rezensionen von Zhong (1995), zur kontrastiven Analyse als Vergleich von Rezensionen in Deutschland, Frankreich und Finnland vgl. Rose (2012) sowie zur Entwicklung eines linguistischen Analyserasters für Rezensionen vgl. Vogt (2015).

Als textuelles Grundmuster der Rezension wird nach Stegert (1997, S. 100ff.) die Ausführung von mindestens zwei komplexen sprachlichen Handlungen ausgewiesen. Dazu zählen das *Berichten* (einer Abfolge von Ereignissen, z.B. das Zusammenfassen des Inhalts), das *Beschreiben* (als Mitteilen darüber, wie sich etwas verhält, z.B. wie der Protagonist agiert), das *Schildern* (als szenisches Darstellen), das *Erzählen* (durch Aufbau einer Spannung erzeugenden Dramaturgie), das *Erläutern und Erklären* (im Sinn einer Darlegung und Verdeutlichung bzw. als modales, kausales oder finales Erklären), das *Vergleichen* mit anderen Texten (durch die Herausarbeitung Gemeinsamkeiten und Unterscheiden), das *Einordnen* (in das Gesamtwerk, in die Genretradition oder in thematische Zusammenhänge), das *Deuten* (als Interpretieren, Auslegen oder Herstellen von Ver-

ständnismustern), das *Analysieren* (im Sinne des Erklärens von Zusammenhängen wie z.B. erzählerische Gestaltung und ihre Wirkung), das *Argumentieren* (als Behaupten einer Deutung oder Bewertung, Begründen, Folgern und/ oder Belegen) sowie das *Bewerten*, bestehend aus Messen an etwas (z.B. an einer Vorlage, der Lesererwartung, der Genretradition usw.) und entsprechendes Abwägen/ Erörtern. Mit den genannten Bausteinen lässt sich keine „prototypische Kollektion als Kernbereich der Rezension“ (Stegert 1997, S. 104) bestimmen, aber Stegert fasst die Auswahl von zwei Sprachhandlungen als für die Textsorte konstitutiv. Ergänzt wird die Typologie um weitere fakultative Elemente wie Abraten und Empfehlen, Spotten und Beleidigen, Ironisieren oder Fiktionalisieren, die als Sprachhandlungen gleichermaßen in Rezensionen vorkommen können, aber nicht als konstitutiv gelten: „Festzustellen ist [...] eine Vielzahl von gleichwertigen Spielarten des Rezensierens. [...] typisch ist schließlich, daß keine Handlung ausgeschlossen ist. Nichts ist in einer Rezension undenkbar.“ (Ebd.)

Für die Bewertungsebene klassifiziert Zhong (1999, S. 43ff.) die zentralen Sprachhandlungstypen nach ihren Intentions- und Ausgangsbedingungen in drei Untergruppen.

1. Bewertende Sprachhandlungstypen im engeren Sinn zielen darauf ab, eine positive oder negative Einstellung zum Bewertungsgegenstand auszudrücken: *Loben, Rühmen, Kritisieren, Disqualifizieren, Vorwerfen, Klagen, Zweifeln*.
2. Expressive Bewertungshandlungstypen (*Ausdrücken von Erleichterung, Bedauern*) binden die Bewertung an den Ausdruck des psychischen Zustands des Bewertungssubjekts an; ihnen geht eine entsprechend negative oder positive Sprachhandlung voraus.
3. Handlungsbezogene Bewertungshandlungstypen sind interaktiv und adressatenbezogen: *Empfehlen, Wünschen, Korrigieren, Entschuldigen, Abraten, Warnen*. Mit ihnen werden der Leser (oder Autor) zu einer bestimmten Handlung aufgefordert, wobei eine positive oder negative Bewertung als Ausgangsbedingung vorausgesetzt wird.

Daneben existieren bewertend gebrauchte und bewertungsstützende Sprachhandlungstypen. Bewertend gebrauchte Sprachhandlungstypen (vgl. ebd., S. 57ff.) drücken eine die Bewertung modifizierende Sprecher-einstellung (*Vermuten*) oder eine Gewichtung (*Einräumen*, *Einschränken*, *Schlussfolgern*) aus; sie können einen Vergleichsgegenstand einführen (*Vergleichen*, *Zuordnen*) oder *Bewerten* indirekt vollziehen (*beschreibendes Bewerten*, *bewertendes Zitieren*). Bewertungsstützende Sprachhandlungstypen (vgl. ebd., S. 68ff.) kennzeichnet die Angabe von Fakten bzw. Textbezügen (*Beispielgeben*, *Spezifizieren*) oder ein explizierter Maßstab (*Maßstabformulieren*) sowie die Teilhandlung des *Begründens*, die zwischen Bewertungsmaßstab und Bewertung vermittelt.

Die Möglichkeiten, Bewertungen sprachlich auszudrücken, sind ebenso vielfältig, denn je nach funktionaler Schwerpunktsetzung des Mediums, Kritikerprofil und der zu berücksichtigenden Rezipientenerwartung können Rezensionen z.B. eher sachlich-informierend, literaturwissenschaftlich orientiert, auf Polemik oder auf Empfehlung ausgerichtet sein, was sich immer auch in der verwendeten Lexik, Syntax und der Auswahl rhetorischer Stilmittel niederschlägt. Neben expliziten Wertungen mittels eindeutig wertender Adjektive treten implizit wertende Äußerungen in verschiedenen sprachlichen Formen wie Wertungen durch Ironie, Metaphern, Vergleich, Parallelisierungen und Kontraste, Topoi, Redensarten und Sprichwörtern auf (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 67ff.). Diese können Teil der publizistischen Strategien der Aufmerksamkeitsbildung (vgl. Anz 2004, S. 219) von Rezensionen sein: von leserwerbenden Titeln bis zur auf Provokation und Pointierung setzenden Textgestaltung insgesamt. Auch zeigen sich mit der Verwendung der genannten Stilmittel ästhetisierende Sprachtendenzen, die die sprachlichen Mittel des Bewertens in Rezensionen kennzeichnen und damit auf ein Ähnlichkeitsverhältnis zum literarischen Werk abzielen; Köhler (1999, S. 25) konstatiert „eine Angleichung an den rezensierten Text, da die häufigen Zitate des Primärtextes zusammen mit dem Meta-Text der Rezension eine homogene Einheit bilden sollen“. Alltagssprache und umgangssprachliche Wendungen in Rezensionen (vgl. ebd., S. 29) verstärken den Eindruck des Persönlich-Ungezwungenen und können einer breiten Leserschaft Zugang zur Literaturkritik verschaffen, während die ebenfalls anzutreffende Verwendung eines fachsprachlichen Registers literaturwissenschaftlicher

Terminologie (vgl. ebd., S. 26) bei den LeserInnen ein entsprechendes Wissen voraussetzt und so die Lesergruppe der Nicht-ExpertInnen stärker ausgrenzt. Im Sinne meinungsbetonter Texte sind sprachliche Mittel der persönlichen Einschreibung für Rezensionen charakteristisch, sei es durch die explizite Verwendung von Personalpronomina in der ersten Person oder durch die verdeckte Ich-Positionierung des Kritikers/der Kritikerin („man“, „der Leser“). Die ebenso regelhaft erscheinende kommunikative Einbindung des Lesers, vor allem durch rhetorische Fragen (vgl. ebd., S. 30f.), kann zur Lesermobilisierung beitragen und weckt im Idealfall deren Interesse, den aus der Kommunikation über Literatur entstehenden Denkanstoß aufzugreifen.

3.1.2 Spielarten der Rezension

Rezensionen realisieren sich in der Spannbreite ihrer positiven oder negativen Wertung zwischen Lob und Verriss. Die Rhetorik des Verrisses bedient sich unterschiedlicher Rechtfertigungsstrategien, betont dabei die Unbestechlichkeit des Rezensenten als Herausstellung eines aufrichtigen und unbefangenen Urteils, positioniert die Herabsetzung des Werkes im Anschluss an dessen scheinbare anfängliche Würdigung und Erhöhung des betreffenden Autors und setzt auf die Vereinnahmung des Lesers im Wechsel zwischen Argument, Polemik und Affekt: „Der verreißen Kritiker will den Leser immer zu seinem Verbündeten machen, allerdings nicht nur auf dem Weg der Argumentation, sondern auch der Affektion. Das wichtigste Mittel einer solchen Leserbeeinflussung ist, neben der geschickt platzierten rhetorischen Frage, die Komik in all ihren aggressiven Spielarten.“ (Lamping 1986, S. 37) Die gegenwärtig virulente Frage nach dem Verschwinden der Verrisse in der Literaturkritik (vgl. Süßelbeck 2015) situiert sich vor dem Hintergrund der eingebüßten Gatekeeper-Funktion der gegenwärtigen Literaturkritik und des literaturkritischen Bedeutungsverlusts zugunsten paratextueller Markenbildung in der literarischen Eventkultur (vgl. Kap. 2.3). Anhand der Analyse exemplarischer Verrisse legt Süßelbeck dar, dass auch ablehnende Kritiken als Teil der Aufmerksamkeitsökonomie fungieren und vor allem dann erfolgreich sind, wenn der Verriss sich auf schlüssig wirkende Argumente und Textbelege stützt, pointiert formuliert ist und in einem angemessen wahr-

genommenen Medium erscheint. Weiterhin wird herausgestellt, dass bestimmte Formen von Verrissen jenseits bloßer Skandalisierung ihre kritische Funktion als Anstoß zur öffentlichen Kontroverse nicht eingebüßt haben (vgl. Süßelbeck 2015, S. 192).

Dass insbesondere aber im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur eine kritische Auseinandersetzung, also „Streit, Kritik und Polemik und nicht nur ein ‚betuliches Empfehlungswesen‘“ (Ueding 1984, S. 46), fehlt und Rezensionen sich weitgehend in Positivbesprechungen erschöpfen, scheint, unter den Vorzeichen einer Kritik, die sich in weiten Teilen lese- und/ oder buchmarktfördernden Lektüreempfehlungen verpflichtet sieht, bis zur Gegenwart Gültigkeit zu haben: „Einer Kritik, die [...] vor allem belobigt, empfiehlt und bestärkt, statt kritisch zu hinterfragen, ist der Diskurs über weite Strecken Fremdwort geblieben. Bis heute gibt es für eine konfrontative Kritik so gut wie keine Foren und Formen.“ (Knödler 2011, S. 149) Das öffentliche Raisonement über Literatur benötigt jedoch genau diese Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Positionen.

Zu den Sonderformen der Rezension zählen die problemorientierte Rezension, die ein Buch zum Anlass nimmt, ein umfassenderes Problem zu erörtern, die Sammelrezension, die mehrere thematische verwandte Bücher bespricht sowie die Doppelrezension, in der eine Neuerscheinung durch zwei Kritiker kontrovers gewürdigt wird. Im Hinblick auf Sammelrezensionen wird vor allem der Vorwurf laut, entgegen den Aufgaben der Kritik nur „das je Vergleichbare herauszustellen [und nicht] das Neue, das Besondere, das Eigenständige eines Textes, was ihn von anderen, älteren oder zeitgenössischen unterscheidet, herauszuarbeiten“ (Kaminski 1990, S. 70). Allerdings stellt die Sammelrezension ein geeignetes Format dar, in dem der Vergleich als konstitutive Strategie der Bewertung wirksam werden kann. Insofern ist für die Kinder- und Jugendliteraturkritik die Sammelrezension (neben der Doppelrezension) „beinahe der einzige Ort, an dem Negativbewertungen vorgenommen und somit für die Leser formale und inhaltliche Schwächen der Kinder- und Jugendliteratur sensibilisiert werden, was ihnen eine qualifiziertere, eigene Urteilsbildung ermöglicht“ (Witzel 2005, S. 56).

Als Nebenform oder Vorstufe der Rezension, bei der vor allem aufgrund des Aktualitätsdrucks und einer entsprechenden Umfangslimitierung der Informationsaspekt im Vordergrund steht, gilt der Buchtipp. Die schlaglichtartige Beleuchtung von Neuerscheinungen stützt sich häufig auf Werbetexte von Verlagen, Klappen- und Rückseitentexte der Bücher. Es handelt sich um Kurzbesprechungen, die auf eine ausführliche Urteilsbegründung verzichten und als Lesetipps vielmehr Orientierung in der Vielzahl der Neuerscheinungen bieten. Der immer wieder auftauchende Vorwurf, dass der Buchtipp weithin die klassische Rezension abgelöst habe, trifft die literaturkritische Praxis allgemein und wird auch hinsichtlich der Praxis der Kritik der Kinder- und Jugendliteratur artikuliert:

Die Form der Besprechung mit abwägendem Für und Wider wird besonders in Zeitschriften und Magazinen zunehmend verdrängt vom Buchtipp. Im besseren Fall lassen sich zwar auch die Tipps als kompetente und fundierte Ratschläge lesen, denen der Leser folgen kann, im schlechteren Fall hingegen sind sie nicht einmal mehr entfernt der Literaturkritik zuzuordnen, sondern allenfalls eine werbewirksame Öffentlichkeitsarbeit, sind eher unverhohlene Kaufempfehlung als kritische Auseinandersetzung. (Knödler 2011, S. 148f.)

Kritisiert wird dabei das den Buchtipps zugrundeliegende kurzweilige, vom TV-Format geprägte Infotainment, das sich den medialen Gepflogenheiten der Rezipienten andiene und als „Testimonial“ in scharfem Gegensatz zu Urteilskompetenz und Urteilsbegründung der klassischen Rezension stehe: „Dieser Trend geht in Richtung Vereinfachung und radikaler Verkürzung. Er bequemt sich dem unaufmerksamen Konsumenten an – dem flüchtigen Durchblätterer von Zeitschriften, dem ungedulden Kanal-Hüpfer unter den Fernsehzuschauern.“ (Löffler 1999, S. 28)

Der kulturkritische Abgang auf das Ende der professionellen Literaturkritik und ihre Andienung an ökonomische Interessen des Buchmarkts lässt sich nicht erst mit Blick auf die Literaturkritik im digitalen Zeitalter feststellen, sondern ist als scheinbare Krise der Literaturkritik seit ihren Anfängen inhärent (vgl. die Beispiele bei Neuhaus 2004, S. 77ff. und 83ff.). Indessen haben auch Buchtipps eine informierende Orientierungs- und eine Selektionsfunktion, da sie als Entscheidungshilfe für die LeserInnen auf der Suche nach geeigneter Lektüre deren literarische Teilhabe unterstützen können. Nach Neuhaus ist „eine zugleich neutral und flott

geschriebene Buchanzeige“ durchaus einer „vom hohen Ross geschriebene[n] Rezension, die den Leser gängelt und sich darum bemüht, jedes eigene Urteil der möglicherweise folgenden Eigenlektüre von vornherein unter ein negatives oder positives Vorzeichen zu stellen“ (ebd., S. 136), vorzuziehen.

3.1.3 Das Handwerk des Rezensierens als kulturjournalistische Praxis

Ist Kritik lehrbar? – So wenig wie das Schreiben von Romanen, Erzählungen oder Gedichten – also doch, in Grenzen, mit wohl überlegten Voraussetzungen und Zielen. (Baumgart 2002, S. 164, zit n. Porombka 2006a, S. 9)

Wie Kritik lehr- und lernbar ist, gehört als Fragestellung nach entsprechenden Anforderungen in das Feld der literaturvermittelnden und kulturjournalistischen Studiengänge (zur Ausbildung von KulturjournalistInnen vgl. Porombka 2007a, S. 280). Speziell für die Textsorte Rezension soll der folgende Überblick unterschiedliche Zugänge zum Rezensieren als erlernbarem Handwerk skizzieren und in diesen Perspektivierungen herausstellen, mit welchen Mitteln Rezensionen als Agenturen öffentlicher Literaturvermittlung wirken können (vgl. dazu auch Brendel-Perpina 2018c).

Dass mit dem folgenden Überblick keine geschlossene Didaktik oder Methodik der Literaturkritik vorgelegt und vor allem nicht für den schulischen Unterricht gedacht wird, schließt nicht aus, literaturkritische Expertise und Vermittlungsformen der kulturellen Praxis für deutschdidaktische Überlegungen auf ihre Anschlussmöglichkeiten zu prüfen.

Literaturwissenschaftlich fundiert und die Anforderungen der Literaturvermittlung berücksichtigend treten die Ausführungen *Werkstatt: Literaturkritik* von Thomas Anz (1997) im Handbuch Kulturjournalistik auf. Anleitungen zum Verfassen von Rezensionen werden anhand der für Rezensionen geltenden Erwartungen ausbuchstabiert (vgl. ebd., S. 59ff.). Dabei geht es ebenso um rezensionstypische Bestandteile wie um ihre strukturelle und rhetorische Machart (z.B. frei kombinierte Anordnung, Auswahl und Gewichtung der Bestandteile, Spannungserzeugung, erste provokante Sätze), mit der es gelingen soll, die Aufmerksamkeit des Publikums an die Rezension als „literaturkritisches Ereignis“ (ebd., S. 68) zu

binden. Zu den grundlegenden Bestandteilen des Typus Standardrezension (vgl. auch Anz 2009, S. 609) zählen:

1. Informationen über Inhalt, Thema, Form, Sprache, Intention oder auch Aufmachung des Buches,
2. biografische Informationen über den Autor,
3. Informationen über vorangegangene Werke des Autors und Vergleiche mit ihnen,
4. Vergleiche des Werkes mit Werken anderer Autoren,
5. Informationen über bisherige Einschätzungen des Autors sowie deren Bestätigung oder Modifikationen,
6. Bewertungen des Textes und
7. selbstreflexive Aussagen über die eigene Argumentation.

Anz versteht die individuelle Gewichtung, Kombination und gegenseitige Durchdringung der genannten Bausteine als wesentliche (Schreib-)Aufgabe des Rezensenten, mit denen, unter Berücksichtigung eines zentralen Gesichtspunkts, eine Argumentationslinie aufgebaut wird und die ihrerseits einen ansprechenden Text erzeugen:

Die Kunst des Rezensierens besteht nicht zuletzt darin, selbst über langweilige Bücher fesselnd zu schreiben. [...] Schon die ersten Sätze sollten den Leser neugierig auf das Kommende machen. Eine provokante These, ein gewitztes Aperçu, ein markantes Zitat kann die Aufmerksamkeit an das Buch und seine Rezension binden. Eine interessante Frage kann aufgeworfen werden, deren Beantwortung bis zum Schluss hinausgezögert wird. (Anz 1997, S. 68)

In diesem Rahmen ergänzt die literarische Wertung die informierenden, beschreibenden und interpretierenden Bestandteile der Rezension und sie gilt, auch unter Einbezug negativer Wertungen, als unverzichtbar, da sich in ihr eine wesentliche Funktion der Literaturkritik erfüllt, nämlich Angebote zu machen, „über deren Überzeugungskraft der Leser der Rezension selbst zu urteilen hat, die zum Widerspruch auffordern, sich der Konkurrenz literaturkritischer Meinungsvielfalt zu stellen und zur Diskussion anzuregen.“ (Anz 1997, S. 65) Literarische Wertung fordert fun-

dierte Werturteilsbegründungen, deren Argumentation sich in der „Mindestanforderung“ (ebd.) auf die Merkmale des Textes und auf die Leserwirkung bezieht.

Eine schwerpunktmäßig publizistische Perspektive nimmt Kerstin Liesem ein und bezeichnet die Kritik als „*janusköpfige* journalistische Darstellungsform“ (Liesem 2016, S. 139) mit einem informierenden Berichts- und einem bewertenden Kommentarteil (interpretierende Bestandteile werden dagegen nicht erwähnt). Eine dementsprechende Zweiteilung wird hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung der Kritik vorgenommen: „Die Sprache muss sich dem jeweiligen Zweck der Kritik unterordnen. Kommt sie im Berichtsteil sachlich und nüchtern daher, so kann sie im Meinungsteil durchaus pointiert sein. Setzt der Autor Szenen ein, dann wird er zu einer Sprache greifen, die für die Reportage typisch ist.“ (ebd., S. 148) Für den Einstieg in die Rezension empfiehlt Liesem die Entwicklung einer These, die sich in Schlagzeile, Unterzeile oder Vorspann verdichtet. Als Varianten eines spannenden Einstiegs gelten szenischer, nachrichtlicher, Personen-, Anekdoten-, Inhalts- oder Kommentar-Einstieg. Der Ausstieg sollte durch eine zusammenfassende Bewertung oder einen einzelnen aufgegriffenen Kritikpunkt erfolgen oder die Rezension durch ein Zitat oder eine Szene abschließen (vgl. ebd., S. 141ff.).

Im Unterschied zum Anforderungskatalog von Anz, der die Merkmale der Textsorte Rezension deduktiv fixiert, und Liesems knapp gehaltener Checkliste skizziert der Kulturwissenschaftler Stefan Porombka einen umfassenden, aus dem universitären Kontext der literaturvermittelnden Lehre hervorgegangenen Lehrgang für das Schreiben von Rezensionen. Dabei definiert er Kritiker als Kosmologen, „so etwas wie Aufnahmegeräte, Sammler, Mitschreiber, Protokollanten, Scangeräte, die genau aufschreiben, was sie sehen.“ (Porombka 2006a, S. 26) Als Instrument der Dokumentation und Reflexion des Kosmologen fungiert das Journal, das im Sinne eines ‚Lesetagebuchs‘ Lektüren und Themen, mit denen der Kritiker sich beschäftigt, sammelt, katalogisiert und kommentiert. Das Journal zielt auf Archivierung ab, ebenso kommt ihm aber auch eine Funktion als „produktionsbegleitendes und produktionsentlastendes Medium“ (Porombka 2006a, S. 46) zu, da hier, d.h. im nichtöffentlichen

Raum, Ideen generiert und Schreibexperimente möglich gemacht werden. Die Vorläufigkeit und Uneinheitlichkeit bzw. die dynamische Prozessualität der Einträge weist das Journal gleichzeitig als ästhetisches Medium der Postmoderne aus.

Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Kritik setzt nach Porombka genaues Beobachten und die Beschreibung des Beobachteten voraus. In den Formaten Snapshot und Webcam⁷² werden Moment- und Szenenaufnahmen zunächst rein deskriptiv, ohne Wertung und unter Beschränkung auf den erfassten Ausschnitt, sprachlich fixiert. Snapshots und Webcams, welche beim Lesen von Texten hergestellt werden und dieses begleiten, folgen dabei bestimmten Vorgaben:

„Jeder Snapshot ist ein Bild, das durch den einmaligen Druck auf den Auslöser erzeugt wird. Dieses Bild wird nicht mit einer Kamera gemacht, *es wird notiert*. Es erscheint also der Text, der nur aus einem Satz bestehen darf. [...] Jede Webcam gibt eine einzige kurze Szene wieder, die durch das *On* und das *Off* der Kamera begrenzt wird. Diese Szene wird nicht mit der Kamera gefilmt, *sie wird notiert*. Sie erscheint also als Text – der aber höchstens 3.200 Zeichen umfassen darf.“ (ebd., S. 59)

Snapshots und Webcams eignen sich zur Annäherung an das Schreiben von Rezensionen, um zunächst den literarischen Ausgangstext im Arrangement der selbst geschriebenen Texte zu fokussieren und in Beobachtungsbildern und Szenereien zu verdichten.

Für eine Annäherung an die *Kunst des Zusammenfassens* finden sich bei Porombka methodische Vorschläge wie das nacherzählende Performen eines Textes im Rahmen von fünf Minuten, angelehnt an das Format des Wettbewerbs *Internationales Festival des nacherzählten Films*, die Inhaltsangabe als pointierte Short Message oder die grafische Reduktion und Transformation von Schlüsselszenen eines Textes in ein Storyboard von maximal 12 Bildern auf einer Seite (vgl. ebd., S. 83ff.).

Die Fixierung des Blickes auf den Gegenstand verbindet sich dabei einerseits mit Anreicherungen, welche als *Kontextualisierungen* (vgl. ebd., S.

⁷² In Anlehnung an das digitale Medium der Webcam, die Aufnahmen von öffentlichen Orte in Echtzeit in das WWW einspeist, wurde 1999-2002 eine gleichnamige Kolumne auf den Berliner Seiten der FAZ veröffentlicht, mit der die Verfasser die Funktion einer Webcam übernahmen, um ausschnittshafte Szenen aus der Metropole festzuhalten.

89f.) die gemachten Beobachtungen mit Gegenständen, Handlungen oder Ereignissen anderer Textteile (innertextuell), anderer Texte (intertextuell) bzw. auf extratextueller Ebene in Beziehung setzen und verknüpfen. Durch das Konstruieren von Kontexten und die Entfaltung entsprechender Bedeutungshorizonte werden andererseits *Symptomatisierungen* (vgl. ebd., S. 93ff.) möglich; diese abstrahieren die konkrete Szene zum symptomatischen Ausdruck allgemeiner Entwicklungen. „Symptomatisieren heißt in diesem Sinn: Den Artefakten ihre Grundformel ablesen, sie genau auf den Punkt bringen, an dem sie als Artefakte Auskunft über den Zustand der Kultur geben.“ (ebd., S. 123)

Kontextualisierung und Symptomatisierung erweisen sich (ebenso wie das Zusammenfassen) ihrerseits als implizite Wertungen, da ihnen Konstruktions- und Selektionsprozesse zugrunde liegen, die von der Person und Position des Kritikers ausgehen. Das Personalisieren als Einschreibung des Selbst gehört damit zu den wesentlichen Strategien der Rezension, denn mit dem Ich des Kritikers und seinem persönlichen Zugriff werden ein exemplarischer Lektüreweg und eine bestimmte Perspektive auf den Gegenstand ausgedrückt. Diese unterschiedlichen, aber nicht allgemein gültigen Sichtweisen bedingen die Kommunikation der literarischen Öffentlichkeit, wenn Thesen, Deutungen und Wertungen zur Diskussion gestellt werden, die Komplexitätsreduktion und Orientierung bieten, gleichzeitig aber auch zu anderen Antworten und weiteren Perspektiven anregen. „Je definitiver eine Wertung formuliert ist, umso nachdrücklicher gibt die Kritik das Signal, dass sie sich keineswegs als letztes Wort versteht, sondern auf Antwort wartet.“ (ebd., S. 165)

Dass Kritiken immer auch gut „erzählt“ sein müssen, um Wirkung zu erzeugen, hebt Porombka abschließend als grundlegend hervor (vgl. ebd., S. 193ff.). *Kritiken zu erzählen* bedeutet hierbei, die einzelnen Verfahren – Beobachtung und Beschreibung, Zusammenfassung, Kontextualisierung, Symptomatisierung und Wertung – durch Übergänge, Abschweifungen, Höhe- und Wendepunkte miteinander zu verbinden. Zu berücksichtigen sei dabei, „in welcher Tonlage, mit welchen Figuren, in was für einen dramatischen Bogen man erzählen will – und in welcher Rolle dabei der Erzähler selbst in Erscheinung tritt“ (ebd., S. 195). Als geeignetes ‚Trainingsbuch‘ für das Schreiben von Kritiken schlägt der Autor u.a.

Queneaus *Stilübungen* vor, da die bekannten sprachspielerischen Erzählvariationen Muster für stilistische Variationen bereitstellen, die auf das literaturkritische Schreiben übertragbar sind und durch weitere Varianten ergänzt werden können, z.B. „Verriss mit K.-o.-Schlag zu Beginn“ oder „Das kulinarische Lob“.

Nach Porombka ist die literarische Wertung keineswegs – im Gegensatz zu Liesem – ausschließlich ein Textteil am Ende der Rezension, sondern durchzieht vielmehr die gesamte Kritik, indem die explizite Wertung als eine abschließende Pointierung des Argumentationsganges (vgl. ebd., S. 165) durch die vorausgehende implizite Wertung der gesamten Rezension vorbereitet wird.

Im Zusammenhang des spielerisch-variierten Umgang mit der Textsorte Rezension ist abschließend auf die Textsammlung *Kreativ kritisieren* (Essig 2002) hinzuweisen. Im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung zu *Literaturkritik und Kreativem Schreiben* haben Studierende fiktive Schreibrollen eingenommen und ihre literaturkritische Darstellung in andere Textmuster überführt, so dass damit das traditionelle Standardformat der Rezension zugunsten poetisch-parodistischer Variation überschritten wird: „Versformen stehen neben Kochrezepten, ein Prozessprotokoll neben einem Lexikon-Eintrag, Interviews und Dialoge neben einer Grabrede, Märchen neben Wunsch- und Beipackzettel.“ (Essig 2002, S. 8) Mit dem Hinweis auf die literarische Form des Briefes, dessen thematische und stilistische Freiheit Abschweifungen und eine persönliche Adressierung des Publikum ermöglicht (und als Medium der Literaturkritik von Gotthold Ephraim Lessing, Friedrich Nicolai und Moses Mendelssohn in ihren *Briefen, die neueste Literatur betreffend* verwendet wurde) sowie unter Berufung auf Friedrich Schlegel, Kurt Tucholsky und Alfred Kerr, deren Kritiken ebenfalls in anderen Textsorten erschienen, ermutigt der Literaturkritiker Essig mit der vorgelegten Textsammlung aus 18 Variationen zur spielerischen Erprobung formaler und stilistischer Textsortenvarianten beim kritischen Besprechen von Literatur. Auf die spezielle Gestaltung der literarischen Wertung in den Textsortenvarianten geht er jedoch nicht näher ein.

3.1.4 Kriterien für eine gute Rezension: Ergebnisse einer ‚kleinen Empirie‘

Doch was halten Experten der kulturellen Praxis vor dem Hintergrund des Variantenreichtums der Textsorte tatsächlich für eine gute Rezension? Für die Explorierung dieser Frage wurden im April 2015 namhafte WissenschaftlerInnen, JournalistInnen und KritikerInnen⁷³ aufgefordert, eine aus ihrer Sicht gelungene Rezension einzureichen. Daraus entstand ein Textkorpus von zehn Rezensionen⁷⁴ aus überregionalen Tages- und Wochenzeitungen.

Die inhaltsanalytische Auswertung orientiert sich am Fragenraster zur Rezensionsanalyse nach Anz (2004, S. 218). Das Raster fragt nach Texttypus (Kurzbesprechung, Sammelrezension, klassische Rezension), dem Vorhandensein der textsortentypischen Bestandteile, Erscheinungsmedium, dominierender Funktion der Kritik, Stil (rhetorische Mittel und publizistische Strategien der Aufmerksamkeitsbindung) sowie nach Wertungen, Werturteilsbegründungen und Wertmaßstäben. Zudem integriert die hier angestrebte Analyse in Anlehnung an die oben ausgeführten Darstellungen zur Textsorte weitere Aspekte wie Sprachhandlungs-

⁷³ An der Untersuchung beteiligten sich Thomas Anz, Rolf-Bernhard Essig, Renate Giacomuzzi, Stefan Neuhaus, Oliver Pfohlmann, Michael Schmitt und Daniela Strigl.

⁷⁴ Daniela Strigl: Zwischen St. Peter und St. Pauli über Veia Kaiser: Blasmusikpop oder Wie die Wissenschaft in die Berge kam (DER STANDARD, 25./26.8.2012), Daniela Strigl: Das Würgen am bitteren Knödel Heimat über Robert Schindel: Der Kalte (FAZ, 26.04.2013), Ina Hartwig: Kein ganz gewöhnlicher Freier über Szczepan Twardoch: Morphin (DIE ZEIT, 17.04.2014), Oliver Pfohlmann: Apokalypse will gelernt sein über Colson Whitehead: Zone One (Der Tagesspiegel, 14.06.2014), Jan Drees: Zur Orientierung über Markus Orths: Alpha & Omega (der Freitag, 24.07.2014), Ursula März: „Komm her. Und bring den Ring mit“ über Karen Köhler: Wir haben Raketen geangelt (DIE ZEIT, 05.09.2014), Brigitte Schwens-Harrant: Der Zeit ein Ende machen über Richard Powers: Orfeo (Die Furche, 11.12.2104), Brigitte Schwens-Harrant: Provokantes Gedankenspiel über Michel Houellebecq: Unterwerfung (Die Furche, 15.01.2015), Hans-Jürgen Schings: Das große Zittern kommt über Kristine Bilkau: Die Glücklichen (FAZ, 02.05.2015), Katrin Schumacher: Zwischen fernöstlichem Tierspuk und Hysterie über Christine Wunnicke: Der Fuchs und Doktor Shimamura (Deutschlandradio Kultur, 04.05.2015, zur besseren Vergleichbarkeit wurde die zugehörige Print-Rezension herangezogen). Mit Ausnahme des Textes von Schings sind alle anderen Rezensionen (z.T. kostenpflichtig) online abrufbar. Die Nutzung der Kommentarfunktion bleibt hier unberücksichtigt. Auffällig ist, dass lediglich zur Rezension von Strigl über Veia Kaisers Roman elf Kommentare vorhanden sind und die Rezension von Drees einmal kommentiert wird.

muster des Bewertens und Auffälligkeiten der Dramaturgie. Die Untersuchung zielt weniger darauf ab, normative Ergebnisse (im Sinn einer ‚idealen‘ Kritik) zu liefern, sondern hat vielmehr heuristischen Charakter, indem Kategorien der Wertung fokussiert und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den als gut befundenen Rezensionen beleuchtet werden.

In sieben der zehn Rezensionen über Literatur für Erwachsene⁷⁵ finden sich (zumeist am Anfang) unterschiedlich ausführliche Informationen zum Autor, seinem bisherigen Werk sowie seiner Stellung im Literaturbetrieb, denen zum Teil schon Wertungen eingeschrieben sind wie z.B.: „Das *Enfant terrible* der französischen Gegenwartsliteratur, Michel Houellebecq, hat einen neuen Roman geschrieben.“ (Schwens-Harrant 2015) Handelt es sich um ein Debüt, wird dies grundsätzlich (als aufwertende Anerkennung) erwähnt. Ebenso wird in vier Fällen das Alter der AutorInnen genannt. Die äußere Erscheinung eines Autors zu beschreiben, was als Mittel der literaturkritischen Personalisierung gilt, wird in einer Besprechung als rhetorisches Mittel der Parallelsetzung mit dem Oeuvre genutzt:

Auf Fotos sieht man ihn im Styling des Dandy, zurückgekämmtes Haar, Schlips und Einstecktuch, nicht der übliche Look des Schriftsteller-Bohemiens. Auch in dem jetzt auf Deutsch erschienenen Buch fällt ein akkurater Retrostil ins Auge. (Hartwig 2014)

Dass die Autoreninformation nicht nur informierende Funktion hat, sondern gleichzeitig wertende Anteile enthalten kann, zeigt sich auch an einer Textstelle über den Autor und Dozenten Robert Schindel: „Seinen Studenten am Wiener ‚Institut für Sprachkunst‘ hätte er so etwas [die mangelnde Stringenz der Perspektive] nicht durchgehen lassen.“ (Strigl 2013) Alle Rezensionen ordnen das besprochene Werk in literarische Traditionen und Gattungen ein oder beleuchten motivgeschichtliche Zusammenhänge, vor allem durch den wertenden Vergleich mit anderen AutorInnen oder Werken.

⁷⁵ Alle Rezensionen gehören zum Typus der Standardrezension. Neun positive Besprechungen stehen dabei einer (gemäßigten) Negativwertung gegenüber.

Mit „Zone One“ betreibt Whitehead ein hochinteressantes Genre-Slamming, etwas, das sich deutschsprachige Autoren viel zu selten trauen (erinnert sei an Wolfgang Herrndorfs grandios-abgründigen Roman ‚Sand‘). Whitehead verschmilzt hier das Zombie-Genre mit ‚ernster‘ Literatur. (Pfohlmann 2014)

In nahezu allen Rezensionen treten durchgängig explizit lobende und kritisierende Sprachhandlungen auf: „gelungene Bilder“, „eine von vielen wunderbar überdrehten Szenen“, „atemberaubendes Personal“, „raffiniertes Symbolnetz“, „kunstvoll gebaute Symmetrie“, „in herrlich lakonischer Sprache“ bzw. „Konstruktionsmängel“, „wirkt angestrengt“, „Allzu selten glückt die Verwandlung von Topographie in Atmosphäre“, „man kann als Schwäche des Romans nennen [...]“. Daneben zeigen sich, wenn gleich weniger häufig, Sprachhandlungen des Rühmens („brillante Satire“, „Meisterschaft“), Anerkennens („einer so jungen Debütantin [...] hoch anrechnen“) und Disqualifizierens („Gymnasiastenprosa“) ebenso wie der Ausdruck von Erleichterung („gerettet wird das Buch“, „Gottlob verzichtet Kaiser“) oder handlungsorientierte Bewertungen wie Entschuldigen („doch verzeiht man dem Autor den Griff in die Trickkiste“) und Empfehlen („sehr lesenswert“). Im Bereich weiterer Sprachhandlungen, die zum Bewerten gebraucht werden, finden sich vereinzelt Einschränkungen („Ab und zu schleppen die Zeichen ein bisschen viel Bedeutung mit“), Vermutungen und Berichtigungen. Dominant erscheint das beschreibende Bewerten, wobei sich beschreibende Lexeme mit Bewertungsaspekten verbinden, so diese impliziten Wertungen als positive oder negative Zuschreibungen vom Leser erschlossen werden müssen:

Alles ist hier gleich putzig: der Bandwurm, das tote Kaninchen, ja sogar Johannes‘ Selbstmordversuch [...] Kaiser hat eine supersaubere alpine Versuchsstation gebaut, eine literarische Märklinwelt [...]. (Strigl 2012)

Bewertungsstützende Sprachhandlungen werden selten als explizite Begründungen, sondern eher als spezifizierende Erklärungen formuliert, die einen Wertbegriff konkretisieren: „Ballastabwurf [...] charakterisiert auch [...] Köhlers Schreibweise, diesen rasanten elliptischen Präsenzstil, der an Adjektiven, weitschweifigen Beschreibungen und syntaktischen Umständlichkeiten spart, schnell zum Punkt kommt, mitunter ein wenig schnoddrig und mündlich klingt“ (März 2014). Ebenso häufig werden als bewertungsstützende Handlungen paraphrasierende Textwiedergaben oder -zitate eingebracht.

Wenngleich die angelegten Wertmaßstäbe aufgrund der Unterschiedlichkeit der zu bewertenden Gegenstände (Genres) und des Normhorizontes der Wertenden in den zehn Rezensionen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, lässt sich im knappen Überblick feststellen, dass formale Wertmaßstäbe mehrheitlich dominieren. Sprachliche und narrative Gestaltung und ihre Wirkung werden durchgängig beurteilt:

Über weite Strecken bleiben die Figuren Pappkameraden, sie treten an die Rampe, werden vorgezeigt, gewinnen nicht Statur. Mitunter laufen sie als narrative Litfaßsäulen herum [...] (Strigl 2013)

Vieles ist zu bestaunen in *Morphin*: der Umgang mit der Zeit; [...] die amoralische Erzählhaltung; [...] die verstörende Kombination von Gewalt und Luxus; das epische Selbstbewusstsein und ein mit Sarkasmus gewürzter Furor. (Hartwig 2014)

In allen Rezensionen zeigt sich, dass die Werturteile einer eingangs dargestellten thematischen und/ oder generischen Wertorientierung folgen, auf formale, inhaltliche usw. Merkmale des literarischen Werkes Bezug nehmen und zumeist durch Textzitate belegt und begründet werden. So kommt beispielsweise die Rezensentin des zeitgeschichtlichen Epochenromans *Der Kalte* zu einer abschließenden Wertung, die dem Werk einen dokumentarischen und gleichsam sozialkritischen Wert zuschreibt: „Das Würgen am bitteren Knödel Heimat: Vermutlich war ein Vierteljahrhundert Abstand nötig, um ein Zeitbild sine ira et studio zu vollbringen. Und das ist immerhin kein kleines Verdienst.“ (Strigl 2013)

Ebenso werden in einzelnen Rezensionen wirkungsbezogene Werte in Anschlag gebracht, wenn es heißt: „für den Leser eine Gänsehaut erzeugende Allegorie seiner modernen Existenz“ (Pfohlmann 2014) oder wenn ein Werk die Anregung zur (gesellschaftskritischen) Reflexion erfüllt:

Der Autor betreibt ein verstörendes Gedankenspiel mit der Wertediskussion, klopft Schlagworte aus Politik und Medien kritisch ab. Sein Roman liefert [...] tatsächlich Zündstoff: fürs Denken, gegen Vereinfachungen – und für Diskussionen, die dringend geführt werden müssen. (Schwens-Harrant 2015)

Die große Vielfalt der rhetorischen Mittel und Figuren, die sowohl auf lexikalischer wie syntaktischer Ebene zum Einsatz kommen (durch zahlreiche Bilder, Neologismen und Wortspiele ebenso wie durch rhetorische Fragen, Fragenreihen, Ausrufe, Parallelismen, Antithesen oder Poly- und Asyndetons), wird durch Stilmischungen ergänzt, da in fünf Rezensionen

umgangssprachliche Wendungen die rhetorisch-stilistische Elaboriertheit brechen. Auch Emotionalisierungen, die nach Sandig (1996, S. 256ff.) eine Sonderform des Bewertens darstellen, durchziehen die Rezensionen sowohl als Thematisierung von Emotionen (Umschreibung der im Text auftretenden Gefühle) wie auch als Präsentation von Gefühlen im Sinn der Vermittlung von Gefühlen (vgl. Stoeva-Holm 2015, S. 30). Emotionale Akzentsetzungen erfolgen durch explizite Benennung von Gefühlswörtern („grimmige Gelassenheit“ (Strigl 2013), „um hier und da einmal mehr zu lächeln“ (Drees 2014), „was es so sympathisch macht“ (März 2013), „beklemmend“, „verstörend“ (Schings 2015), durch die Beschreibung körperlicher Symptome („Das kann einem Bauchweh verursachen“, Hartwig 2014), expressive sprachliche Reaktionen („Gottlob“, Strigl 2012) und lexikalisierte Phraseme („mit der Rolle des Romanciers nicht so recht warm geworden“ (Strigl 2013); „rückt diesem gewaltigen Stoff [...] zu Leibe“ (Strigl 2013). Indem die Rezensionen hierbei weitgehend auf konventionalisierte Wendungen zurückgreifen, wird das emotionale Erleben auf wenige Situationen bzw. Darstellungsnormen reduziert, was bei den LeserInnen auf ein etabliertes Verständnis stößt (vgl. Stoeva-Holm 2015, S. 38).

Im Hinblick auf die Textorganisation dominieren inhaltlich-szenische und kommentierende Einstiege, in sechs Rezensionen erfolgt der Einstieg über Neugier weckende Datierungen und Ortsangaben. Personalisierende Einstiege lassen sich gleichfalls als ironische Kommentierung und damit als Leseraktivierung verstehen:

Selbst die Krankheit, von der Karen Köhler erwischt wurde, und der Zeitpunkt, zu dem es sie erwischte, wirken irgendwie eigensinnig. Windpocken! Ausgerechnet zu Beginn des Wettbewerbs um den Bachmann-Preis in Klagenfurt! (März 2014)

Sechs der zehn Rezensionen schließen mit einer zusammenfassenden expliziten Bewertung des Gegenstands. Diese kann sich im Ausdruck höchsten Lobes verdichten – „Reden wir nicht darum herum: Das ist Meisterschaft am Werk.“ (März 2014) – oder in eine kritische Empfehlung an die Autorin münden:

Vea Kaiser weiß angeblich noch nicht, ob sie Gräzistin oder doch Schriftstellerin werden will. Man möchte ihr zum Zweiten raten und fürs nächste Mal eher Euripides statt Herodot an Herz legen: Mehr Schatten in die Legolandschaft! (Strigl 2012)

Ein weiteres, sich von den anderen Rezensionen abhebendes Beispiel für einen wertenden Ausstieg zeigt, wie der Rezensent seine eigene Rolle benennt und seine abschließende Wertung so formuliert, dass die musikalischen Leitmotive des Romans darin aufscheinen:

Der Rezensent macht es sich deshalb auch ganz einfach und stellt fest: Kristine Bilkau hat einen fabelhaft gelungenen Debütroman geschrieben, ebenso takt- wie kunstvoll, ganz ohne Händezittern und sehr lesenswert. (Schings 2015)

Explizite Einschreibungen des Kritikers finden sich in den untersuchten Rezensionen nicht durchgehend. Die Ich-Perspektive taucht auf keiner Stelle auf, ebenso wenig wird das eigene Leseerleben explizit thematisiert oder auf das Konzept des persönlichen Lesevergnügens (das vor allem die Laienrezension kennzeichnet) eingegangen. In sechs Besprechungen zieht sich der Sprecher auf eine neutral erscheinende man-Perspektive zurück, in drei Texten wird eine wir-Perspektive eingenommen. Diese bezieht die Position des Lesers deutlicher mit ein bzw. markiert den Leseprozess des Kritikers als den des repräsentativen Lesers: „[...] sehen wir Helena [...] Als wir Konstanty Willemann kennenlernen [...] Doch noch ist es noch nicht so weit. Wir folgen dem ehemaligen polnischen Leutnant [...]“ (Hartwig 2014). Ebenso auffällig ist, dass eine Rezension auf explizite Bewertungen völlig verzichtet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass aus der Besprechung keine Wertung abzuleiten ist.

Powers Roman kann politisch gelesen werden, wenn man möchte auch amerika-kritisch [...] „Orfeo“ lässt sich aber auch als Geschichte eines Menschen lesen, dessen Tod nahe ist und der sich deshalb nun mit seinem Leben und all den Brüchen auseinandersetzt [...]. (Schwens-Harrant 2014)

Indem die Rezensentin also unterschiedliche Lesarten vorschlägt, tritt sie als Leserin auf, die zeigt, wie der Roman von ihr gelesen wurde bzw. von anderen gelesen werden *kann*. Damit – und zwar in der Offenlegung eines zugrundeliegenden Literaturbegriffs – scheint eine Diskussion möglich, innerhalb derer andere LeserInnen (oder KritikerInnen) ihre Perspektiven auf den Roman entfalten können.

Alle Rezensionen weisen in ihrem Aufbau eine deutliche Verwobenheit der informierenden und bewertenden Bestandteile auf. Keineswegs erfolgt ein linearer Verlauf von Inhaltsangabe, Stil-/Formanalyse, Deutung und anschließender Wertung. Vielmehr findet sich durchgehend ein Wechsel von informativer Textzusammenfassung und -beschreibung und wertendem Urteil. Die Wertungen erlangen ihre Überzeugungskraft in allen zehn Rezensionen durch Textbelege und -beispiele, -paraphrasen und -zitate und werden durch zahlreiche intertextuelle Anspielungen gestützt. In Titel, Vorspann und Textbeginn eingangs gesetzte positive oder negative Signalwörter richten die Aufmerksamkeit der Leser auf eine positive oder negative Wertung aus, wobei die scheinbare Aufwertung mehrfach als Mittel einer nachfolgenden Abwertung eingesetzt wird. Dies erzeugt einen dramaturgischen Spannungsbogen, durch den die Rezensionen ihrerseits als ästhetisch gestaltete Texte auftreten: Spannungselemente bestehen darin, die LeserInnen im Ungewissen bzw. auf ein Werturteil warten zu lassen (statt Behauptungen aufzustellen werden hier Fragen formuliert) oder umgekehrt ein deutliches Werturteil an den Anfang zu setzen und dessen im Laufe der Rezension entwickelte Begründung als Spannungselement zu verwenden. Dieser Ausrichtung entspricht die elaborierte rhetorisch-stilistische Gestaltung aller zehn Rezensionen durch zahlreiche Wort- und Satzfiguren, durch klangliche Mittel, Bilder und auffällig häufige Neologismen. Mit ihnen werden Wertungen und text- und wirkungsbezogenen Argumente der Begründung umschrieben, nur selten dagegen explizit mit der Fachterminologie einer literaturwissenschaftlichen Analyse ausformuliert. Vielmehr tritt die auf Assoziationen angelegte feuilletonistische Schreibweise in den Vordergrund, in der implizite Wertungen durch Bilder und Vergleiche auftreten. Wenn Fiktionskonstrukte als „literarische Märklinwelt“ (Strigl 2012) oder die literarische Gestaltung als „Bild mit verschwenderischem Farbauftrag“ (Strigl 2013) bezeichnet werden, Figuren als „narrative Litfaßsäulen“ (ebd.) erscheinen, wenn Schreibarten aufgrund ihres „Ballastabwurfs“ (März 2014) positiv beurteilt und Autoren für das „Aufspüren einer Fährte“ oder für das „Honig ziehen“ (Schumacher 2015) gelobt werden, dann zeigt sich darin, wie die RezensentInnen ihre Darstellung und Wertung von Literatur konnotativ vermitteln. Auch zeigt sich, auf welche Weise die subjektiven Textwahrnehmungen und -urteile der KritikerInnen durch sprachliche Bearbeitungen zum Ausdruck gebracht werden,

um die LeserInnen für oder gegen den besprochenen Text einzunehmen. Diese Darstellungsweisen lassen sich als Basistechniken der Emotionalisierung einordnen, mit denen der Kritiker eigene Emotionen ausdrückt, „um ähnliche Emotionen bei anderen zu evozieren bzw. auf andere zu übertragen, negative wie Ärger, Enttäuschung oder andere Unlust-Gefühle oder positive wie Begeisterung, Bewunderung und andere Lust-Gefühle“ (Anz 2015, S. 23)⁷⁶ In solchen textsortenspezifischen Inszenierungen von Emotionen (vgl. Stoeva Holm 2015, S. 29) und ihrer auf pointierte Darstellung setzenden Gestaltung erfüllen die analysierten Rezensionen damit insbesondere jene Erwartungen, die sich auf den Unterhaltungswert von Literaturkritik richten.

Insgesamt bestätigen die von den ExpertInnen als gelungen eingeschätzten Rezensionen die Zugehörigkeit der Textsorte sowohl zum *Handlungssystem Literatur* wie auch zum *journalistischen System* (zur Rezension als Textsorte struktureller Kopplung vgl. Gansel 2012). Dem Handlungssystem Literatur entsprechend finden sich in den Rezensionen die oben benannten Kategorien wie Erfassen der Fiktionalität, Erschließung des Themas, der formalen und sprachlichen Gestaltung, Einordnung des Werks, Aussagen zur Gattung ebenso wie darauf Bezug nehmende Wertungen – im Wesentlichen geht es hier um literarische Argumente. Daneben treten die aufgezeigten „Strukturselektionen“, die sich aus Personalisierungen, Bezügen zur aktuellen Realität, Kommentierungen in Klammern und rhetorischen Mitteln und Figuren (vgl. ebd., S. 31) sowie Mustern der Emotionalisierung ergeben. Diese erzeugen Aufmerksamkeit beim potenziellen Leser, bieten Unterhaltung und binden die Textsorte damit stärker in das Mediensystem ein.

⁷⁶ Ein entsprechender Zusammenhang zwischen Werturteilen und Emotionen wird wertungstheoretisch bereits von Kienecker aufgestellt: „Einerseits sollen nämlich Werturteile dazu dienen, die Gefühle des Sprechers *auszudrücken* oder kundzugeben, andererseits aber auch dazu, Gefühle beim Hörer *hervorzurufen*.“ (Kienecker 1989, S. 43).

3.1.5 Didaktisch-methodische Überlegungen zur kulturellen Praxis Rezension

Durch die beiderseitige Ausrichtung der Textsorte Rezension am System Literatur und am journalistischen System lässt sich die Arbeit mit Rezensionen im Deutschunterricht an einer Schnittstelle literatur- und schreibdidaktischer Überlegungen einordnen. Das didaktische Potenzial der Textsorte liegt vor allem in ihrem Subjektcharakter und ihrer relativ offenen Struktur, die Möglichkeiten individueller Ausgestaltung im Rahmen eines groben Rasters von Informations- und Wertungsebene bietet (vgl. Kill 2014, S. 52). Der Umgang mit Rezensionen integriert und unterstützt Textzugänge zur Literatur, die nicht nur auf kognitive Verstehensfähigkeiten abzielen, sondern ebenso die affektiven Komponenten von Lektüreprozessen berücksichtigen, wie sie in journalistischen Kritiken vielfach zum Ausdruck kommen. Diese sind „eben nicht abwägend-objektiv, sondern loben und verreißen genüßlich, artikulieren starke, fast sinnliche Zu- und Abneigung“ (Abraham 1994, S. 15). Damit lassen sich mehrere unterrichtliche Zielperspektiven der kulturellen Praxis Rezension unterscheiden.

1. Wertende Formen des Schreibens im Literaturunterricht eignen sich, um im eigenen sprachlich gestalteten Produktionsprozess Urteilsfähigkeit und kritische Äußerungskompetenz in Bezug auf literarische Texte auszubilden.
2. In der Auseinandersetzung mit Buchtipps und Rezensionen lernen SchülerInnen, unterschiedliche Sprachmuster und Vertextungsstrategien in ihrer Abhängigkeit von Funktion, Adressaten und Publikationsort zu erkennen (vgl. Zabka 2013, S. 9), und können dies für das Verfassen eigener Buchtipps und Rezensionen nutzen.
3. Rezensionen über Neuerscheinungen ermöglichen Anschluss und Teilhabe an literaturbezogenen Diskursen der Gegenwart und sind damit Teil schulischer Lesekultur.

Zu 1: Im Spektrum des Schreibens über literarische Texte situiert sich die Rezension als assoziativ-emotionales Schreiben in der Nähe zum Text und steht damit dem diskursiv-rationalen Schreiben aus der Distanz gegenüber (vgl. Abraham 1994, S. 72). Betrachtet man texterschließendes Schreiben als typische schulische Schreibform der Distanz, wird damit eine weitreichende Gestalt- und Perspektivlosigkeit diskursiven Schreibens vor Augen geführt, insofern Schülertexte sich als Ergebnis schematischer Textbefragung erweisen, die vielfach zusammenhanglose Beobachtungen am Text als Analyseergebnis festhalten, ohne dass die Textbesprechung sprachlich gestaltet ist: „Analytische Konsequenz und literarhistorisches Wissen schlagen erheblich mehr zu Buche als die sprachliche Fähigkeit, eigene Meinungen, Gefühle, *Anmutungen* im Zusammenhang mit dem Text an-sprechend darzustellen.“ (ebd., S. 100). Die Gestalt- und Perspektivlosigkeit der von Abraham untersuchten Schülertexte bezeugt, dass die vorausgehende Rezeptionssituation der LeserInnen, ihrer Standpunkte und Perspektiven, im diskursiv-rationalen Schreiben nicht thematisiert werden; für diese Texte exemplarisch ist die Konzentration auf kognitive Analyseoperationen wie das Zerlegen, Abstrahieren, Typisieren und Subsumieren (vgl. ebd., S. 66), wobei unberücksichtigt bleibt, „daß immer ein Subjekt es ist, das da Textwahrnehmung vorbereitet, organisiert, steuert und interpretiert“ (ebd., S. 104).

Zum Selbstverständnis der Rezension gehört es dagegen, in der Rede über Literatur das Verhältnis des Lesers zu einem Text darzustellen und zu reflektieren: „Ein Kritiker schreibt eine Rezension, und zugleich zeigt er, was er für ein Leser ist. Wie gelesen wurde bzw. wie gelesen werden kann, das ist meist ein Hauptthema der Rezension.“ (Irro 1986, S. 49). Dass die Kritik die eigene Leseerfahrung und den konstituierten Textsinn ins Verhältnis zu den Interessen und Bedürfnissen des Lesers setzt, ist Teil ihrer Praxis:

In praktischer Hinsicht kann die Kritik als die Äußerung einer reflektierten, wertenden Stellungnahme verstanden werden, die als Mitteilung über ästhetische Erfahrung in kommunikativer Absicht erfolgt. Kritik ist also Bestandteil einer jeden Lektüre und nicht nur eine professionelle Tätigkeit. Der Leser oder die Leserin führt eine Aneignung des Werks vor und begründet aus ihr ein ästhetisches und moralisches Urteil. (Schutte 1993, S. 7)

Die für die Textwahrnehmung und -kritik zentrale Bedeutung des Subjekts stützt sich literaturtheoretisch auf die Einsichten der Rezeptionsästhetik über „Unbestimmtheitsgrade und Leerstellen“ literarischer Texte (Iser 1975, S. 261) und das „Konstituiertsein des Textes im Bewußtsein des Lesers“ (ebd, S. 253). Rezeptionsästhetische Ansätze wurden für die Literaturdidaktik vor allem im Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung grundlegend: Mit der Auffassung des Textes als Partitur rücken die subjektiven Rezeptionen der SchülerInnen in den Blick, welche anhand produktiver Tätigkeiten als subjektive Konkretisationen sichtbar gemacht werden können (vgl. u.a. Spinner 2002, S. 250f.). Eine frühe Bezugnahme zum Kritisieren und Rezensieren als Rezeptionshandlungen findet sich in der Konzeption der Rezeptionspragmatik von Müller-Michaels (1978), der einen Zusammenhang zwischen literaturkritischem Schreiben außerschulischer kultureller ExpertInnen und unterrichtlichen Verfahrensweisen herstellt. Die Weiterentwicklung des rezeptionspragmatischen Ansatzes durch Rupp (1987a) akzentuiert die eigene Rezeption der SchülerInnen und soll diese zu „kulturellem Handeln“ befähigen, indem die literarische Rezeption über hermeneutisches Textverstehen hinausgeht und der aktive Textumgang auf begründete Urteile und die je eigenen Perspektivierungen der SchülerInnen abzielt. Am Beispiel von literarischen Rezensionen im Umgang mit Romanen der 1930er Jahre in einer 13. Jahrgangsstufe legt Rupp (1987b) eine Fallstudie vor, die anhand geeigneter Verfahren zeigt, wie textproduktive Rezeptionshandlungen ausgelöst und mit dem Textverstehen verbunden werden können. Mit dem Schreiben von Rezensionen, speziell „durch das Ausformulieren ihrer Rezeptionen und durch den Zwang zum literarischen Urteil“ (Rupp 1987b, S. 504), werden die SchülerInnen angehalten, sich sowohl positive Identifikationen bewusst zu machen wie auch distanzierend-kritische Rezeptionselemente darzulegen. Insgesamt wird dabei deutlich, dass die SchülerInnen in den Rezensionen als „primären subjektiven Lese-Urteilen“ (ebd., S. 502) nicht nur die literarischen Gehalte, sondern auch deren formale Gestaltung untersuchen, bewerten und entsprechend vermitteln: „In den Schüler-Texten wird die zugrunde liegende Kritik unverwechselbar plastisch und konkret ausgedrückt und wirkt in der spontanen Kommentierung [...] innovativ.“ (Rupp 1987b, S. 506)

Schreiben von Kritiken als Weg zum literarischen Text fordert auch Ingendahl (1991). Sein Vorschlag produktiver Umgangsformen als Methoden der Texterschließung folgt dem Phasenmodell nach Jürgen Kreft und situiert die Kritik in der Phase der Aneignung (nach den Phasen der ersten Textbegegnung, der Objektivierung und vor der Anwendung). Als „explikative Äußerungen zur Aneignung“ gelten Einsichten und Überzeugungen, die in eine ‚öffentliche‘ Auseinandersetzung mündlich oder schriftlich eingebracht werden (vgl. Ingendahl 1991, S. 104); die Form der Kritik gestattet dabei, die Ergebnisse der eigenen literarischen Erkundungen zu veröffentlichen und in der Gegenüberstellung mit anderen auf unterschiedliche Wertbegriffe und Kritikerhaltungen aufmerksam zu werden. Unterschiedliche Urteilsbildung in kritischen Schreibweisen kann sich aus dem Bezug auf unterschiedliche Wertmaßstäbe ergeben:

- Die werkimmanente Kritik gelangt zu einem ästhetischen Urteil über die Wertung des Zusammenhangs von Form- und Inhaltselementen,
- die marktorientierte Kritik misst das Werk an seinen Verbreitungschancen und Bestselleraussichten,
- die ideologiekritische Kritik fragt nach dem Beitrag des Werks zu gesellschaftlicher Aufklärung und Emanzipation (vgl. ebd., S. 108).

Weitere Unterschiede zeigen sich in der Argumentation der Wertung, indem

- der eine Kritiker „seine Meinung als *die* Wahrheit schlechthin ausgibt“ (ebd.),
- ein anderer „durch Beleg, Begründung und Rechtfertigung seiner Urteile zu einer dezidierten Kritik gelangt“ (ebd.),
- ein weiterer „sein eigenes tastendes Suchen, seine offenen Fragen, seine Verstehensschwierigkeiten zugibt, ehrlich oder kokettierend.“ (ebd.)

Insbesondere die letzte Variante zeigt, inwiefern rezensierendes *Schreiben per Ich* nicht nur auf ‚fertige‘ Resultate von Lektüre- und Textanalyseprozessen abzielt, sondern schreibende Sinnsuche und vorläufige Textannäherungen der SchülerInnen zulässt. Ein solcher Zugang, der sich auf affektive Texturteile und (auch abschweifende) Leserassoziationen stützt, ermöglicht die Thematisierung und Bearbeitung der eigenen ästhetischen Wahrnehmung, ohne dass Identifikationsangebote des Textes (das „Verstricktsein“ als Erfahrungsbedingung) vorschnell unterlaufen werden. Zentral ist die „Perspektive eines thematisierten Lesers“ (Abraham 1994, S. 130), welche Urteilsbildungen prozessorientiert unterstützt und Urteile nicht nur als Ergebnis einer Textbesprechung anerkennt. Zu Grunde gelegt muss daher ein weiter Wertungsbegriff, der den SchülerInnen neben formal-ästhetischen (philologischen) Kriterien auch ihre lebensweltlichen Maßstäbe einzubringen ermöglicht. Als Wertungen aufzufassen sind somit auch Fragen und Einschätzungen darüber, wie spannend oder interessant ein Text einem Leser erscheint, welche Assoziationen und Erinnerungen er aufzurufen vermag oder welche Konflikte der Text so bearbeitet, dass sie für das eigene Leben des Lesers relevant erscheinen.

Diese hiermit für Wertungsprozesse aufgerufene Leserorientierung begründet sich weiterhin in den Annahmen der konstruktivistischen Literaturtheorie, die vom Textverstehen als individueller Bedeutungszuschreibung ausgeht, denn jede Textdeutung unterliegt grundsätzlich den Möglichkeiten und dem Konstrukt des eigenen „Lebensromans“: „Leser handeln als ‚Autobiographen‘; sie reagieren nicht einfach auf Texte; sie können veranlasst durch Texte, nur das nehmen, was sie ihrerseits im ‚Roman‘ des eigenen Lebens auch geben können und geben wollen“ (Scheffer 1992, S. 25). Wertungsprozesse erweisen sich dementsprechend als subjektgebunden: „Die Mechanismen der Begeisterung über einen Text bzw. die Mechanismen der Ablehnung lassen sich nur zum kleinsten Teil an ‚Autor‘ und ‚Text‘ delegieren. Hauptsächlich entscheidend sind die eigenen Konstruktionsleistungen.“ (Scheffer 1992, S. 30) Dass diese Auffassung keine subjektivistische Beliebigkeit impliziert, räumt Scheffer ein, indem er die Gewinnung eines Textverständnisses ebenso von den kognitiven und affektiven Möglichkeiten des Rezipienten abhängig sieht wie auch von der sozialen Dimension. Erst in der sozialen Formierung

des literarischen Verstehens können andere LeserInnen das individuelle Text-Verstehen als angemessen und aufschlussreich akzeptieren (vgl. ebd., S. 28) und damit zu Bestätigungen, Modifikationen oder Revisionen der eigenen Textwahrnehmungen gelangen.

Dies gilt auch im Hinblick auf die Vermittlung literarischer Wertungsprozesse, die nicht auf eine einseitige Subjektorientierung abzielen, sondern sich immer der sozialen Dimension ihrer Äußerung zu vergewissern haben, um innerhalb einer Deutungs-/ Wertungsgemeinschaft kommunikativ bestätigt oder hinterfragt werden zu können. Gerade diese dem Konstruktivismus eingeschriebene Dialektik von Subjektabhängigkeit und sozialer Orientierung (vgl. Maiwald 2010, S. 90) benötigt gleichsam in Bezug auf Wertungen eine kommunikativ-reflexive „Verständigung übers Verständnis“ (Spinner 2006, S. 59). Denn nicht nur Verstehen und Interpretieren lassen sich als „Gemeinschaftsleistung“ (vgl. Bosse/Renner 2010) fassen, sondern auch literarische Wertung. Ebenso wie sie in der literarischen Öffentlichkeit als kommunikatives Geschehen auftritt, ist Wertung und Kritik im Literaturunterricht als kommunikativer Akt zu begreifen. Was Spinner also für das Interpretieren als „intersubjektive Einigung“ darlegt, lässt sich für literarische Wertungsprozesse in gleicher Weise geltend machen:

Wer sich interpretierend mit anderen über einen Text unterhält, verlässt die Ebene der individuellen Rezeption, aber nicht notwendigerweise zugunsten einer Textanalyse, die auf möglichst objektive Feststellung von Funktionszusammenhängen zielt, sondern um den Sinn, den er einem Text glaubt entnehmen zu können, plausibel zu machen und um neue Sinnaspekte zu entdecken. (Spinner 2006, S. 59)

Rezensionen als wertende Formen des Schreibens und die Auseinandersetzung mit ihnen leiten SchülerInnen dazu an, eigene subjektive Rezeptionserfahrungen zu verdeutlichen, Texturteile zu formulieren und zu begründen sowie fremde Wertungen wahrzunehmen, deren Wertungskriterien und Begründungen mit den eigenen zu vergleichen und damit den eigenen Wertungshorizont zu erweitern.

Urteilsfähigkeit und kritische Äußerungskompetenz in Bezug auf literarische Texte als Zielperspektive beim Schreiben von Rezensionen weisen

den in die Textform Rezension eingebundenen Lernprozessen zwei Ausrichtungen zu: Es handelt sich dabei einerseits um Lernvorgänge, bei denen das Schreiben als Medium des Lernens fungiert und andererseits um Lernvorgänge, bei denen das Schreiben sowohl „Medium *als auch Gegenstand* des Lernen ist; die epistemischen Möglichkeiten wirken hier gewissermaßen zurück auf das Schreibprodukt selbst“ (Pohl/ Steinhoff 2010, S. 12). Durch die Einbindung der Rezension in literaturdidaktische Kompetenzziele entsteht ein Lernzusammenhang, in dem es weniger um die Textsorte Rezension und ihre linguistischen Merkmale geht als vielmehr um das heuristische Potenzial einer didaktisch situierten Textform, die, rückgebunden an Schreibsetting, Lehr-/ Lernziel und einen Schreibauftrag, eine eigene Lernform darstellt (vgl. ebd., S. 6). Wenn Abraham (1994) also „Etüden der Kritik“ sowie das Auf-/ und Abwerten als „unsachliche“ Schreibaufgabe vorschlägt und dabei „die *sprachliche Seite* der Aufgabe, Affekt und Argument miteinander zu vermitteln“ (ebd., S. 139), in den Blick nimmt, dann wird am Beispiel der wertenden Etüden und ihrer Prozessorientierung das Konzept der Textform als Lernform präfiguriert bzw. konkretisiert.

Zu 2: Steht dagegen die Analyse von professionellen Rezensionen im Mittelpunkt, setzen sich die SchülerInnen mit Rezensionen als pragmatischer Textsorte auseinander und lernen, die sprachlich-stilistische Gestaltung von Rezensionen, Argumente, Argumentationsstrukturen und Bewertungshandlungen, Ziele und Funktionen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Publikationsmedien einschließlich entsprechender Adressatenbezüge zu bestimmen (vgl. den Analysekatolog von Worthmann 2004).

Das Ziel der Analyse von Besprechungen liegt darin, Kenntnisse über die Textsorte mit ihren aktuellen Ausformungen zu gewinnen, perlokutive Aspekte zu differenzieren und die jeweiligen Erwartungen von ProduzentInnen und RezipientInnen beim Verfassen bzw. Lesen der Besprechungen zu formulieren. (Cölfen 2017, S. 133)

Welche Elemente die Rezension zentral charakterisieren, lässt sich linguistisch bestimmen, wenngleich Form und Struktur von Rezensionen nicht festgelegt sind, was ein breites Spektrum an Realisierungsmöglichkeiten nach sich zieht, denn neben kurzen Buchtipps als eindeutigen Leseempfehlungen finden sich essayistisch orientierte Besprechungen

ohne explizite Empfehlung: „Liest man Rezensionen auf den Literaturseiten der großen Tages- und Wochenzeitungen, ist man oft im Zweifel, ob all diese Texte derselben Textart angehören.“ (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 230) Dennoch gibt es konstitutive Merkmale bzw. Sprachhandlungen (s.o.), die Rezensionen als solche identifizierbar machen. Gerade im Vergleich mit benachbarten Textsorten wie Autorenporträt oder Essay sowie mit Textsortenvarianten wie der Laienrezension im Internet (vgl. Kap. 4) lassen sich formale Überschneidungen und Unterschiede aufzeigen. Auf diese Weise vermittelt die Auseinandersetzung mit literaturkritischen Textsorten und deren Differenzierung Einsichten darüber, „dass man Textsorten nicht beliebig umgestalten kann, weil ansonsten die Textsorte nicht mehr eindeutig identifiziert werden kann, und das ist in der Regel nur selten gewünscht (wenn, dann in ironischer Verwendung der Textsorte oder als Karikatur der jeweiligen Textsorte)“ (Cölfen 2017, S. 133).

Eine illustrierende Prüfungsaufgabe in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (AH) zielt auf die vergleichende Analyse einer Feuilletonrezension mit einer Laienrezension aus dem Internet ab. Für den Bereich *Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen* konkretisiert diese Aufgabe dabei folgende Kompetenzen: Die SchülerInnen können

- den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen,
- ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren,
- die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln,
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen,
- die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern,

- themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen (AH, S.69).⁷⁷

Da die beiden vorgelegten Rezensionen zum gleichen Werke zu unterschiedlichen Bewertungen gelangen, geht es zentral um die Frage, wie Urteile gefällt werden und worauf sie sich berufen:

Der wichtigste Teil der Analyse ist dabei die genaue Auseinandersetzung mit den in den Rezensionen enthaltenen Bewertungshandlungen. Diese Handlungen entsprechen in ihrer Struktur Argumentationen. Es wird jeweils eine Beobachtung am Text gemacht und mit einer Wertung versehen. Diese Wertung findet dadurch statt, dass (meist implizite) Auffassungen des Rezensenten über Literatur und deren Qualität einfließen. Die impliziten und expliziten Prämissen der Argumentation deutlich herauszuarbeiten, ist ein wesentlicher Teil der Analyse. (AH, S. 74)

Die Rezensionen angemessen miteinander vergleichen zu können, macht es notwendig, sie als Rezeptions- und Wertungsdokumente in ihrem jeweiligen Kontext wahrzunehmen und hinsichtlich ihrer Autorschaft, ihrer Intentionen und ihres Publikationsumfeldes zu erschließen. Die Aufgabe bildet damit zutreffend ab, dass im Bereich literarischer Wertung als kultureller Praxis der Gegenwart die lange geltende Anbindung an den Expertenstatus aufgehoben ist. Ein zeitgemäßer Literaturunterricht wird sich daher nicht auf die Rekonstruktion von Wertungen und Kriterien von ExpertInnen beschränken, sondern ist aufgefordert, „Kritik und literarische Wertung als kompetent genutzt Praxis umfassen-der zu denken“ (Dawidowski/ Wrobel 2013, S. 10), damit die SchülerInnen die jeweiligen Geltungsbereiche einschätzen lernen und zu einem angemessenen Umgang mit den Sekundärtexten befähigt werden (vgl. dazu auch Kap. 4.2.4). Einen Vorschlag, mit dem SchülerInnen zu einer Buchkritik Stellung beziehen, liefert von Brand (2010): Ausgehend von einer Rezension von Siggie Seuss zu John Boynes Roman *Der Junge im gestreiften Pyjama* – Seuss skizziert anhand zweier Kriterien (die historisch unzutreffende Darstellung und die einseitige Figurenanlage), wie eine negative Wertung zu einem positiven Werturteil gelangen kann – erarbei-

⁷⁷ Dass die Anforderungen der Aufgabe in gleicher Weise prozessbezogene Kompetenzen in den Bereichen Schreiben und Lesen betreffen, wird in den Bildungsstandards dargelegt (vgl. ebd.), soll hier aber aufgrund der Fokussierung auf das domänenspezifische Erfassen von literaturkritischen Textsortenmerkmalen nicht weiterverfolgt werden.

ten die SchülerInnen den Argumentationsgang der Kritik und formulieren auf dieser Basis und unter Bezugnahme auf den Referenztext ihr eigenes literarisches Urteil.

Die Untersuchung von Feuilletonrezensionen kann insofern einen Übergang von der Analyse zur eigenen Produktion darstellen, wie dies im Unterrichtsmodell von Bräuer (2012), *Von der professionellen Rezension zur eigenen Kritik*, oder im Schreibarrangement *Schreiben einer literarischen Rezension* (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006) deutlich wird. Damit lässt sich die Rezension neben ihrem literaturdidaktischen Potenzial nun weiterhin in schreibdidaktischen Rahmen einspannen.

Das Schreiben von Rezensionen stellt eine komplexe Schreibaufgabe dar: Die Wahrnehmung der spezifischen Literalität eines Werkes ist mit der Formulierung eines argumentativ gesicherten Geschmacksurteils zu verbinden. Dafür muss literarisches Wissen angeeignet und verarbeitet und, bezogen auf die eigene Rezeption und Wertung, neu strukturiert sowie adressatenorientiert dargestellt werden (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 229). Das Schreiben einer Rezension deckt daher alle drei Anforderungsbereiche von schriftlichen Prüfungsaufgaben der Allgemeinen Hochschulreife ab: Das zur rezensierende Werk muss angemessen vorgestellt werden (Anforderungsbereich I: Wiedergeben von Sachverhalten), es ist im Hinblick auf eine zu vollziehende Wertung in seinen Sinnerspektiven zu erschließen (Anforderungsbereich II: selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen von Sachverhalten) und die Wertung muss sich auf nachvollziehbare Bewertungsmaßstäbe stützen (Anforderungsbereich III: Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu Wertungen zu gelangen) (vgl. AH, S. 22).

Als authentische Textsorte mit Adressatenbezug – die auf ein literarisches Werk bezogene Darstellung eigener Leseerfahrungen, wertender Standpunkte und Geschmacksurteile, verbunden mit der Vermittlung des positiven oder negativen Urteils an eine breite Leserschaft – liefert die Rezension ein alltagsweltliches Vorbild des Schreibens über Literatur. Eine Rezension zu verfassen und der Gemeinschaft anderer LeserInnen (öffentlich) zugänglich zu machen, stellt so eine *Schreibaufgabe mit authentischer Situierung* dar. Die Anforderung, im Zusammenhang einer Buchlektüre ein Urteil zu fällen und anderen überzeugend zu vermitteln, steht

in einem klar erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang. Es handelt sich um eine „Aufgabe mit Profil“ (Bachmann/ Becker-Mrotzek 2010, S. 194), für die folgende Bedingungen gelten: identifizierbare Funktion des zu schreibenden Textes, Gelegenheit zum Erwerb von literarischem und Sprachwissen, Gelegenheit zum Schreiben in sozialer Interaktion und Gelegenheit zum Überprüfen der Wirkung auf die Leser (vgl. ebd., S. 195).

Das von Becker-Mrotzek/ Böttcher entwickelte Schreibarrangement orientiert sich am Schreibatelier nach Schneuwly (1995) und gestattet im Wechsel zwischen eigener Produktion und der Analyse authentischer Rezensionen textlinguistische und literarische Kriterien zu entwickeln. Ausgehend von ersten eigenen Schreibversuchen zur Rezension, deren Ergebnisse die SchülerInnen anschließend vergleichen (als Kritik der Kritik), entsteht ein impliziter Kriterienkatalog, der in der Folge für die Untersuchung von Feuilletonrezensionen unterschiedlicher Publikationsformen herangezogen wird. Auf dieser Grundlage lassen sich schließlich Kriterien für die Analyse und Produktion von Rezensionen erstellen, die die Autoren in einem Kriterienkatalog (Abb. 15) abbilden.

Dimension	Kriterium	Grad		
Sprachlich-formale Angemessenheit		1	0,5	0
Orthographie	1. Sind Orthografie und Zeichensetzung fehlerfrei?			
Darstellungsform/ Stil	2. Sind die Aussagen über das Buch und seine Wertung mit Zitaten aus dem Buch belegt?			
	3. Ist die Rezension adressatenbezogen formuliert?			
Inhalt und Aufbau				
Textaufbau	4. Ist die Rezension übersichtlich gegliedert und nachvollziehbar strukturiert?			
Informationspflicht	5. Wird der Adressat sachlich richtig informiert, ohne ihm als Leser zuviel vom eigenen Entdecken des Buches vorwegzunehmen?			
Interpretation	6. Liefert die Rezension eine erste Interpretation des Werkes?			
Wertung	7. Enthält die Rezension eine dem Werk angemessene Wertung?			
	8. Ist die Wertung für den Leser aufgrund genannter Kriterien transparent und nachvollziehbar?			
	9. Ist die Wertung differenziert und als subjektive Meinung gekennzeichnet?			
Expertenwissen	10. Lässt die Rezension fundiertes Wissen über das Buch erkennen, z.B. Themenwissen, Genre, Hintergrund, Autor			
Prozess				
Planen/ Überarbeiten	11. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungs Spuren erkennen?			
Wagnis/Kreativität	12. Wird die offene Textart genutzt und ein origineller Text(aufbau) gewagt und sprachliche Kreativität gezeigt?			

Abb. 15: Kriterienkatalog zum Schreiben von Rezensionen (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 240)

Kriterienkataloge bilden die grundlegenden Dimensionen von Textqualität ab und ermöglichen die Verständigung über Textqualitäten. Dabei unterstützen sie den Schreibenden in der Planung, Produktion und Überarbeitung seines Textes, sie dienen als Rückmeldung darüber, welche Überarbeitungen ein Textentwurf im Schreibprozess noch benötigt, und sie schaffen Transparenz in der Bewertung und Benotung von Schülerleistungen (zum Umgang mit Kriterienkatalogen vgl. u.a. Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 63ff.). Der vorliegende Katalog gestattet sowohl die

Analyse fremder wie eigener Rezensionen. Deutlich zeigt sich in der Gewichtung der Kriterien, dass entsprechend der Erwartungen an die Textsorte und der Anforderungen der Schreibaufgabe wertende Anteile gegenüber informierenden und interpretierenden einen Schwerpunkt einnehmen. Diese Ausdifferenzierung belegt, „dass für unterschiedliche *Textsorten* unterschiedliche Dimensionen der Textqualität dominant sind“ (Nussbaumer 1996, S. 106): Hiermit werden Rezensionen also vorrangig als Bewertungstexte ausgewiesen.

Zudem greift der Kriterienkatalog zum Rezensieren auch den Begriff des Wagnisses auf. Dieser entstammt dem Zürcher Textanalyseraster (vgl. Nussbaumer/ Sieber 1995) und bezeichnet neben dem inhaltlichen Wagnis das sprachlich-formale Wagnis als Wert „der sprachlich-formale[n] Attraktivität, sei dies nun die eingängige Eleganz oder die anstachelnde Widerborstigkeit und Repulsivität“ (Nussbaumer/ Sieber 1995, S. 48). Konkrete Beispiele solcher Wagnisse konnten beispielhaft an den von mir analysierten Expertenrezensionen (vgl. Kap. 3.1.4) aufgezeigt werden, die wiederum belegen, welche freien Gestaltungsmöglichkeiten die offene Form der Textsorte zulässt bzw. erfordert.

Kompetenzorientierte Modelle zum Schreiben von Rezensionen berücksichtigen die Prozessorientierung des Schreibens. Im Modell von Kill (2014) wird dies anhand zweier Schreibprozessphasen erläutert:

Aus prozessorientierter schreibdidaktischer Sicht lassen sich, hinsichtlich der Ausbildung von Schreibkompetenz, folgende Erfordernisse anführen: Die Schüler benötigen einen Schreibplan, d.h. sie müssen Überlegungen darüber anstellen, wie eine Rezension entsprechend ihrer Botschaft, die v.a. mit ihrer subjektiven Wertungsabsicht identisch ist, gestaltet werden kann; eine weitere Phase stellt die Revision dar, d.h. der rekursive Umgang mit dem Planen und Schreiben im Sinn der Überarbeitung. (Kill 2014, S. 54)

Die in Schreibkonferenzen organisierten Überarbeitungsphasen führen zu kooperativem Schreiben. Auch im Hinblick auf die Wertungsaspekte der Textsorte Rezension erweisen sich kollaborative Formen der Textdiskussion als förderlich, da die SchülerInnen in der gemeinsamen Textbesprechung die Artikulation eigener Wertungsentwürfe mit der Kenntnisnahme der Wertungen von anderen (entsprechend ausgewählter Kriterien und Argumentationsstrukturen) verbinden können (vgl. ebd.). Auf

den kooperativen Aspekt der Diskussion über Textentwürfe von Rezensionen weist bereits Leders Bericht über *Literaturkritik durch Schüler* hin: „In diesem Sinn ist [...] eine individuelle Rezension auch immer ein kollektives Ergebnis der ganzen Gruppe.“ (Leder 1988, S. 112)

Literarisches Lesen und Schreiben rücken mittels Rezensionen in einen Zusammenhang, bei dem Verstehen und Analyse eines literarischen Textes und die Produktion einer Rezension zu dem betreffenden Werk eng aneinander gebunden sind bzw. sich parallel entwickeln (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 231). Um die eigenen Urteile über den Text für andere nachvollziehbar zu machen, müssen diese argumentativ gestützt werden. Das gelingt über die Anwendung von für den jeweiligen Text geeigneten Bewertungskriterien, wenn eine Beziehung zwischen Bewertungsmaßstab und Textinformation hergestellt bzw. der Text an einem Kriterium gemessen wird.

[E]ines der wichtigsten Kriterien für eine gelungene Kritik [ist]: Die Bewertungskriterien sollen dem Gegenstand angemessen sein, eventuell aus diesem heraus entwickelt werden, um die Kritik aus der Sphäre des bloß subjektiven Geschmacksurteils zu holen und auf eine nachvollziehbare Basis zu stellen. (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 235)

Ausgehend von der Subjektbetonung der Rezension, die ein Sprechen ‚per Ich‘ praktiziert, werden wirkungsbezogene Kriterien wirksam: die eigenen Erwartungen an die Lektüre, die Lesesituation sowie affektiv-kommunikative Werte, mit denen u.a. die persönliche Bedeutsamkeit eines Textes für einen Leser in einer bestimmten Situation eingeschätzt wird. Wie aufgezeigt, ziehen die analysierten Expertenrezensionen wirkungsbezogene Kriterien nur begrenzt heran, jedoch sind dies konstitutiver Teil der kulturellen Praxis Laienrezensionen (vgl. Kap. 4). Inhaltlich-formale Wertmaßstäbe anzuwenden und zu begründen sowie wertende Zuordnungen zum Literatursystem vorzunehmen, bedarf in stärkerem Maße expliziten literarischen Wissens. Dass der Austausch über und die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem literarischen Text empirisch nachweisbar eine Zunahme der Differenziertheit der Wertmaßstäbe in Rezensionen von SchülerInnen erbringt, belegt die Studie von Pisall (2013, S. 218f.). Deutlich wird damit, dass überzeugende literarische Wertungen sich auf ein dafür notwendiges literarisches Textverstehen stützen müssen und dass die Möglichkeiten der Textkritik sich gleichsam mit der

Entwicklung der Verstehenskompetenz erweitern. Denn Werturteile über Texte sind immer auch „Textverstehensurteile“; „[d]eshalb treten auch beim ersten Lesen Wertungen und Gefühle *nur zu dem* auf, was man schon verstanden hat.“ (Grzesik 2005, S. 305) Indem Urteile sich auf bestimmte Textaspekte beziehen (die Kritik der ästhetischen Qualität richtet sich auf Aspekte wie z.B. Perspektive, Stil, Rhythmus), setzen sie die genaue Bestimmung des Urteilsgegenstands voraus (vgl. ebd., S. 308) – auch davon hängt die Qualität des Werturteils ab, denn „[e]s gibt die ständige Gefahr der negativen oder positiven Wertung ohne hinreichende Sachkenntnis im bewerteten Bereich. Wie soll jemand etwas schätzen, was er nicht kennt, z.B. den lyrischen Ton Trakls?“ (Ebd., S. 309)

Was nun gekannt, verstanden und geschätzt wird, muss die Rezension sprachlich mitteilbar machen. Für die sprachlich-begriffliche Fassung von Wertungen und Urteilen werden daher Kategorien benötigt, die den SchülerInnen als Fachbegriffe verfügbar sind. Jedoch weisen mehrere Untersuchungen darauf hin, dass die bloße Kenntnis literaturwissenschaftlicher Analysekategorien nicht unbedingt zu vertieftem literarischem Verstehen führt, sondern deren Anwendung im Gegenteil sogar Zugänge zum Text verstellen kann (vgl. Winkler 2007; Knopf 2009; Spinner 2012). Erforderlich scheint es deshalb, im Reden über Literatur neben dem Fachdiskurs auch dem Alltagsdiskurs zu seinem Recht zu verhelfen (vgl. Abraham 2011, S. 52f.). Funktion und Schreibweise der Rezension bieten sich dafür in besonderem Maße an, denn die Textsorte grenzt sich deutlich von der literaturwissenschaftlichen Analyse ab:

Argumente soll der Rezensent zwar liefern, aber sie haben nicht den Status (literatur-) wissenschaftlicher Begründungen. Vielmehr ist man bei Rezensieren frei, zu berichten, woran – an welche anderen Autoren, Werke, Epochen – der Text erinnert. Man darf ausführen, inwiefern man eigene Alltagserfahrungen darin (nicht) wiederfindet; und hinzufügen, welche thematischen Aspekte besonders interessiert haben. (Abraham 2009b, S. 270).

Schwerpunkte zu setzen, geeignete Aspekte des zu besprechenden Textes darzustellen und Urteile als eigene subjektive Meinungen für andere überzeugend zu rechtfertigen, gehört damit zu den wesentlichen Anforderungen beim Schreiben von Rezensionen.

Wie SchülerInnen diese Anforderungen umzusetzen in der Lage sind, lässt sich empirisch einholen, wenngleich entsprechende Studien zum Rezensieren im didaktischen Kontext selten sind (vgl. aber Pisall 2013). Eine spezielle Untersuchung zu *Bewertungen in literarischen Zeitungsrezensionen* stammt von Weber-Knapp (1994). Ausgehend von der Annahme der für die Textsorte konventionell erwartbaren Teilhandlungen Informieren, Erörtern, Einstufen und Aktivieren, die nach Weber-Knapp (1994, S. 151) das Textschema Rezension konstituieren, belegt die Autorin empirisch deren Existenz anhand von Expertenrezensionen, studentischen Rezensionen und Schülerrezensionen (aus den Jahrgangsstufen 6, 8, 10, 12 eines Gymnasiums). Als besonders interessant erscheint dabei „die allmähliche Ausdifferenzierung des kognitiven Schemas [...], das sich z.T. auch in für die jeweilige Altersstufe charakteristischen sprachlichen Formen bzw. Formeln manifestiert“ (ebd., S. 152). Die Sprachhandlung des Einstufens zeigt sich dabei in allen Rezensionen, zumeist in einem abschließenden Einstufungsergebnis am Ende des Textes. Auffällig ist, dass die Teilhandlungen Informieren und Bewerten zunächst in Textteile separiert und mit bestimmten Formeln eingeleitet werden wie „Das Buch handelt von...“, „In diesem Buch geht es um...“ bzw. „Mein Kommentar: Ich finde das Buch...“, „Alles in allem ist das Buch...“ (ebd. S. 154f.). Diese Formeln sind „charakteristische sprachliche Mittel für die Einleitung von Musterpositionen, in denen die spezifische Funktion und Qualität der jeweiligen Teilhandlung greifbar wird“ (ebd., S. 155).

Ab der 10. Klasse finden sich zunehmend Wertungen, die im Status von Behauptungen durch interpretierende und argumentierende Sprachhandlungen gestützt werden. Formen der Aktivierung (als vorweggenommene Bewertungen) sowie wertende Formulierungen von Erwartungshaltungen aus der Leserperspektive treten in Schülerrezensionen dagegen selten und zumeist erst ab der 12. Jahrgangsstufe auf. Auch lexikalische, phraseologische und syntaktische Mittel des Bewertens, die auf besonders originelle und unterhaltende Schreibweisen abzielen, zeigen sich in den Schülerrezensionen erst spät und zudem nur vereinzelt: Die Rezensionen von SchülerInnen wirken daher „sehr viel ‚nüchterner‘ als jene der Studenten und Profi-Rezensenten, obwohl sie z.T. bereits das Textschema vollständig realisieren“ (ebd., S. 159).

Diese Ergebnisse belegen, dass die Vorgaben der Textsorte als „didaktische Leitplanken“ (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 231) wirksam werden und die Textstruktur eine Hilfe bietet, die auch schwächeren SchülerInnen ermöglicht, nachvollziehbare wertende Auskünfte über den rezensierten Gegenstand zu formulieren. Unterstützungsbedarfe ergeben sich daher nicht nur für den Vollzug kritischer Operationen (Begründung der Zuordnung eines Kriteriums), sondern auch im Hinblick auf das zunehmende Ausschöpfen des Textsortenpotenzials, denn dieses richtet sich auf ein gerade nicht philologisches, sondern eher assoziatives Schreiben, mit dem die Subjektbetonung der Rezension entsprechend herausgestellt bzw. angeeignet werden kann. Als methodische Möglichkeiten bieten sich Verfahren des Kreativen Schreibens (z.B. Clustern zu Thema und Elementen des zu rezensierenden Textes), Snapshots oder Webcams (vgl. Porombka 2006a), rezensorische Stilvariation durch Textsortenimitation und -verfremdung (vgl. Essig 2002) ebenso wie Schilderungen der eigenen Lesesituation an (vgl. Abraham 2009b, S. 271). Dass gerade letztere einen festen Bestandteil von Laienrezension darstellen, wird in der didaktischen Perspektivierung der Varianten der Web 2.0-Rezension aufgezeigt werden können (vgl. Kap. 4).

Im Zentrum des Schreibens von Rezensionen stehen Werke der Gegenwartsliteratur, doch ebenso können SchülerInnen der Sekundarstufe II auch zur (fiktiven) Besprechung älterer Werke angeregt werden. Dies setzt Kenntnisse der zeitgenössischen Ästhetik und Poetik voraus (vgl. Kap. 2.1); zur Unterstützung lassen sich dafür zeitgenössische Rezensionen als Vorbilder für stilistische Eigenarten einer jeweiligen Epoche heranziehen (vgl. Abraham 2009b, S. 271).

Zu 3: Rezeption und Produktion von Rezensionen können aufgrund ihrer literatur- und schreibdidaktischen Implikationen als unterrichtliches Kerngeschäft verstanden, aber zugleich mit außerunterrichtlichen Aktivitäten kombiniert und so Teil schulischer Lesekultur werden. Mehrfach situieren vorhandene Unterrichtsmodelle das Schreiben von Rezensionen in einem über den Unterricht hinausweisenden projektorientierten Rahmen: als AG Literaturkritik (vgl. Leder 1988, ähnlich für den Bereich Theaterkritik vgl. Heyderich 2013), als Projekt Leseförderung in Kooperation mit einer Buchhandlung (vgl. Berger 1993), als Buchempfehlungen

für Anschaffungen der Klassenbücherei (vgl. Fix 1992), als Video-Rezensionen im Internet (vgl. Brendel-Perpina/ Reidelshöfer 2017) oder als kulturelle Praxis von schulischen Leseclubs (vgl. Brendel-Perpina 2013). In diesem Kontext lassen sich zahlreiche Initiativen verorten, bei denen das Schreiben in einer realen Handlungssituation stattfindet, bestimmte Intentionen verfolgt und konkrete Adressaten angesprochen werden, so dass ein realer Informations- und Erfahrungsaustausch über Bücher und Lektüren entsteht (Abb. 16). Insbesondere dem Aspekt des Veröffentlichens in bestimmten Kommunikationskontexten (u.a. auch auf geeigneten Literaturplattformen im Netz) kommt besondere Bedeutung zu, da die schriftliche Auseinandersetzung über Gelesenes auf diese Weise zum authentischen ‚Ernstfall‘ wird.



Abb. 16: Gestaltung von Buchtipps im Schaufenster einer Buchhandlung (© Birgit Abraham)

Zum Anschluss an literaturbezogene Diskurse der Gegenwart können bestimmte Anlässe wie Jubiläen, Neuerscheinungen, literarische Veranstaltungen, Debüt eines Autors, literarische Debatten oder Skandalinszenierungen aufgegriffen werden. Die Auswahl der zu rezensierenden Werke bezieht damit Aspekte des Literaturbetriebs ein, so dass die Schülerinnen die Textsorten Rezension/ Buchtipp auch im Hinblick auf ihre Funktion

im Literaturmarkt befragen und dabei literaturbetriebliche Vermarktungsprozesse in den Blick nehmen und kritisch einschätzen lernen. Fix (1992) nutzt dazu Verlagskataloge, anhand derer die Schüler Buchwerbung, Cover und Klappentexte kennen lernen und auf dieser Grundlage eine Buchauswahl treffen. Die Rekonstruktion der Textsortenmerkmale von Klappentexten unter Bezug auf deren werbende Intention, den Leser zur Anschaffung bzw. zur Lektüre des Buches zu bewegen, fungiert später als Muster für die zu schreibenden Buchtipps, da Buchtipps hier als eine Kombination von Klappentext und Rezension verstanden werden (vgl. Fix 1992, S. 42). Klappentexte können im Unterricht auf ihren Referenztext bezogen, aber ebenso als eigenständige Texte erschlossen werden. Mit Blick auf den Referenztext zählt zu ihren didaktischen Funktionen ihre Bestimmung als „Instrumente der Werbung, der Konsumentenlenkung, der Marktpositionierung“ (Wrobel 2018, S. 6), weiterhin können sie zur Rekonstruktion von Wertungshandlungen (z.B. im Vergleich zu Rezensionen) genutzt werden (vgl. ebd.).⁷⁸

Auch Berger (1993) nimmt das marktbezogene Umfeld von Literatur in den Blick, um Einsichten in den Literaturbetrieb der Gegenwart zu fördern: Die SchülerInnen nähern sich Neuerscheinungen über erste Leseversuche und geben ihr Werturteil ‚lesenswert – nicht lesenswert‘ in einer Punktbeurteilung an. Daraus entsteht eine ‚kursinterne Bestsellerliste‘, die mit aktuellen Bestsellerlisten verglichen wird, wobei Zweck und Aussagekraft der Bestsellerliste kritisch reflektiert und in den Zusammenhang weiterer das Kaufverhalten beeinflussender Maßnahmen gestellt werden.

Solche Zugänge erweisen sich als grundlegend, um SchülerInnen die Teilhabe am Handlungssystem Literatur und literaturkritischer Meinungsbildung zu eröffnen. Dies schließt zu erwerbendes Wissen über Prozesse der Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung von Literatur ein und zielt auf die von den SchülerInnen zu entwickelnde Fä-

⁷⁸ Klappentexte zur Erzeugung von Vorstellungsräumen und zur Lektüreauswahl durch die SchülerInnen nutzt das Unterrichtsmodell von Stefan/ Gapp-Wohlfarter (2018), in dem u.a. beim Nachdenken über die Gestaltung und Funktion von Klappentexten Fragen nach literarischer Wertung und Wertungskontexten virulent werden.

higkeit ab, unterschiedliche kommunikationskulturelle Anschlüsse an Literatur in ihren Textstrategien, medialen Mustern und institutionellen bzw. marktbezogenen Zugehörigkeiten im Bereich literarischer Wertung zu kennen, zu differenzieren und zu beschreiben.

3.2 Die Sonderform Literaturstreit/ -debatte als Kulturphänomen

Zur Rechtfertigung der Idee, Lesen von Literatur könnte etwas Wünschenswertes und gesellschaftlich Erfreuliches sein, werden unterschiedliche Argumentationen philosophischer, psychologischer, soziologischer oder auch politischer Natur herangezogen. Nicht allen Kritikern leuchten alle diese Argumentationen gleichermaßen ein, sie bevorzugen die einen und betrachten andere eher skeptisch, woraus sich unter ihnen gelegentlich Rivalitäten, Debatten oder Polemiken entzünden. (Wittstock 2017, S. 95)

Nach dem Klassifikationsschema von Albrecht (2001, S. 56) wird der Literaturstreit in die Kategorie *Medienübergreifende Formen und Präsentationsweisen* eingeordnet. Im Vergleich zu literaturkritischen Formaten, die theoretisch zu den Kommunikations- und Interaktionshandlungen der Ebene meta-literarischer Handlungen zählen, handelt es sich beim Literaturstreit um eine Form der Kommunikation über Literatur, die sich aus der Kontroverse mehrerer Stimmen bzw. Akteure meta-literarischer Handlungen ergibt und als eine Reflexionsebene über Literaturvorstellungen fungiert (so auch im oben skizzierten Interview mit Janne Teller, vgl. Kap. 2.4). Die sich im Literaturstreit abbildenden Differenzen entstehen aus unterschiedlichen Literaturbegriffen, die aufeinandertreffen und in der Geltung ihrer Werte und Normen miteinander konkurrieren. Dafür führt Barsch (1993) die Ebene der meta-meta-literarischen Handlungen ein, zu der „literarische Manifeste oder Programme [...], literarische Debatten oder Kontroversen zwischen Dichterschulen, aber auch poetologische Äußerungen von Autoren“ (Barsch 1993, S. 154) gezählt werden.

Ein Literaturstreit kann durch unterschiedliche Ansichten über ein einzelnes Werk, einzelne Kritiken, poetologische Äußerungen und unterschiedliche Literaturauffassungen und Literaturströmungen ausgelöst werden. In historischer Perspektive waren solche Streitfälle mit unter-

schiedlichen Begründungsmustern immer wieder gegeben und erlangten Berühmtheit wie beispielsweise Lessings 17. Literaturbrief und seine Auseinandersetzung mit Gottscheds Regelpoetik oder der Streitfall um Heinrich Heines *Ludwig Börne. Eine Denkschrift*.

Wie das einleitende Zitat des Literaturkritikers Uwe Wittstock verdeutlicht, integriert die mediale Literaturdebatte über ästhetische Fragen hinaus außertextuelle Aspekte, welche den Standort Literatur in einer Gesellschaft bestimmen und die Debatte damit in den sich überlappenden Räumen der Fachöffentlichkeit, politischer und massenmedialer Öffentlichkeit situieren (vgl. Heuer 2011, S. 52). In diesem umfassenden Sinn soll das Phänomen Literaturstreit im Folgenden betrachtet und didaktisch reflektiert werden

Kristallisationspunkte der Literaturstreits der 1990er Jahre, die als „Nachvereinigungsdebatten“ (Blum 2004, S. 63) angesehen werden, da in ihnen die Notwendigkeit einer Neusituierung und ein gesamtgesellschaftlicher Justierungsprozess zum Ausdruck kommen, sind die Auseinandersetzungen um Christa Wolfs Erzählung *Was bleibt* (1990) mit dem Hauptvorwurf der Gesinnungsästhetik, um den *Spiegel*-Essay *Anschwellender Bocksgesang* (1993) von Botho Strauss mit der Kontroverse um ‚intellektuellen Rechtsradikalismus‘, um Peter Handkes die anti-serbische Medienberichterstattung attackierende Serbienberichte nach dem Bosnien-Krieg in der *Süddeutschen Zeitung* 1996 und um Martin Walsers Friedenspreis-Rede 1998, die sich mit dem öffentlichen Holocaust-Gedenken kritisch auseinandersetzte und als Walser-Bubis-Debatte in die Literaturgeschichte eingegangen ist (vgl. ebd.). Für den gleichen Zeitraum der Jahre 1990 bis 2002 ergänzt Neuhaus (2004) anhand von kommentierten Auszügen aus Artikeln und Rezensionen weitere prominente Beispiele von Streitfällen im Feuilleton und stellt neben dem deutsch-deutschen Literaturstreit die Debatten um Günther Grass‘ Roman *Ein weites Feld* (1995) sowie um Martin Walsers Roman *Tod eines Kritikers* (2002) vor. Die in der Kontroverse zum Teil unüberbrückbaren Gegensätze der Positionen sollen hier nicht im Einzelnen beleuchtet werden (vgl. dazu die Dokumentationen von Anz 1995, Negt 1996, Schirmacher 1999, Borchmeyer/ Kiesel 2003), aber sie machen deutlich, wie unterschiedliche Zuordnungsvo-

raussetzungen und Wertmaßstäbe, die an Literatur angelegt werden können, solchen Streitfällen zu Grunde liegen. Vor allem aber werden in den Debatten Mechanismen der Bewertung wirksam, die sich jenseits der Maßstäbe zur Beurteilung von literarischer Qualität situieren, wenn nämlich den literarästhetischen Urteilsbegründungen gesellschaftlich-politisch motivierte Argumentationen (wie die Rolle des Schriftstellers in einer Diktatur, die Positionierung zur Wiedervereinigung oder der Antisemitismusvorwurf) gegenüber gestellt werden bzw. diese dominieren.

Öffentliche Kontroversen zum Thema des Deutschunterrichts zu machen, zielt darauf ab, dass SchülerInnen das Entstehen von medialen Debatten verstehen, diese analysieren sowie im Prozess des eigenen Schreibens unterschiedliche Textsorten von Kontroversen selbst produzieren und darin Stellung nehmen lernen. Am Beispiel der zeitgeschichtlichen Kontroverse zum ‚Fall Günter Grass‘ und dessen Bekenntnis seiner Mitgliedschaft in der Waffen-SS entwickelt Heuer (2011) ein Unterrichtsmodell, das darauf ausgerichtet ist, SchülerInnen notwendige Hintergrundinformationen zu vermitteln und die Lernenden zu befähigen, anhand der Debattentexte mehrerer Personengruppen wie SchriftstellerInnen, JournalistInnen, WissenschaftlerInnen, ZeitzeugInnen und LeserInnen die unterschiedlichen Argumente der Kontroverse zu bestimmen. Von diesen Ergebnissen ausgehend verfassen die SchülerInnen eigene Texte in den Textsorten der Kontroverse – Kommentar, Leserbrief, Glosse, Reportage, Essay – und richten bei der Präsentation ihrer Texte den Blick auf das „für die Kontroverse konstitutive Element von Rede und Gegenrede“ (Heuer 2011, S. 55).

3.2.1 Debattenmerkmale und -funktionen

Heuers didaktisch-methodischem Zugriff auf Textsorten und ihre Strategien der Kontroverse liegt eine Betrachtung von Literaturstreits in kulturwissenschaftlicher Perspektive zugrunde: Kultur über die in Symbolsystemen materialisierten Denkformen, Werte und Vorstellungen aufzufassen, ermöglicht eine Annäherung an die Verfahrensweisen moderner Literaturstreits als Kulturphänomen und deren Analyse in ihrer materialen, sozialen und mentalen Dimension (vgl. Blum 2004, S. 62ff.). Zu den

Merkmale von Literaturstreits (vgl. auch Barner 2000) zählt, dass die Debatten thematisch zentriert sind, von einer Handlung im literarischen Feld ausgehen und in einer mindestens dualen Streitkonstellation ausgetragen werden. Bezugnahmen erfolgen notwendigerweise auf prominente Akteure, wobei im zeitlichen und räumlichen Verlauf des Streits wechselnde Diskursformen auftreten und die Massenmedien eine herausragende Rolle spielen. Literaturstreits situieren sich im Schnittpunkt der Diskurse von Literatur, Politik, Gesellschaft und Medien (überregionale Zeitungen, Magazine, Fernsehen)⁷⁹ und sind Teil der öffentlichen kulturellen Selbstverständigung, die durch die Massenmedien hergestellt wird. Denn die massenmediale Inszenierung der Debatten ist Teil der sozialen Seite des Phänomens Literaturstreit und in ihr tritt wiederum die Möglichkeit der Erzeugung von (marktwirksamen) Skandalen in Erscheinung:

Es geht nicht nur um Information, sondern in einem weiteren Sinn um Infotainment. Medien sind kommerzielle Unternehmen, die im Wettbewerb miteinander stehen und auf einem umkämpften Markt um Anteile ringen. Literaturstreits haben in ihrer skandalisierenden Wirkung immer auch einen Marktwert. (Blum 2004, S. 69)

Ein Nebenschauplatz des Streits war die Frage, ob sich die gegen Grass polemisierenden Kritiker nicht eigentlich zum Instrument des Verlags machen ließen, dem es in erster Linie um hohe Auflagen ging. Der Roman wurde erfolgreich ins Gespräch gebracht und plakativ beworben [...] Das Ergebnis war ein Verkaufserfolg, der alle Erwartungen übertraf: ‚Der Verriss tut dem Buch gut‘, hieß es übereinstimmend in vielen Buchhandlungen. (Neuhaus 2004, S. 119)

Ein weiteres Merkmal von Literaturstreits als Kulturphänomen ist die exemplarische und symptomatische Verhandlung öffentlicher Reiz- und Tabuthemen. Diese bestimmen die Debatten in so entscheidendem Maße, dass damit die eigentliche literaturkritische Auseinandersetzung in den Hintergrund tritt, weshalb „in allen Literaturstreits [der 1990er Jahre] bei der Bewertung der Initialtexte die Fremdheit der poetischen Texte gar nicht angemessen Berücksichtigung fand“ (Blum 2004, S. 70). Auf diese Weise scheint im Medium des Literaturstreits das spezifische

⁷⁹ Dass die bei Blum genannten Massenmedien in der Zwischenzeit durch die Möglichkeiten des Web 2.0 erweitert worden sind, spielt auch für Literaturdebatten/-skandale eine Rolle, wie der Fall Helene Hegemann gezeigt hat (vgl. Kap. 4.1).

Konzept eines Gegendiskurses der Literatur nur bedingt zur Geltung zu kommen.

Auch die Kinder- und Jugendliteratur kennt ihre Streitfälle, die im Handlungssystem der kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit ausgetragen werden. Die folgenden Beispiele verdeutlichen, inwiefern sich die Auseinandersetzungen auf unterschiedliche Parameter des Handlungssystems Kinder- und Jugendliteratur beziehen können.

3.2.2 Exemplarische Debatten im Handlungssystem der Kinder- und Jugendliteratur

Die Debattenvielfalt um den Deutschen Jugendliteraturpreis

Am Beispiel des Deutschen Jugendliteraturpreises entzündeten sich im Laufe seiner Geschichte immer wieder Debatten, die so zahlreich und vielfältig sind, dass die Preisgeschichte exemplarisch für nahezu alle Streitfälle, die rund um Kinder- und Jugendliteratur geführt werden können, steht (vgl. Roeder/ Brendel-Perpina 2015). So ging es in den Preisdebatten um literarästhetische Fragen wie z. B. die Rechtfertigung fantastischer Schreibweisen – erinnert sei an die Eskapismus-Debatte, die sich an Michael Endes märchenhaft-phantastischem Roman *Momo* (1973) entzündete; Fragen nach der Zulässigkeit von politischen Bezugnahmen und der Verhandlung gesellschaftlich relevanter Themen reichten bis zum Vorwurf der Parteilichkeit und trafen Gudrun Pausewangs Werk *Die Wolke*. (1987). Der im Jahr des Tschernobyl-Reaktorunfalls erschienene Roman rief sogar das damalige Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit auf den Plan, das die Freigabe des Werks für die Preisverleihung in Frage stellte. Diese Haltung, basierend auf dem Zustimmungs- bzw. Ablehnungsrecht des Staates als Preisstifter, wurde als zensurierender Eingriff in die Autonomie der Jury verstanden. In der nachfolgenden öffentlichen Auseinandersetzung gelang es aber, den Roman als Preistitel durchzusetzen. Neben ästhetischen und politischen Debatten begleiteten Fragen nach dem Lesealter von Kindern bzw. Jugendlichen die Preisgeschichte. Exemplarisch lässt sich dies am Streitfall um Kirsten Boies Roman *Nicht Chicago. Nicht hier* (2000) aufzeigen, wobei hier die Auseinandersetzung von der Autorin selbst initiiert wurde, da diese ihren

Roman nicht als Kinderbuch nominiert sehen wollte. Zu einer Kontroverse über die Preissparten und deren Zielgruppen kam es auch bei der Auszeichnung der Märchenillustrationen von Susanne Janssen, deren Bilderbuch *Hänsel und Gretel* für ein Lesealter ab 10 Jahre, also weit über dem typischen Bilderbuchalter, ausgewählt worden war. Weiterhin wurde die Preisgeschichte von pädagogischen Debatten begleitet, die thematische Fragen und kinderliterarische Konventionen ins Blickfeld rückten. Bedenklich und damit debattenwürdig erschien die Form der Gewaltdarstellung in dem Bilderbuch *Macker* (1993) von David Hughes. Grundsätzliche Diskussionen entbrannten weiterhin um das Textkorpus der Preisfindung: Die Debatten umkreisten die Frage, ob nur Titel aus spezifischen Kinder- und Jugendbuchverlagen von der Jury herangezogen werden sollten oder ob die JurorInnen sich bei der Preisfindung auch aus dem Angebot der allgemeinliterarischen Verlage bedienen dürften (diese Diskussion begann 1995 mit der Nominierung des Titels *High Fidelity* von Nick Hornby). Als eine immer wieder diskutierte Grundsatzfrage erweist sich bis heute die der Internationalität des Preises. Gleichwohl die internationale Ausrichtung in der Präambel des Preises von Anfang an festgelegt war, entzündeten sich an diesem Aspekt mehrfach hitzig geführte Auseinandersetzungen. Die jüngste Debatte ging von der durch die *Initiative deutschsprachiger Kinder- und JugendbuchautorInnen und IllustratorInnen* lancierten Kampagne 2013 aus, die den Preis vorrangig für deutschsprachige Originalliteratur reklamieren wollte (vgl. dazu die Gegenposition der Expertenstimmen von AutorInnen, LiteraturwissenschaftlerInnen, BuchhändlerInnen, LiteraturkritikerInnen, LehrerInnen und Mitgliedern der Jugendjury zur Internationalität des Deutschen Jugendliteraturpreises)⁸⁰. Dass diese Debatte letztlich dazu geführt hat, dass der Preis seit 2017 um die Sparte *Sonderpreis Neue Talente*⁸¹ erweitert worden ist, zeigt, wie weitreichend die Einflüsse der öffentlichen Kommunikation

⁸⁰ <http://admin.jugendliteratur.org/global/downloads/Expertenstimmen%20Internationalit%C3%A4t%20Deutscher%20Jugendliteraturpreis.pdf> (aufgerufen am 28.09.2015).

⁸¹ In den Preisstatuten wird dies folgendermaßen ausgewiesen: „Mit diesem neu etablierten Preis wird eine deutsche Autorin oder ein deutscher Autor ausgezeichnet, die oder der 2016 mindestens ein herausragendes literarisches Werk im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum veröffentlicht hat. Künftig wird der Sonderpreis ‚Neue Talente‘ ebenso wie der Sonderpreis für das ‚Gesamtwerk‘ im jährlichen Wechsel an deutsche Autoren, Übersetzer und Illustratoren vergeben.“ http://www.djlp.jugendliteratur.org/sonderpreis_neue_talente-31.html (aufgerufen am 19.10.2017).

über Literatur (und ihrer Kontroversen) im Hinblick auf faktische Veränderungen in Teilbereichen des Handlungssystems Kinder- und Jugendliteratur sein können.

Die Gewaltdebatte

Dass sich Literaturstreits an einzelnen Werken und deren Themendarstellung, insofern es sich um gesellschaftliche Reizthemen handelt, entzünden, gilt sowohl für die Literatur für Erwachsene wie auch für die Kinder- und Jugendliteratur. Das Thema Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur löste in der Vergangenheit immer wieder Kontroversen aus (vom anfänglichen Widerstand beim Erscheinen von William Goldings *Herr der Fliegen* 1954 bis zur Märchendebatte um das Gewaltpotenzial dieser Textsorte in den 1970er Jahren) und zieht sich bis in die Gegenwart, beginnend mit der Kontroverse um Janne Tellers Roman *Nichts* im Jahr 2000.

Eine erneute Debatte um Gewalt in der Jugendliteratur löste das Erscheinen der Romane *Die unterirdische Sonne* von Friedrich Ani und *Bunker Diary* von Kevin Brooks im Jahr 2014 aus. Die von Bardola (2015) dokumentierte Auseinandersetzung in unterschiedlichen Medien und Formaten liefert eine Chronik der Publikations- und Rezeptionsgeschichte beider Romane. Die Debatte wird im Folgenden anhand eines Referats der Feuilletonbeiträge ausführlich dargestellt, um an diesem konkreten Beispiel die kontroversen Reaktionen der literarischen Öffentlichkeit zu veranschaulichen und zentrale Streitpunkte über Jugendliteratur und ihre Begründungsmuster vorzustellen.

Einleitend präsentiert Nicola Bardola in seiner Dokumentation der öffentlichen Debatte vorab drei Stellungnahmen, die Einblick in die internen verlegerischen Vorarbeiten geben und die Verlagsarbeit vor Veröffentlichung ‚schwieriger‘ Titel offenlegen. Sie können zudem als Projektionsfläche der nachfolgenden Diskussion gelesen werden. Es handelt sich um Dokumente, die den Publikationsprozess der Werke begleiten und über die üblichen kurzen Werbetexte hinausgehende Informationen liefern sollen. Im spezifischen Buchmarktkontext zielen sie darauf ab, neben dem jugendliterarischen Wert den ökonomischen und den Prestigewert der Romane einzuschätzen. Bereits vor dem Erscheinen der deutschen

Ausgabe gibt der Verlag ein Gutachten bei Kevin Brooks Außenlektorin Beate Schäfer in Auftrag. Darin wird die Wirkung des Romans als unerbittliche Zumutung beschrieben und gleichzeitig auf die starken Spannungsmomente hingewiesen. Schäfer stellt die Tagebuchform als geeignetes Mittel der authentischen Vergegenwärtigung einer Extremsituation heraus und vergleicht dabei den Roman, in dem das Tagebuch für den Protagonisten eine existenzielle Funktion erfüllt, mit dem *Tagebuch der Anne Frank*. Sie weist die mögliche Unterstellung reißerischer Gewaltdarstellung zurück und interpretiert den Roman auch nicht als Ausdruck von Nihilismus, sondern erkennt in der Unbedingtheit der beklemmenden Gewaltdarstellung eine „ethische Grundhaltung, ein Beharren auf Menschlichkeit, egal unter welchen Umständen“ (zit.n. Bardola 2015).⁸² Im Hinblick auf jugendliche AdressatInnen erscheint ihr eine unbewusste Wahrnehmung der „eingeschriebenen grundhumanen Botschaft“ möglich; ihre Empfehlung des Buches richtet sich aber ebenso an eine erwachsenen Leserschaft, indem der Roman mit Cormac McCarthys postapokalyptischem Werk *Die Straße* (2008) auf eine Ebene gestellt wird. Die dtv-junior-Programmleiterin Susanne Stark formuliert im Juni 2013 ein weiteres Plädoyer, den Roman als Spitzentitel des Programms zu platzieren und sie begründet ihre Entscheidung mit dem Hinweis, dass es sich um einen klassischen Crossover-Titel handle, der „die existenziellsten Fragen stellt, die gerade junge Leser immer wieder umtreiben“ (zit.n. ebd.). Auch Stark betont den „zutiefst humanen Kern“ des Romans und bezieht sich dabei auf die konsequente Verweigerung des Protagonisten gegenüber dem namenlosen Bösen. Sie verweist zudem auf bisherige Verkaufserfolge und Prämierungen von Brooks Werk, an die der aktuelle Roman anknüpfen und diese übertreffen kann. Zur Einbettung auf dem Jugendbuchmarkt werden thematische Vergleiche zu Collins *Tribute von Panem*, Tellers *Nichts* und Ashers *Tote Mädchen lügen nicht* gezogen und Anklänge an die jugendliterarischen Klassiker *Herr der Fliegen* von Golding und *Das Tagebuch der Anne Frank* aufgerufen.

⁸² Die Zitate aus den Debattenbeiträgen folgen Bardola (2015), Seitenangaben sind aufgrund der digitalen Publikation nicht vorhanden. In den Fällen, in denen der Autor auf Internetquellen zugreift, werden diese als URL angegeben.

Ähnlich wie für Brooks bei *dtv junior* wird auch bei *cbt* der neue Roman von Ani angekündigt. Die Lektorin Tanja Poestges fühlt sich bei der Lektüre an reale Vorkommnisse wie den Fall Natascha Kampusch oder Fritzl erinnert; sie beschreibt die dreiaktige Romankonstruktion als „extreme Versuchsanordnung“ und bestätigt die Textwirkung extremer Betroffenheit. Als formalen Kunstgriff lobt sie die Darstellung von Gewalt und Missbrauch, die ohne deren explizite Beschreibung auskommt. Als inhaltlich wesentlich erscheint ihr, dass die Protagonisten im Umgang mit dem Grauen die Möglichkeit finden, sich über das Erzählen von Märchen ihre eigenen Geschichten mitzuteilen, und damit ein Bewusstsein für die Macht der Sprache entwickeln. Daraus abgeleitet wird die erkenntnisstiftende und handlungsorientierte Wirkung des Romans: „Gewalt [muss] von ihren Opfern beim Namen genannt werden“ (zit.n. ebd.).

Aufgrund ihrer thematischen Ähnlichkeit werden die beiden Romane *Bunker Diary* und *Die unsichtbare Sonne* im Feuilleton oft gemeinsam diskutiert. Am 24.02.2014 erscheint die erste Besprechung von Nicola Bardola in der *Abendzeitung*, welche die Debatte mit einer Positivwertung eröffnet: „zwei herausragende Neuerscheinungen für Jugendliche“. Neben dem Hinweis auf die thematische Ähnlichkeit in der Darstellung der Opfersituation einer Gruppe Jugendlicher in Gefangenschaft und ihrem Martyrium durch anonyme Täter und der erkenntnisstiftenden Wirkung beider Romane („existenzielle Fragen neu gestellt“) betont Bardola deren Unterschiede: der Realitätsorientierung im Roman von Ani steht bei Brooks eine „durchgespielte Versuchsanordnung“ gegenüber (vgl. die abweichende Einordnung durch Poestges, s.o.). Am 01.03.2014 erscheint der Roman auf der Auswahlliste *Die besten 7 Bücher für junge Leser* und wird als „neuer Thriller des englischen Kulturauteurs“ empfohlen. Zu den ersten kritischen Stimmen gehört Christine Knödler mit ihrem Beitrag „Wir haben da ein Problem für dich“ in der *Welt* vom 12.03.2014.⁸³ Knödler kritisiert, unter Nennung zahlreicher einschlägiger Titel, die generelle Dominanz der problemorientierten Jugendliteratur auf dem Markt („Erziehung statt Erzählung“). Gleichzeitig moniert sie die gegenwärtigen Tendenzen der zugespitzten Enttabuisierung, aktualisiert am Beispiel der

⁸³ <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article125685437/Wir-haben-da-ein-Problem-fuer-dich.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

Romane von Brooks und Ani, die zu einer Auflösung der geltenden jugendliterarischen Konventionen wie Alter der Protagonisten, Perspektive, Stoff, Form, die Frage nach Zumutbarkeit und Zielgruppenadressierung führten. Ihre Ablehnung der beiden Werke rekurriert auf inhaltliche, relationale und formale Kriterien – über den Tagebucheintrag des sterbenden Protagonisten in *Bunker Diary* heißt es beispielsweise: „Das ist Kitsch. Das ist Splatter und Dschungelcamp zwischen Buchdeckeln.“ Außerdem spricht die Rezensentin der Romanlektüre jegliche identitätsbildende Wirkung ab: „Denn es gibt einen Unterschied zwischen aufklären und Angst machen, zwischen ernst nehmen und traumatisieren. Es gibt einen Unterschied zwischen an Erfahrungswerten der Leser orientierten Geschichten, die stärken wollen, und inszenierten Abgründen, die klein machen.“ Sie prägt damit den Begriff der „Elendsliteratur“. Als positives Gegenbeispiel wird der zeitgleich erschienene Roman *Die Wahrheit, wie Delly sie sieht* von Katherine Hansen angeführt (dass damit ein Kinderroman für LeserInnen ab 11 Jahren mit zwei Jugendbüchern verglichen wird, merkt Bardola in seiner Dokumentation kritisch an). In ihrem Leitartikel zur Kinder- und Jugendbuchbeilage der SZ vom 15.04.2014 erörtert Roswitha Buddeus-Budde unter dem Titel „Die Szene ist in Aufruhr“ (vgl. Bardola 2015) ebenfalls die durch den schonungslosen Realismus der beiden Jugendromane erzeugte Infragestellung der Grenze zur Literatur für Erwachsene. Die beiden Romane von Brooks und Ani werden hier aber aufgrund ihrer literarischen Qualität, die beim Leser „zu einer schonungslosen Auseinandersetzung mit der Radikalität der eigenen Vorstellung“ führt, positiv besprochen. Die Ausweitung der Debatte entsteht durch den Beitrag „Die Angst der Eltern vor dem Seelengift“ von Tilman Spreckelsen in der FAZ vom 21.03.2014.⁸⁴ Spreckelsen stellt die Diskussion um die beiden Romane in den Kontext vorausgehender Auseinandersetzungen um andere skandalisierte Werke und befragt Bildungsforscher nach den möglichen Wirkungen von Gewaltdarstellung in Büchern und Filmen auf Kinder und Jugendliche. Ein Artikel (ohne Verfasserangabe) in der Welt vom 07.06.2014 („Alles wird anders, aber nicht immer gleich“) polemisiert die Debatte, indem auf die Realismustradition der 1970er Jahre Bezug genommen wird, die der Rezensent gegenwärtig

⁸⁴ <http://www.faz.net/sonntagszeitung/buecher-fuer-kinder-und-jugendliche-die-angst-der-eltern-vor-dem-seelengift-12944673-p3.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

ad absurdum geführt sieht: „Damals sollte die Literatur für Kinder gegenwärtiger, politischer, realistischer werden. Heute hingegen soll sie sich bloß besser verkaufen: Der alte Jargon bemäntelt die neuen Geschäfte mit der Elends- und Gewaltpornografie. Wenn das die Achtundsechziger wüssten!“⁸⁵ Der Beitrag von Thomas Linden am 21.06.2014 im Deutschlandfunk⁸⁶ lobt hingegen Anis Roman und sieht darin eine Zäsur der deutschen Jugendliteratur, da sich der Text der pädagogischen Forderung nach Ermutigung entziehe. Positiv bewertet werden die Vielstimmigkeit als Formkriterium und ein „von einem geradezu verzweifelten Ernst durchdrungen[er] Erzählton“. Im Gesamturteil wird der Roman als symptomatisch für Gegenwart gelesen: „Das Gefühl des Eingesperrtseins und die Empfindung in der Welt, dass man in einem Zimmer eingesperrt ist, und sei es das eigene Lebenszimmer, ist, glaube ich, sehr verbreitet und ein Zeichen unserer Zeit.“ Am 23.06.2014 wird Brooks in Großbritannien die *Carnegie Medal* für seinen Roman verliehen. Die Juryvorsitzende Helen Thompson betont in der Laudatio die gelungene literarische Gestaltung eines schwierigen Themas, das, in den Grenzen einer fiktionalen Welt verhandelt, jugendlichen LeserInnen wichtige Denk- und Diskussionsanstöße eröffne. Bücher für Jugendliche seien oft besser geschrieben als Bücher für Erwachsene; für Brooks' Roman wird dies mit Bezugnahme auf unterschiedliche Wertmaßstäbe in einem – der Textsorte Laudatio entsprechend – umfassend positiven Werturteil herausgestellt: „Kevin Brooks hat eine vollkommen glaubwürdige Welt geschaffen. Die Geschichte ist spannend, die Figuren überzeugend und sein Stil von höchster literarischer Qualität.“ Die Verleihung der *Carnegie Medal* löst dann aber gleichermaßen eine mediale Debatte in Großbritannien aus: Am 24.06.2014 wird im *Guardian* der Artikel „Carnegie Medal unter Beschuss, nachdem das gemeine und gefährliche Bunker Diary gewonnen hat“ veröffentlicht. Die Literaturkritikerin Lorna Bradbury verurteilt die Auszeichnung eines Buches, dessen Gefahrenpotenzial ihr größer als das anderer Dystopien (wie z.B. *Die Tribute von Panem*) erscheint. Die Auszeichnung verdanke das Buch seinen Schockeffekten, wobei der *Telegraph* von einer „einzigartig krankmachenden Lektüre“ spricht. Brooks schaltet

⁸⁵ https://www.welt.de/print/die_welt/literatur/article128818473/Alles-wird-anders-aber-nicht-immer-gleich.html (aufgerufen am 28.09.2015).

⁸⁶ http://www.deutschlandfunk.de/jugendbuecher-sex-und-physische-ge-walt.1202.de.html?dram:article_id=289654 (aufgerufen am 28.09.2015).

sich zur Verteidigung seines Werks selbst in die Debatte ein und wird ebenfalls im *Guardian* zitiert: „Teenager sind 24 Stunden am Tag umgeben von Geschichten in den Nachrichten, die viel schlimmer sind [...] Es stimmt, das Buch hat kein Happy End. Aber im Verlauf der Geschichte gibt es so viel Zärtlichkeit und Liebe: Wenn das kein positiver Blick auf Menschen ist, dann weiß ich nicht, was es ist.“ Am 25.06.2014 folgt ein weiterer Verriss durch die Kritikerin und Autorin Amanda Craig im *Independent*, in welchem sie den Protagonisten von *Bunker Diary* andere positive Helden, die aus schlimmen Erfahrungen gestärkt hervorgehen („von Peter Rabbit bis Harry Potter“), gegenüberstellt. Die Stellungnahme des deutschen Übersetzers Michael Gutzschhahn auf seiner Webseite www.gutzschhahn.de setzt den Negativurteilen ein Statement entgegen, das die Relevanz des Werkes als sinnstiftenden Reflexionsimpuls hervorhebt: Kern des Buches sei „die Frage, wie ich meine Menschenwürde in einer menschenfeindlichen [...] Umgebung [...] bewahren kann“. Eine weitere Aufwertung erfahren beide Bücher im Verriss von James Freys Roman *Endgame* durch Tilman Spreckelsen vom 20.12.2014 in der FAZ: „‘Endgame‘ könnte so im Kontext der aktuellen Diskussion um Gewaltdarstellungen im Jugendbuch gelesen werden und so mit Büchern wie ‚Bunker Diary‘ [...] oder [...] ‚Die unterirdische Sonne‘ verglichen werden [...] Der Unterschied freilich ist, dass uns die Protagonisten von Ani und Brooks nahegehen, weil wir sie als Menschen erleben, während Freys Kampfmaschinen kaum plastischer als Spielkarten sind.“ Schließlich wird *Bunker Diary* als einer der sechs Favoriten der Leipziger Jugend-Literatur-Jury 2014 prämiert und *Die unterirdische Sonne* schafft den Sprung auf die Nominierungsliste für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2015.⁸⁷

In der skizzierten Debatte um zwei Jugendromane, deren Bewertung sich zwischen Etikettierung als Elendsliteratur einerseits und Auszeichnungen durch Literaturpreise andererseits situiert, werden unterschiedliche Wertungskriterien, ihre Bezüge auf textuelle und außertextuelle Faktoren sowie ihre Anwendung in der öffentlichen literarischen Kommunikation – als Provokation und Reaktion, These und Antithese – sichtbar. Für didaktische Überlegungen eignen sich die Materialien der Dokumentation

⁸⁷ Zur Nominierungsbegründung vgl. http://www.djlp.jugendliteratur.org/jugendbuch-3/artikel-die_unterirdische_sonne-4009.html (aufgerufen am 28.09.2015).

dahingehend, dass sich aus den literaturkritischen Beiträgen der Kontroverse mehrere Fragen ableiten lassen, die im Blickfeld der SchülerInnen liegen und diese zu wertbezogener Auseinandersetzung und zu eigener fundierter Kritik anzuregen vermögen: Wie wird Gewalt in den Romanen thematisiert und literarisch dargestellt? Welche Wirkungen haben die Werke und ihre Gewaltdarstellung auf ihre LeserInnen? Handelt es sich um Jugendbücher und wieviel Gewalt ist im Jugendbuch ‚erlaubt‘? Mit welchen anderen Werken sind die Bücher vergleichbar und dabei in ihrem Wert messbar? Mit diesen Diskussionsanlässen nähern sich die SchülerInnen einer Einschätzung des (jugend-)literarischen Werts der beiden Romane, in dem sie sich zum einen auf die Romane selbst, zum anderen auf die unterschiedlichen Kriterien aus den Kritiken beziehen.

Die Durchführung einer entsprechenden Unterrichtseinheit, die auf eine vergleichbare Chronik von literaturkritischen Ereignissen zurückgreift, stellen Beste/ Kämper-van den Boogaart (1999) vor: Sie werten dafür vielfältige Presse-Artikel (von Februar bis April 1999) aus, die den Roman *Crazy* von Benjamin Lebert in einer Art Skandalgeschichte begleiten. Das Unterrichtsmodell verdeutlicht, dass die SchülerInnen sich zur Erarbeitung eigener Urteile zunächst in Form von Leseprotokollen auf den Roman beziehen und erst in einem zweiten Schritt auf die Kritiken anderer und deren Kriterien Bezug nehmen. Ein Zusammenhang zu den Feuilletonrezensionen entsteht, indem die SchülerInnen untersuchen, welche Textreaktionen und -bewertungen von ihnen in gleicher Weise geäußert wurden bzw. welche weiteren Kontexte und Argumente, die von der Wahrnehmung der SchülerInnen abweichen, in den Texten der Experten dargestellt werden. Dabei erzeugen die Bezugnahmen auf die professionelle Literaturkritik eine Vertiefung der kritischen Reflexion und tragen zur Differenziertheit in den Begründungen der Schüler-Rezensionen bei (vgl. ebenso Dannecker 2012, S. 182). Auf dieser Grundlage wird die Literaturdebatte als kulturelle Praxis für Lernprozesse im Deutschunterricht postuliert:

Wenn es also im Deutschunterricht darum gehen soll, Jugendliche im Umgang mit Literatur und Medien souverän zu machen, so erscheint die Auseinandersetzung mit Literatur in literaturkritischer Perspektive als produktive Ergänzung zu den sonst üblichen Erörterungs- und Interpretationsaufgaben. Um noch stärker den Streit-Aspekt an der literarischen Auseinandersetzung in den Unterricht zu integrieren, könnte man die Schüler zeitversetzt rezensieren lassen. Wie in einer realen literarischen Debatte würden die späteren auf die ersten reagieren. Diese könnten die Gelegenheit erhalten, an einem Punkt ihrer Wahl wiederum auf die Reaktionen reagieren. So lassen sich eventuell auch die polemischen und aggressiven Seiten der Literaturkritik bewusst machen. (Beste/ Kämper-van den Boogaart 1999, S. 434f.)

Politisch korrekte Kinderliteratur?

Ein abschließender Blick soll auf einen Streitfall geworfen werden, der unter dem Begriff *Kinderbuch-Debatte* in den Medien geführt wurde und eine öffentliche Diskussion über diskriminierenden Sprachgebrauch in Kinderbüchern darstellt (vgl. Hahn/ Laudenberg/ Rösch 2015). Höhepunkt der Debatte im Jahr 2013 waren die kontrovers diskutierte Veränderungen in der Jubiläumsausgabe von Otfried Preußlers Kinderroman *Die kleine Hexe*, die darauf abzielten, rassistisch geprägte, diskriminierende Begriffe durch wertneutrale Bezeichnungen in Kinderbuch-Klassikern zu ersetzen. Bereits 2009 hatte der Oetinger-Verlag in Astrid Lindgrens *Pippi in Taka-Tuka-Land* solche Veränderungen vorgenommen, so dass die Figur des Vaters seither nicht mehr als Negerkönig, sondern als Südseekönig bezeichnet wird. Im Kern der Debatte wird diskutiert, ob mit den ursprünglich verwendeten Begrifflichkeiten in den Kinderbuch-Klassikern eine heute zu vermeidende Diskriminierung vorliegt oder ob diese als zeitgeschichtliche Phänomene vor dem historischen Hintergrund einer anderen Mentalitätsgeschichte zu bewerten (und zu reflektieren) sind. Während die BefürworterInnen der Veränderungen vor allem die negativen Wirkungen diskriminierender Sprache auf das Denken junger Menschen und eine Fortschreibung tradiertter Ausgrenzungsmechanismen hervorheben, verteidigen zahlreiche Kulturredakteure und SchriftstellerInnen die künstlerische Freiheit, die Besonderheiten literarischen Sprachgebrauchs (unter anderem als Mittel der Entlarvung von Diskriminierung) sowie den Schutz des Kulturgutes Kinderbuch vor Zensureingriffen von außen. Die Debatte wurde umfänglich und mit großer Heftigkeit geführt und thematisiert, ausgehend vom Gegenstand Literatur

und Sprache, grundlegende Fragen des alltäglichen Rassismus und seiner sprachlichen Manifestationen.

Wie auch die anderen vorgestellten Beispiele zeigt die Kinderbuch-Debatte, auf welche Weise öffentliche Kontroversen unterschiedliche Diskurse integrieren. Didaktische Überlegungen können die Kinderbuch-Debatte in das Gegenstandsfeld literarischer Wertung als kulturelle Praxis einrücken, denn in diesem Zusammenhang „thematisieren [SchülerInnen] die literarische Kommunikation als eine besondere Form der öffentlichen Kommunikation und differenzieren Ausdrucksweisen und Wirkungsabsichten vor dem Hintergrund historischer Produktions- als auch aktueller Rezeptionsprozesse“ (Wrobel 2014, S. 20). Während das Unterrichtsmodell von Wrobel über diskriminierenden Sprachgebrauch in der Kinderliteratur seinen Schwerpunkt auf den Lernbereich Reflexion über Sprache setzt, indem die SchülerInnen unterschiedliche Positionen und Argumente von unterschiedlichen AkteurInnen erschließen und miteinander vergleichen, ohne dass dabei eine Stellungnahme der SchülerInnen im Sinne einer Entscheidung der Kinderbuch-Debatte eingefordert wird, zielt das Konzept von Stadter (2017) darauf ab, dass die Lernenden die Argumente ausgewählter Debattenbeiträge herausarbeiten, um diese im materialgestützten Schreiben für die eigene begründete Positionierung in einer schriftlichen Stellungnahme zu nutzen. Gefordert wird

eine schülernahe Situierung, die nachholt, was die erwachsenen Kinderbuchmacher und Feuilletonisten versäumt haben: Die jungen Leserinnen und Leser werden um ihre begründete Meinung zu dem Thema gebeten. Sie sollen beurteilen, ob die Modifikationen richtig waren oder ob sie hätten unterbleiben sollen. (Stadter 2017, S. 23)

3.3 Literatur im Fernsehen: Talkshows und Literaturmagazine

3.3.1 Literatursendungen für Erwachsene. Ein Aufriss mit exemplarischen Sendungsanalysen

Nicht nur in den Printmedien wird eine Öffentlichkeit für Literatur hergestellt, sondern auch der Rundfunk und das Fernsehen sind wichtige Publikationsorte für Literaturpräsentation und -kritik, so dass sich in diesen Medien entsprechende Formate herausgebildet haben.⁸⁸

Dass Literatursendungen jedoch „schon immer eine Randerscheinung im deutschen Fernsehen“ gewesen seien, so Lang/ Homann (2009, S. 224), begründen die Verfasserinnen mit dem Hinweis auf eingestellte Sendungen wie *Bücher*, *Bücher* des Hessischen Rundfunks (2003), *Schü-mer & Dorn* vom SWR (2004), *Wickerts Bücher* (2007) oder die Sendung *Lesen!*, die 2008 aus dem Programm des ZDF gestrichen wurde: „Was bleibt, sind kurze Buchpräsentationen und Autorenporträts im Rahmen von Magazinsendungen wie *aspekte* oder *Titel, Thesen, Temperamente* oder anlassbezogene Sendungen zur Buchmesse.“ (Ebd.) Allerdings zeigt ein Blick auf die literaturbesprechende Fernsehlandschaft der Gegenwart, dass es sich bei Literatursendungen ungeachtet ihrer zumeist späten Sendezeit und eines zahlenmäßig begrenzten Publikums nicht (nur) um ein marginales Phänomen, sondern um eine durchaus lebendige kulturelle Praxis handelt.⁸⁹ Zwar lassen sich den genannten Einstellungen weitere

⁸⁸ Das folgende Kapitel beschränkt sich auf eine Darstellung entsprechender Fernsehformate. Während das Radio bis in die 1980er Jahre mit anspruchsvollen Kultur-/ Buchjournalen, Literatur-Features, Reportagen, Diskussionsrunden und Lesungen eine wichtige Rolle als Kulturvermittler einnimmt, hat in der Folge keine strukturelle Weiterentwicklung stattgefunden (vgl. Porombka 2007b, S. 266). Erst mit dem Internet bzw. Web 2.0 und seinen neuen individualisierten und interaktiven Rezeptionsmöglichkeiten wie Podcast oder Audio-on-Demand haben sich entsprechend neue Formen herausgebildet. Zum didaktischen Potenzial von Literaturkritik im Rundfunk am Beispiel der (2017 nicht mehr verfügbaren) SWR2-Podcasts *Short Teenage Stories*, der Podcast-Reihe *Schriftsteller im Gespräch* der Deutschen Welle sowie eines ausgewählten Rundfunk-Porträts zu Christa Wolf vgl. Fernández Pérez (2015).

⁸⁹ Während das Fernsehen in Untersuchungen der 1970er Jahre als wirkungsmächtiges Vermittlungsmedium für Literatur gilt, und zwar hinsichtlich seines Anregungspotenzials auf die LeserInnen wie auch in seiner Bedeutung für den Buchhandel (Sortimenterauswahl, Sondertische in Buchhandlungen, vgl. Prümm 1987, S. 80), zeigt sich in neueren Studien

hinzufügen (die Sendung *LeseZeichen* des BR endete ebenso wie *Das blaue Sofa* im ZDF im Jahr 2015, die rbb-Literatursendung *Bücher und Moor* 2016), aber ebenso bleiben Sendungen wie das *Bücherjournal* des NDR, „die älteste Literatursendung im deutschen Fernsehen“, ⁹⁰ oder der seit 1990 im SRF bzw. auf 3sat ausgestrahlte *Literaturclub* über viele Jahre im Programm, seit 2015 sendet das ZDF eine Neuauflage des *Literarischen Quartetts*. Weitere aktuelle Literaturtalks im Fernsehen sind beispielsweise die Sendungen *lesenswert/ lesenswert-Quartett* des SWR oder *Buchzeit* auf 3sat, zudem werden Sendungen von Landesrundfunkanstalten ausgestrahlt wie z.B. *fröhlich lesen* beim MDR. Als Beispiel einer Literatur-Rubrik in literaturfernen Sendungen lässt sich auf die regelmäßigen Buchtipps hinweisen, die im *ARD-Buffer* oder in der Sendung *Frau tv* des WDR präsentiert werden.

Außerdem – und dies spricht für die Existenz einer keineswegs randständigen, sondern vielmehr aktuellen medienübergreifenden und partizipatorisch orientierten kulturellen Praxis – bietet das Internet über die Mediatheken der Fernsehsender interessierten NutzerInnen die Möglichkeit, zahlreiche Zusatzinformationen über die einzelnen Literatursendungen zu erhalten, einen Newsletter zu abonnieren, auf Rezensionen, Datenbanken und Sendungsarchivierungen in Form von Videos und Podcasts zuzugreifen, über die Sozialen Netzwerke mit der Redaktion in Kontakt zu treten – bis hin zur Reservierung von Tickets für eine Teilnahme an der Sendungsaufzeichnung (z.B. bei *Literaturclub*, *lesenswert*, *Buchzeit*).

TV-Formatbausteine wie die in den Mediatheken zeitunabhängig aufrufbare Video-Rezension treten in unterschiedlichen spielerischen Varianten auf, z.B. als 60-Sekunden-Buchtipps (Abb. 17). Sie weisen zudem strukturelle Ähnlichkeiten mit den von LaienleserInnen generierten und genutzten anschlusskommunikativen Formen (vgl. Kap. 4) auf.

kein konsistenter Zusammenhang zwischen der Wirkung von Literatursendungen und entsprechenden Reaktionen auf dem Buchmarkt (z.B. durch Auflagensteigerung); einen Überblick über Studien zur Wirkung von Literaturkritik auf den Buchabsatz seit den 1980er Jahren liefert Kerstan (2006). Konkret erfasst werden hier die Absatzzahlen der in der Sendung *Lesen!* besprochenen Bücher im Jahr 2004 (vgl. Kerstan 2006, S. 70ff.).

⁹⁰ Vgl. <http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/buecherjournal/moderation/index.html> (aufgerufen am 22.09.2017).



Abb 17: Video-Rezension als 60-Sekunden-Buchtipp⁹¹

Die Forschungslage zur Literaturkritik im Fernsehen wird von Loquai (1995) als dürftig ausgewiesen: Neben Einzeluntersuchungen zu bestimmten Kulturmagazinen liegen in den 1990er Jahren vor allem ein Beitrag von Lodemann im Handbuch *Literaturbetrieb in der Bundesrepublik Deutschland* (1981)⁹² sowie Kirchners Untersuchung *Literatur-Shows* (1994)⁹³ vor. Damit fehlt nach Loquai eine medienwissenschaftliche theoretische Basis zur Beschreibung der Formate von Literatursendungen. Eine empirisch gestützte Dokumentation und Analyse einer einzelnen Fernsehrezension, die im *Literaturmagazin* des SWF am 31.03.1989 aus-

⁹¹ Das Video aus der Sendung *Buchzeit* auf 3sat präsentiert die passend lokal situierte Buchempfehlung eines Kriminalromans vor dem Bundeskriminalamt Wiesbaden durch den Moderator Gert Scobel: <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=67510> (aufgerufen am 22.09.2017).

⁹² Jürgen Lodemann moderierte das *Literaturmagazin* und liefert Einblicke aus der Sicht des Praktikers.

⁹³ Kirchner legt eine Inhaltsanalyse zum Profil mehrerer Kultur- und Literaturmagazine (u.a. *Titel Thesen Temperamente, aspekte, Lesezeichen, Bücherjournal*) vor, vergleicht anhand dieser Sendungen die Funktion der Moderatoren sowie die Einbindung von Lesungen als Präsentationsform und ergänzt Detailanalysen des Sequenzverlaufs von ausgewählten, für die jeweilige Sendung typischen Beiträgen.

gestrahlt wurde, liefert Prümm (1987). Prümm erfasst den neunminütigen Beitrag als Filmprotokoll, anhand dessen Bild und Ton im Verlauf von 24 Einstellungen beschrieben werden.

Die dritte Auflage von Arnolds *Literaturbetrieb* (2009) enthält einen Beitrag von Lang/ Homann über die Funktionen von Literaturpräsentationen und Literaturkritik im Fernsehen. Der Beitrag zielt darauf ab, Literatursendungen auf der Basis der Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft systematisch zu betrachten; zugrunde gelegt wird die durch Schmidt (1982) vorgenommene Zuordnung der Literaturkritik zu den literarischen Verarbeitungshandlungen und deren zentrale Funktion, den Mitgliedern einer Gesellschaft die Teilnahme am Literatursystem zu ermöglichen (vgl. Lang/ Homann 2009, S. 220). Außerdem nehmen die Autorinnen auf Mühlfelds Untersuchung (2006) von acht Literatursendungen aus dem Jahr 2003 Bezug. Eine jüngere Untersuchung von Arnold (2013) liefert weitere Daten zu Struktur und Ästhetik der drei Formate *Das Literarische Quartett*, *Lesen!* und *Die Vorleser*.

Eine medien- und literaturdidaktische Auseinandersetzung mit Literatursendungen muss die vorliegenden medienwissenschaftlichen Erkenntnisse aufgreifen und dabei an die Aufgabe anschließen, die spezifischen Darstellungsspezifika wie „Übertragung von Schrift in Bild und Ton, Fragen des Medienwechsels, der Vermittlungstechniken und des Wechselverhältnisses unterschiedlicher Codes“ (Loquai 1995, S. 10) zu erfassen, um diese einer Vermittlung, die auf den Erwerb medialer *und* literarischer Kompetenzen von SchülerInnen abzielt, zugänglich zu machen. Die zu beschreibende strukturelle Ausrichtung ist daher hinsichtlich der hier intendierten Perspektive auf Wertung als kulturelle Praxis durch die Frage nach den Kommunikations- und Argumentationsstrukturen, die in den jeweiligen Sendungen über Literatur sichtbar werden, zu ergänzen. Denn mit der Untersuchung und Systematisierung der kommunikativen Strukturen (und der entsprechend eingesetzten Sprachhandlungen) lassen sich die informierende, appellierende und/oder unterhaltende Funktion der Sendungen, also eine jeweils stärkere Ausrichtung auf den Gegenstand Literatur bzw. auf den Zuschauer, differenzieren (vgl. Lang/ Homann 2009, S. 226f.) und entsprechend unterschiedliche Wertungs-

modi sichtbar machen. Auf diese Weise kann eine Untersuchung des argumentativen Verlaufs der Rede bzw. Gespräche über Literatur darlegen, auf welchen Literaturbegriff und welche Wertungskriterien eine Sendung Bezug nimmt: „Das betrifft bereits Auswahl und Auswahlmodus der Texte, und das gilt besonders für die Argumentationsstruktur im Einzelnen. Liegt eine eher emotive, affektive oder intellektuelle Argumentation vor? Wie werden Werturteile vorgetragen und begründet?“ (Loquai 1995, S. 34). Schließlich ist es von mediendidaktischer Relevanz, im Blick auf Literatursendungen auch deren Ableger im Internet einzubeziehen, denn neben die primäre Transformation (vom Buch zum Massenmedium Fernsehen) tritt eine zweite Medientransformation (von der Fernsehsendung zum Online-Webauftritt der Sendung einschließlich der Einbindung in die Sozialen Medien), die SchülerInnen kennen, verstehen und reflektieren lernen sollen, um das Angebot zur eigenen (kritischen) Selektion, Nutzung und anschlusskommunikativen Beteiligung außerhalb der Schule wahrnehmen zu können.

Die Anfänge des Übergangs der Literaturpräsentation/-kritik in die audiovisuellen Medien sind eng mit der Gruppe 47 verknüpft, denn der Rundfunk übertrug die Treffen der Gruppe und verschaffte ihr auf diese Weise eine größere Öffentlichkeit (vgl. Mühlfeld 2006, S. 14f.). Auch das Fernsehen trug dazu bei, die öffentliche Aufmerksamkeit auf diese Treffen zu lenken: „Die intimere Form des Werkstattgesprächs und der Kollegenkritik wurde aufgebrochen [...] und aus der literarischen Werkstatt wurde eine Publikationsbörse mit den Kritikern als den prominentesten Agenten. Die Fahrten zu den Jahrestagungen gerieten zu regelrechten Medienexpeditionen.“ (Loquai 1995, S. 11) Zeitgleich etablierten sich Kulturmagazine als neues Genre im Fernsehen.

Vor dem Hintergrund, dass die öffentlich-rechtlichen Radio- und Fernsehsender zwar grundsätzlich ihrem Auftrag zu Information, Bildung und Unterhaltung zu entsprechen haben, durch die Konkurrenzsituation mit privaten Sendern sich aber verstärkt durch Unterhaltsamkeit auszeichnen müssen (vgl. ebd., S. 14), beeinflusst der Medienwechsel von Büchern ins Fernsehen die Machart der literaturkritischen Darstellung. Zum einen ergeben sich durch die audiovisuellen Darstellungstechniken per se andere Arten der Literaturpräsentation als sie in den Printmedien

möglich sind. Die Visualisierung der Literaturkritik bedeutet einen Zuwachs an Komplexität, insofern der kritische Diskurs in ein vielschichtiges Zeichensystem übertragen und „filmische Prinzipien [...] zu Instrumenten der kritischen Praxis werden“ (Prümm 1987, S. 81). Zum anderen werden die Sendungen an den (traditionellen) Ansprüchen an Literaturkritik gemessen und so geht es KritikerInnen nicht selten um die Frage, ob das Fernsehen als Medium der Literatur überhaupt gerecht werde könne. „[...] wo liegt eigentlich der Grundwiderspruch zwischen Literatur und TV? Warum ist die Spannung in jemandem, der von einer Lektüre fasziniert ist, so schwer zu vermitteln, jedenfalls im Fernsehen? Was macht denn diese beiden Medien zu so feindlichen Brüdern?“, fragt Jürgen Lodemann (1981, S. 66),⁹⁴ Sigrid Löffler urteilt, das Fernsehen „verhackstückt [Literatur] in der Kürzelform von Werbespots“ (Löffler 1999, S. 28) und Jörg Drews erachtet das Fernsehen als „grundsätzlich literaturfeindlich“ (zit.n. Mühlfeld 2006, S. 18). Dieser Skepsis liegt die medientheoretisch fundierte Dichotomie von Literatur und Fernsehen zu Grunde, der jedoch neben den Dichotomien von Schrift vs. Bild, Elite vs. Masse, Kunst vs. Spektakel durchaus auch die „bedeutungskonstituierende, kreative Rolle von Zuschauerstrategien“ (Voigts-Virchow 2004, S. 177) eingeschrieben ist.

Die fernsehgerechte Inszenierung von Literatur, ihrer Präsentation und Kritik folgt spezifischen Regeln: Sie setzt auf eine vereinfachte Darstellung mit weniger abwägenden, dafür aber pointierteren Urteilen (vgl. Lang/ Homann S. 222). Das Zurücktreten der diskursiven Ebene gegen-

⁹⁴ Lodemanns Bestandsaufnahme der (Un-)Vereinbarkeit von Literatur und ihrer Präsentation und Kritik in den audiovisuellen Medien illustriert das Dilemma an einem Beispiel: „Ein Reporter berichtet über den *Butt* von Grass. Was wird auf dem Bildschirm gezeigt? Der Autor, wie er Plattfische radiert. Wir sehen einen gezeichneten Butt. Wir sehen den Autor als Grafiker. Und wir wollen gerade begreifen, wie er das macht, die Technik des Radierens, da – Bildwechsel – sehen wir einen originalen Plattfisch. Der liegt auf einem Ofenblech und ist von Grass mit Fenchel bestreut worden. ‘Meine Erfindung’, hören wir dazu, O-Ton Grass. Und seine literarische Erfindung? Da hören wir den Reporter (aus dem Off, während das Ofenblech im Herd verschwindet): ‚ein großer Roman‘. Etwas später noch einmal ‚etwa so groß wie Oskar Matzerath‘. Wir wissen, der war nicht groß. Und sagt denn ‚groß‘ irgendetwas? Etwas über den Plot, die Ausführung, die Techniken, den Stil, die Fragen, die Funken, die von diesem geschriebenen *Butt* ausgehen könnten?“ (Lodemann 1981, S. 67).

über der visuellen Eigendynamik der Präsentation führe zudem zur Nivellierung des Werturteils (vgl. Prümm 1987, S. 93). Die im Mittelpunkt stehende „mediale Behandlung eines Buches ist bereits wirksamer als seine Bewertung“ (ebd., S. 82). In einer solchen komplexitätsreduzierenden medialen Aufbereitung werden den Zuschauern die vorgestellten Gegenstände als leicht zugänglich und scheinbar vertraut angeboten, was nach Foucault den Begriff der *Verbiederung* geprägt hat (vgl. Mühlfeld 2006, S. 31f.; Lang/ Homann 2009, S. 222).

Spezifisch für die formale und inhaltliche Darstellungsweise von Literaturkritik im Fernsehen erscheint ihr Hybridcharakter, insofern neben dem literarischen Werk, dessen Analyse und Bewertung weitere Parameter Relevanz erhalten:

Buchbesprechung im Fernsehen stellt eine Mischform dar aus Literaturkritik, Porträt, Interview und Literaturverfilmung. Die Mittel zur Personalisierung und Illustrierung führen tendenziell weg von dem vorzustellenden Buch, sie rücken eine Besprechung in die Nähe von Public Relations. Damit verlieren auch die Kriterien traditioneller Kritik, etwa Hinweise auf Form, Traditions- und Gattungsbezug usw. an Bedeutung [...]. (Irro 1986, S. 27)

Hinzu kommt der Aspekt der audiovisuellen Rezeptionsbedingungen, denn die flüchtige Einmaligkeit einer Fernsehsendung verhindere (im Vergleich zur printmedialen Kritik) einen prozessual kontrollierenden Umgang der ZuschauerInnen mit Kritik, der gleichsam dem Konturieren der eigenen Wertung dienen könnte (vgl. Prümm 1987, S. 82).⁹⁵

Die zahlreichen medien- und kulturkritischen Verdikte (z.B. durch prominente Kritiker wie Neil Postman), die dem Fernsehen sprachliche und kulturelle Nivellierung zuschreiben (vgl. Frederking/ Krommer/ Maiwald 2018, S. 204) und das Medium Fernsehen im Allgemeinen treffen, wirken daher als Folie für die Diskreditierung von Literaturmagazinen im Besonderen. Da aber Mediennutzung selektiv, adaptiv und konstruktiv erfolgt, hängt die Wirkung des Fernsehens nur mittelbar vom Programmangebot ab; vielmehr sind Wirkung und Funktionszuschreibung gleichermaßen

⁹⁵ Diese generell zutreffende Annahme gilt jedoch unter den Voraussetzungen der auf längere Dauer angelegten Zugänglichkeit der Sendungen in den Mediatheken nicht mehr in gleichem Maße.

geprägt vom Nutzungsverhalten der Zuschauer. Das Fernsehen als „Symbolspeicher und Erfahrungsraum für soziale und kulturelle Praxis“ (ebd.) für didaktische Überlegungen anzuerkennen, erweist sich gegenüber bewahrpädagogisch-medienkritischen Perspektiven dahingehend von Bedeutung, dass Fernsehsendungen (und damit auch audiovisuelle Literaturmagazine) relevante literarisch-mediale Erfahrungsoptionen und Lernchancen anbieten.

So gibt es überzeugende Argumente dafür, nicht nur den Annahmen einer Negativrhetorik über Literatur und Fernsehen als feindlichem Axiom zu folgen, sondern die Verbindung beider Medien als Symbiose zu betrachten, der ein potenzieller Paradigmenwechsel der Kritik eingeschrieben ist (vgl. Loquai 1995, S. 9). Dementsprechend heißt es im *Handbuch Literaturwissenschaft* über das Fernsehen in seiner literaturvermittelnden Funktion: „Hier wird auf Neuerscheinungen hingewiesen, das Publikum wird (wie oberflächlich auch immer) an den Stand der aktuellen Diskussion herangeführt, mit einer bestimmten Form des Redens über Literatur vertraut gemacht und vielleicht sogar zum Weiterdiskutieren angeregt.“ (Porombka 2007b, S. 267).

Selbst die den Fernsehformaten eingeschriebene Marktorientierung (durch die Präsentation marktkonformer Literatur, den kaufempfehlenden Duktus sowie den an das Erlebnismarketing angelehnten, unterhaltamen Umgang mit Literatur, vgl. ebd.) hebt die wichtige Aufgabe der Literaturvermittlung im Fernsehen nicht auf. Vielmehr zeigen sich in den erfolgreichen Formaten spezifische Formen einer pädagogisch orientierten Literaturvermittlung: „die spezifische Erlebnisqualität von Literatur, die keineswegs nur in der analytischen Auseinandersetzung aufgeht, sondern immer auch etwas mit einer unmittelbaren Form der emotionalen Anteilnahme zu tun hat.“ (Ebd., S. 268). Ebenso weist Plachta (2008, S. 101ff.) auf die innovativen Dimensionen von Fernsehen (und Internet) hin, mit denen die traditionelle Vermittlungsfunktion von Literaturkritik Erweiterungen erfahren hat. Ähnlich skizziert schon Prümm (1987) – neben den faktisch existierenden literaturfernen Vereinnahmungen der Literatur durch das Fernsehen – vorstellbare (zu seiner Zeit noch uner-schlossene) Alternativen in der medialen Präsentation von Literatur, auf

die am Schluss dieses Kapitels – in didaktischer Perspektive – nochmals eingegangen wird.

Welche Möglichkeiten das Fernsehen der Literatur zu bieten hat, wie sich eine medien- und literaturgerechte Aufbereitung von Literaturkritik⁹⁶ darstellt und inwieweit damit das Verständnis von Literaturkritik neu zu definieren ist, untersucht Mühlfeld (2006) anhand von Literatursendungen des öffentlich-rechtlichen Fernsehens im Untersuchungszeitraum des Jahres 2003. Dabei wird zunächst die Besprechung von drei ausgewählten Büchern in Zeitungen (*DIE ZEIT*, *FAZ*, *Süddeutsche Zeitung*) deren Präsentation im Fernsehen (*druckfrisch*, *Lesen!*, *Schümer & Dorn*, *Bücher*, *Bücher*, *LeseZeichen*) gegenübergestellt. Der Vergleich von Presse- und Fernsehkritiken kommt zu dem Ergebnis, dass sich das Selbstverständnis der KritikerInnen kaum unterscheidet und Literaturkritik weitgehend als vermittelnde Tätigkeit aufgefasst wird. Auch das adressierte Publikum weist weniger Unterschiede auf als erwartet: Manche Sendungen erscheinen stärker fachpublikumsorientiert, andere sprechen ein heterogenes Publikum an. Auffällig dagegen sei die deutliche Tendenz der Fernsehsendungen, werbend aufzutreten und damit eher Buchempfehlungen als Buchbesprechungen darzubieten (vgl. ebd., S. 172). Hinsichtlich der Formen, die das Fernsehen nutzt, treten an die Seite der printmedialen Rezension⁹⁷ Interviews, Gespräche mit Studiogästen, Mischformen aus Interview und Feature sowie Ausschnitte aus Autorenlesungen in Einspielern. Bezüglich der Wertung stellt Mühlfeld heraus, dass die Presse-Kritik mehr wertende Aussagen auf der Grundlage formaler und relationaler Wertmaßstäbe enthält, während in der TV-Kritik vor allem wirkungsbezogene Werte großen Raum einnehmen und allgemeine Aussagen mit Bewertungen von Inhalt und Stoff der Werke dominieren (vgl. ebd., S. 173f.).

⁹⁶ Da Literaturkritik im Fernsehen – vor dem Hintergrund der Annahme von Medien als komplexen sozialen Systemen – grundsätzlich als „Fall einer partiellen Überschneidung unterschiedlicher Systeme“ (Lang/ Homann 2009, S. 223) betrachtet werden muss, zeigt sich, dass unterschiedliche Sendungsformate je nach ihrer stärker informierenden bzw. stärker unterhaltenden Ausrichtung entweder eher dem Literatursystem bzw. eher dem System der Massenmedien zuzurechnen sind.

⁹⁷ Dass aber auch in den Printmedien Rezensionen oft durch Interviews und Autorenporträts ergänzt werden, bleibt in Mühlfelds Analyse unberücksichtigt.

Im Folgenden soll die kulturelle Praxis audiovisueller Literaturpräsentation/ -vermittlung und -bewertung anhand ausgewählter Sendungen, die unterschiedliche Profile repräsentieren, nachgezeichnet werden.⁹⁸ Vergleicht man verschiedene Profilbeschreibungen auf den Internetpräsenzen aktueller Sendungen, deutet sich bereits hier eine entsprechende Vielfalt der Ausrichtungen von Literaturpräsentation und -bewertung im Fernsehen an:

In der Gesprächssendung werden jeweils vier bis fünf Neuerscheinungen besprochen. Der „Literaturclub“ macht Lust auf aktuelle Bücher und neue Erkenntnisse, auf Meinungen und Debatten. Spannende, kontroverse Gespräche geben Orientierung im Markt der Bücher. (*Literaturclub*, SFR)⁹⁹

Der Moderator Denis Scheck stellt Autoren und ihre Bücher im Gespräch vor. Außerdem sprechen interessante Zeitgenossen in der Rubrik ‚Mein Leben in drei Büchern‘ über Bücher, die sie in ihrem Leben geprägt und beeindruckt, ja sogar beeinflusst haben. Schriftsteller zeigen sich im *lesenswert*-Fragebogen von ihrer privaten Seite: Er verrät mehr über sie als manches Interview. Das Palais Biron, eine Villa aus dem 19. Jahrhundert, liegt direkt an der Lichtentaler Allee in Baden-Baden. Umgeben von einem riesigen Park bietet sie eine traumhafte Kulisse und die Möglichkeit, Gespräche nicht nur auf einer Bühne frontal zu führen, sondern an wechselnden Orten, mal am Tisch im großen Salon, mal im Kaminzimmer drinnen oder im Sommer auf der Terrasse draußen. Hausherr Denis Scheck empfängt seine Gäste, holt sie in der Garderobe ab, flaniert mit ihnen im Park. Die Gespräche sind sehr persönlich, offen und lebhaft. Regisseur Norik Stepanjan zeichnet für den neuen Look verantwortlich und gestaltet die Sendung im Schnitt. Das Ziel: hin zu einem filmischeren Format - freier, überraschender, unterhaltsamer - kurz: eine literarische Wundertüte! (*lesenswert*, SWR)¹⁰⁰

⁹⁸ Die vorliegende Auswahl der zum Teil nicht mehr laufenden Sendungen begründet sich folgendermaßen: Das *Literarische Quartett* gilt als bekannteste und renommierteste Sendung über Literatur und ist als Talkshow hinsichtlich ihrer Debattenkultur insofern von Interesse, als andere literaturkritische Debattierformate sich als Transformationen daraus ableiten und didaktisch begründen lassen (vgl. Kap. 3.3.3). Die Sendung *Lesen!* gilt als Wegweiser für emotional-identifikatorisch orientierte Literaturbesprechungen, so dass Mühlfeld (2006, S. 16) deren Erfolg als maßgeblich für die Entstehung des Kinderliteraturmagazins *quergelesen* (vgl. Kap.3.3.2) erachtet. Das Magazin *druckfrisch* wird gegenwärtig noch ausgestrahlt und eignet sich aufgrund seiner Aktualität für einen unterrichtlichen Anschluss an die literarische Öffentlichkeit der Gegenwart. Außerdem repräsentieren diese Sendungen die Bandbreite der Formate im Spannungsfeld zwischen Talkshow und Literaturmagazin.

⁹⁹ <http://www.srf.ch/sendungen/literaturclub/sendungsportraet> (aufgerufen am 22.09.2017).

¹⁰⁰ <https://www.swrfernsehen.de/lesenswert/-/id=122518/did=13831482/nid=122518/569bvl/index.html> (aufgerufen am 22.09.2017).

Das Bücherjournal ist die älteste Literatursendung im deutschen Fernsehen. Altmodisch ist es deswegen noch lange nicht. Julia Westlake stellt interessante Romane, Bildbände und Sachbücher vor, erinnert an zu Unrecht vergessene Klassiker und unterhält sich mit Schriftstellern über die Literatur und das Leben. (*Bücherjournal*, NDR)¹⁰¹

Bücherwürmer aufgepasst! Sommer-Lesegenuss für den Urlaub. Neuer Lesestoff gesucht? Dann haben wir hier was für Sie – Karla Paul stellt ihre aktuellen Favoriten vor! (*ARD-Buffer*)¹⁰²

Während für den *Literaturclub* der literaturbezogene Meinungs austausch, d.h. der Gesprächscharakter der Sendung, betont wird, steht bei *lesenswert* das literaturpräsentierende Setting und das filmische, auf Unterhaltung ausgerichtete Format im Mittelpunkt. Das *Bücherjournal* präsentiert sich als eine Mischform aus Buchvorstellung und Autorenbegegnung, die Buchtipps im *ARD-Buffer* werden dagegen als explizit publikums- bzw. serviceorientiertes Format angekündigt.

Für ihre Analyse unterscheidet Mühlfeld zwischen Talkshows (*Das Literarische Quartett*, *Literaturclub*, *Weimarer Salon*, *Schümer & Dorn*, *Lesen!*, vgl. ebd., S. 182ff.) und Literaturmagazinen (*Bücher*, *Bücher*, *LesZeichen*, *druckfrisch*, vgl. ebd., S. 250ff.). Ergänzen lässt sich nach Loquai (1995, S. 15) der Typus Wettbewerb (am Beispiel von *Klagenfurter Tage deutschsprachiger Literatur* können die ZuschauerInnen die Inszenierungen von Spontankritik öffentlich seit 1989 auf 3sat mitverfolgen). Als Grundlage der Profilanalyse der Sendungen werden bei Mühlfeld die Kategorien Rahmenbedingungen (Sendeplatz, Länge der Sendung, Periodizität), audiovisuelle Inszenierung (Titelmelodie, Auftreten des Moderators, Studioausstattung, Bebilderung der Sendung, Kameraführung, Schnitt und Montage), Kommunikation (Publikumsansprache, Diskussionskultur, Spannungsmomente durch Komik, Polemik uws.), Kritik (Genre der besprochenen Bücher, Länge der Besprechung, Wertung in den Kategorien „Allgemeine Bewertung“, „Bewertung des Autors“, „Bewertung des Inhalts“, „Bewertung der Sprache und Form“, Hinweise auf weitere Werke des Autors/ anderer Autoren), Service (Nennung von Verlag und Preis,

¹⁰¹ <http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/buecherjournal/moderation/index.html> (aufgerufen am 22.09.2017).

¹⁰² <https://www.swr.de/buffet/leben/buchtipps-fuer-den-sommer/-/id=257304/did=19689924/nid=257304/17ii063/index.html> (aufgerufen am 22.09.2017).

Einblendung des Covers, Vorhandensein des Buches, Online-Bücherliste) herangezogen. Diese Kategorien stimmen mit dem Analysemodell nach Loquai weitgehend überein, wobei Loquai (1995, S. 31) aber statt Service die Wirkung der Sendung (Sehbeteiligung, Publikumsbindung, Kaufverhalten der Zuschauer, Kanonisierung von Texten usw.) als weitere Dimension einbezieht. Anhand der genannten Kategorien, die später auch für eine (noch ausstehende) Analyse von Literatursendungen für Kinder herangezogen werden können, lassen sich die Profile der einzelnen Sendungen erfassen und zueinander in Beziehung setzen, wobei Mühlfeld *Das Literarische Quartett* als maßstabsetzend für alle folgenden Sendungen erachtet und diese Sendung zum Ausgangspunkt ihrer Analyse macht (vgl. Mühlfeld 2006, S. 182).

Das Literarische Quartett

Die von 1988 bis 2001 vier- bis sechsmal jährlich im ZDF ausgestrahlte Sendung ging auf ein Konzept des Moderators und ‚Kritikerpapstes‘ Marcel Reich-Ranicki zurück. Der Sendezeitpunkt lag nach 22 Uhr und die Sendung war mit einer Dauer von 75 Minuten – im Vergleich zu nachfolgenden Literatursendungen - relativ lang: „Sie muss lang sein, damit sich sehr verschiedene Ansichten über den Gegenstand artikulieren können.“ (Reich-Ranicki zit.n. ebd., S. 184) Jedem Buch wurde damit im Durchschnitt eine Beitragslänge von rund 15 Minuten zugestanden (vgl. ebd., S. 198). Die Sendung, die von Reich-Ranicki gemeinsam mit Helmut Karasek, Sigrid Löffler, gefolgt von Iris Radisch, sowie geladenen Studiogästen (wie z.B. VerlegerInnen, AutorInnen, JournalistInnen) als Talkshow inszeniert wurde, verzichtete zugunsten des Gesprächs auf weitere Beitragsformen. Der relativ statische Ablauf sah die Besprechung von zumeist fünf Titeln vor: Autor und Titel werden von Reich-Ranicki genannt und im Wechsel von den TeilnehmerInnen vorgestellt. Der Vorstellung eines Buches folgt dessen Bewertung durch die TeilnehmerInnen, wobei Kontroversen gesucht und ausgetragen werden, um Spannung und Dynamik zu erzeugen; das Schlusswort zu jedem Buch spricht Reich-Ranicki. Diese Anordnung und Abfolge verweist auf die zentrale Position, die Reich-Ranicki in der Dramaturgie einnahm und die auch räumlich durch seinen exponierten Platz (in der Anfangszeit auf einem Sofa) augenfällig gemacht wurde. Reich-Ranicki war nicht nur der älteste

Teilnehmer der Diskussionsrunde, sondern auch *die* anerkannte Autorität in Bezug auf Literatur und Literaturkritik.

Während die ersten Sendungen vom Mainzer Studio des ZDF ausgesendet werden, wechselten später die Sendeorte und ab 1989 wurde ein Studiopublikum zugelassen. Die Anwesenheit eines Publikums, das jedoch „in der Rolle des Voyeurs oder Beifallspenders“ (Loquai 1995, S. 33) niemals explizit angesprochen oder einbezogen wurde, sollte zu einer Distanzverringering zwischen KritikerInnen und RezipientInnen beitragen.

Die Anwesenheit eines Publikums zwang das *Literarische Quartett* einerseits zu mehr Verständlichkeit und Sachlichkeit, andererseits wurde eine ‚künstliche Konkurrenzsituation‘ geschaffen, die dazu reizte, mit Witz und Schlagfertigkeit um die Gunst des Publikums zu wetteifern. Dadurch wurde die Sendung für die Zuschauer unterhaltsamer. (Hussel 2000, zit.n. Mühlfeld 2006, S. 189)

Gleichzeitig verstärkt die Publikumspräsenz den inszenatorischen Bühnencharakter der Sendung: Die Gesprächsinteraktion und die lebensweltliche Inszenierung von AkteurInnen auf der Bühne dient der stilisierten Präsentation von fünf Büchern (nach dem Prinzip von Lob und Tadel) vor einem Publikum im Saal. Diese Stilisierung zeigt sich nicht zuletzt in der auf leidenschaftliche Kontroverse angelegten Kommunikation zwischen den Talk-TeilnehmerInnen, die zur Unterhaltung der ZuschauerInnen beitragen sollte.

Hinsichtlich der im *Literarischen Quartett* erfolgten Wertungen existieren quantitative Angaben: „Hussel fand in ihrer Untersuchung der Ausgaben des *Literarischen Quartetts* aus dem Jahr 1996 heraus, dass nur 23,5 Prozent der gesamten Sendezeit für Wertung aufgebracht wurden. Die meiste Zeit wurde für die Darstellung des Buchinhalts (32,6 Prozent) sowie für allgemeine Diskussion und Moderation (32,2 Prozent) verwendet.“ (Ebd., S. 195)

Die Untersuchung der Kriterien der Bewertung anhand von 30 Buchbesprechungen aus dem Jahr 2001 zeigt, „dass jedes Buch im *Literarischen Quartett* sowohl allgemein als auch inhaltlich bewertet wurde. Auch der Autor wurde stets mit mindestens einer wertenden Aussage bedacht“ (ebd.) Noch häufiger als Beurteilungen der Form (die in 17 von 30 Fällen

berücksichtigt wurde, vgl. ebd., S. 196) kommen Bewertungen der Sprache in nahezu allen Buchbesprechungen zum Ausdruck. Ebenso werden in den meisten Fällen die eigenen Maßstäbe offengelegt, wobei Reich-Ranicki das Kriterienschema interessant/ uninteressant besonders oft nutzt, da er immer wieder danach fragt, ob ein Buch Interesse bei ihm auslösen konnte oder nicht („Das interessiert mich überhaupt nicht!“). In die kritische Auseinandersetzung des *Literarischen Quartetts* fließen auch die Stimmen anderer KritikerInnen ein, insofern die GesprächsteilnehmerInnen regelmäßig auf vorliegende Rezensionen Bezug nehmen und die Sendung so um metakritische Informationen anreichern. Im Bereich Service lieferte die Sendung dagegen lediglich Einblendungen von Buch, Cover, Autortitel und Titel; die geringe Serviceorientierung bestätigt in Verbindung mit dem geringen Einsatz audiovisueller Mittel (kurze Einblendung der Cover) die zentrale Ausrichtung der Sendung auf das Gespräch über Literatur. Wie lässt sich die wertende Gesprächspraxis nun näher bestimmen?

Eine auf dem Diskurskonzept von Jürgen Habermas, der Argumentationstheorie Stephen Toulmins und dem Modell der ästhetischen Kritik nach Martin Seel basierende Untersuchung der argumentativen Gesprächspraxis über Literatur im *Literarischen Quartett* legt Johannes Werner (1996) vor, die im Folgenden für eine Bestimmung der in der Sendung kommunikativ vermittelten literarischen Wertungen herangezogen wird. Anhand eines Gesprächstranskripts der Sendung vom 06.05.1991 analysiert Werner den Gesprächsverlauf der Diskussion über Frischs *Homo Faber* (vgl. Werner 1996, S. 154ff.). Die Verlaufsanalyse orientiert sich an den einzelnen Beiträgen der SprecherInnen und rekonstruiert zunächst den Gesprächseinstieg, bei dem es sich um die der Werkeinführung folgende und durch Reich-Ranicki formulierte gesprächsleitende Problematik handelt: „Die Frage ist, die wir uns stellen wollen: Was hat der Roman uns heute zu sagen, was taugt er?“ (zit.n. Werner 1996, S. 161) Diese Einleitung in den ästhetischen Bewertungsdiskurs verlangt von den GesprächsteilnehmerInnen ein allgemeines Werturteil, ohne dass ein Bezug zu bestimmten Wertmaßstäben konkret eingefordert wird. Damit bietet die evaluative Diskursinitiierung den Bewertenden weitgehende Offenheit hinsichtlich ihrer Textzugänge an. Was jedoch zur Diskussion steht, ist die Aktualität des Textes, seine gegenwärtige Bedeutung: Auf

diese Weise wird der Bezug des Textes zur Sprecherwirklichkeit zum Gesprächsthema gemacht. Werner weist anhand der einzelnen Gesprächsäußerungen nach, wie ein ästhetisches Urteil „idealtypisch [durch] die Verbindung eines [...] expressiven Aspekts und eines argumentativ verbindlicheren Kommentars“ (ebd., S. 162) strukturiert wird. Dabei wird deutlich, wie subjektive Urteile und Bewertungsmaßstäbe, die sich auf persönliche Leseerfahrungen stützen, durch ihre ausführliche Begründung intersubjektive Gültigkeit erlangen: Wertungen werden durch konkrete Textbezüge belegt und Begründungen erfolgen durch den Bezug auf literaturwissenschaftliche Kategorien (Genre, Romankonstruktion, Erzählperspektive, Mythosbegriff, biografische, historische Aspekte usw.), die als argumentative Schlussregel fungieren. Alle GesprächsteilnehmerInnen realisieren ihre ästhetischen Bewertungen von einem subjektiven Ausgangspunkt aus, validieren ihre expressiven Urteile jedoch durch die verbindlicheren Ansprüche einer literaturwissenschaftlich gestützten Argumentation. Dies entspricht ihrem Status als professionelle RezipientInnen und der spezifischen Form eines literaturwissenschaftlichen/-kritischen Expertendiskurses. Der analysierte Gesprächsausschnitt repräsentiert damit nach Werner (vgl. ebd., S. 168) beispielhaft das Modell eines gelungenen ästhetischen Bewertungsdiskurses.

Lesen!

Der Titel der Sendung, die 2003 bis 2008¹⁰³ im ZDF monatlich mit einer Sendelänge von 30 Minuten ausgestrahlt wurde, formuliert eine klare Mission, nämlich die ZuschauerInnen zum Lesen anzuregen. Das Titellogo, das den Namen der Moderatorin („mit Elke Heidenreich“) enthielt, verdeutlicht deren zentrale Position: Heidenreich intendiert eine Botschaft, die ihr Sendungsprofil zentral bestimmt und in der ersten Ausgabe der Sendung auch explizit formuliert wurde. „Ich möchte, dass Sie wirklich zu den Büchern greifen, die ich Ihnen in den nächsten 30 Minuten vorstelle, von mir aus auch zu anderen, Hauptsache Sie greifen!“ (Zit.n. Mühlfeld 2006, S. 234). Heidenreich ist beim Start der Sendung bereits als Autorin, Fernsehmoderatorin, Kolumnistin und Kabarettistin

¹⁰³ Nachdem das ZDF 2008 die Sendung in Folge einer ZDF-kritischen Stellungnahme der Moderatorin abgesetzt hatte, wurden bis 2009 weitere Folgen für das Online-Portal www.lit.COLONY.de des Kölner Literaturfestivals [lit.COLONGE](http://lit.COLONGE.de) produziert.

bekannt und gilt ebenfalls als Persönlichkeit des Literaturbetriebs (die u.a. als Gast im *Literarischen Quartett* aufgetreten war). Diese Popularität und ein auf Publikumsnähe setzendes Auftreten begründen den Erfolg der Sendung. Die Moderatorin übernimmt dabei die Rolle der nicht-elitären „viel lesenden Freundin“ (zit.n. ebd., S. 236), womit ihre Buchempfehlungen bei weiten Teilen der vor allem weiblichen ZuschauerInnen als glaubwürdig eingeschätzt wurden.

Die Aufzeichnungen der Sendung fanden vor Publikum in der Kölner Kinderoper statt. Diese Studiokulisse, auf die die Moderatorin zu Beginn der Sendung jeweils Bezug nimmt, repräsentiert gleichfalls den pädagogischen Charakter des Sendungskonzepts: Menschen an Literatur heranzuführen und sie zu LeserInnen zu machen – damit positioniert sich die Sendung anders als das *Literarische Quartett*, welches das Interesse für Literatur beim Publikum voraussetzt. Als Mischform zwischen Talkshow (vor allem im Gespräch mit den Studiogästen) und Magazin nutzt die Sendung in der Anfangszeit Filmeinspieler, um Autoren in Kurzporträts mit Kommentaren aus dem Off vorzustellen. Später erfolgen Bebilderungen begleitend zur Vorstellung von Hörbüchern, die neben Neuerscheinungen und Klassikern in der Sendung besprochen wurden.

Heidenreich spricht ihr Publikum und die ZuschauerInnen direkt an. Diese direkte Kommunikationssituation, die auf Publikumsorientierung und Persuasion angelegt ist, integriert weiterhin die auf Nähe setzende Verwendung der wir-Form. Dabei ist *Lesen!* gekennzeichnet „durch einen auffällig hohen Grad an produktbezogenen und direkten Aufforderungen sowie Rezipienten bezogener Versprechungen“ (vgl. Lang/ Homann 2009, S. 229). Diese persuasive Strategie geht mit hoher Emotionalisierung einher. Dies betrifft das lockere Auftreten und die persönliche Kommunikation der Moderatorin ebenso wie den Modus ihrer Wertungen. Heidenreichs Kritik richtet sich weitgehend auf Inhalte und Themen, weniger auf formale Eigenschaften oder die Sprache der Werke. Die zu Grunde liegenden Kriterien sind wirkungsbezogen, wobei der Wert der Identifikation eine dominante Rolle spielt. Die Begründung der Wertungen rekurriert daher zumeist auf das eigene Leseerleben, das Heidenreich exponiert, um ihre persönlichen Lesevorlieben als Lektüreeanregung zu

vermitteln. Die Lesetipps in *Lesen!* stellen damit persönliche Geschmacksurteile dar (was Heidenreich selbst auch betont). Nur in der Hälfte der Fälle geht die Moderatorin auf den Autor der Werke ein oder vergleicht das besprochene Buch mit Werken anderer Autoren (vgl. Mühlfeld 2006, S. 244). Im Unterschied zum *Literarischen Quartett* werden bei *Lesen!* regelmäßig (zum Teil sehr ausführliche) Textzitate in die Buchvorstellung eingebaut, der Studiogast, der ein Buch mitbringt, über das anschließend gesprochen wird, liest auch daraus vor.

Außerdem liefert die Vorberichterstattung zur Sendung Informationen zur Auswahl der vorgestellten Lektüren; auch dieser Selektionsprozess unterliegt dem persönlichen Geschmack der Moderatorin: „Wenn es mich dann [nach 50 bis 80 Seiten] noch nicht gepackt hat, tu ich's weg. Weil dann kann ich auch nicht mit Freude und Leidenschaft drüber reden.“ (Ebd., S. 246).

Setting, Kommunikation und Wertung verdeutlichen in ihrer auf Subjektivität und Emotionalität setzenden Ausrichtung, dass die Sendung ein Publikum identifikatorischer NormalleserInnen adressiert. Da die Sendung nahezu durchgehend eine Positivliste mit Leseempfehlungen präsentiert und keine Kontroverse entsteht, wurde *Lesen!* als „Dauerwerbesendung für Literatur“ (zit.n. Lang/ Homann 2009, S. 230) bezeichnet. Der Einordnung als „Ratgeber-Sendung“ (Neuhaus 2004, S.142) zum Zweck der Orientierung in der Fülle der Neuerscheinungen widerspricht Mühlfeld (2006, S. 244) insofern, als Ratgeber neben Tipps Warnungen enthalten müssten, worauf Heidenreich jedoch durchgehend verzichtet.

Entsprechend der Serviceorientierung von *Lesen!* wurden im Laufe der Sendung nicht nur die Cover gezeigt, sondern im Anschluss standen die Empfehlungen als Listen im Internet zur Verfügung (auch über die Adresse der Stiftung Lesen, die während der Sendung eingeblendet wurde). Zudem ergänzten Leseproben zu den empfohlenen Büchern das Serviceangebot im Netz und schafften für das Publikum einen Anreiz, sich über die Sendung hinaus weiter mit den Büchern zu beschäftigen.

Heidenreichs Sendung inszeniert einen neuen literaturkritischen Gestus, der persönlicher, näher am Publikum und weniger intellektuell aus-

gerichtet erscheint als dies in Literatursendungen bis dahin der Fall gewesen ist. Dies lässt die Annahme zu, dass der neue Modus der Literaturvermittlung auf nachfolgende Sendungskonzepte eingewirkt hat: „Inzwischen gibt es [...] Nachahmer, die ebenfalls Literatur als einen Gegenstand behandeln, der nahe am Menschen ist, und die nicht den künstlerisch-ästhetischen Wert von Literatur betonen.“ (Ebd., S. 248) Explizit erwähnt wird in diesem Zusammenhang das Kinderliteraturmagazin *quergelesen* und dessen Ausrichtung auf die Leseförderung (vgl. Kap. 3.3.2). Die öffentliche Artikulation des persönlichen Leseerlebens als Basis literaturkritischer Wertung findet sich zudem im Bereich der gegenwärtig hoch aktuellen Laienleserkritik im Internet (vgl. Kap. 4).

druckfrisch

Ebenfalls seit 2003 wird das ARD-Magazin *druckfrisch. Neue Bücher mit Denis Scheck* ausgestrahlt; Sendetermin der halbstündigen Sendung ist 23.35 Uhr am letzten Sonntag im Monat. Durch die Sendung führt der aus anderen Literatursendungen bekannte Moderator Denis Scheck, der auch als Übersetzer, Herausgeber, Literaturredakteur und -kritiker tätig ist und zu dessen äußerem Erscheinungsbild es gehört, immer im Anzug vor die Kamera zu treten. *druckfrisch* kennzeichnet eine betont moderne, unkonventionelle Sendungsinszenierung, die durch den Einsatz vielfältiger akustischer und visueller Gestaltungselemente entsteht.

Im Gegensatz zur klassischen Titelmelodie des *Literarischen Quartetts* (Beethovens Rasumowsky-Quartett op. 59 Nr. 3) und Heidenreichs Titelsong *Mehr als erlaubt* von der CD *Weißes Papier* der Gruppe *Element of crime* verwendet *druckfrisch* einen variierenden Soundmix verschiedener Interpreten aus den Musikrichtungen Pop, Rock, Country, Jazz, Indie usw., wobei zuweilen auch Coverversionen von Filmmusik die Sendung untermalen. Die Musik erhält als inszenatorisches Gestaltungselement ein starkes Eigengewicht, da die Musiker zum Teil in der Sendung auftreten und die Musikstücke, auch als Untermalung anderer Einspieler, eine auffällig wahrnehmbare Überleitung zwischen den einzelnen Beiträgen bilden. Dass der Sound in der Sendung eine so herausragende Rolle spielt, zeigt sich zudem darin, dass die Web-Präsenz von *druckfrisch* nicht nur eine Übersicht über alle Musiktitel der jeweiligen Folge liefert, sondern hier ebenso eine Musikkritik (als Pendant zur Literaturkritik der

Sendung) ergänzt wird, mit der ein *druckfrisch*-Musiker des Monats ausgezeichnet wird.

Die 133. Auszeichnung zum *Musiker des Monats* geht eindeutig an ein Lebenswerk: Der New Yorker Musiker Stephin Merritt, der unter dem Bandnamen *The Magnetic Fields* auftritt und vormals bekannt war für sein Standardwerk *69 Love-songs*, hat sein 50. Lebensjahr erreicht, worauf ihm sein Labelchef großzügig vorschlug, seine musikalische Autobiographie zu veröffentlichen. Was Stephin dann auch tat: Er veröffentlichte auf einen Schlag auf 5 Tonträgern 50 Songs: Einen über jedes Jahr seines Lebens: *50 Song Memoir* ist schon jetzt eines der größten Konzeptalben aller Zeiten. Der erste Song *66 Wonder Where I'm From* über das Jahr 1966 leitet das Gespräch mit Olga Grjasnowa ein. (Auszug aus: Die Musik aus der Sendung am 08.05.2017)¹⁰⁴

Die vielfältigen eingespielten Musikstücke erzeugen eine unterhaltsame Dynamik, die das Sendungskonzept insgesamt prägt. Zugunsten wechselnder Orte, an denen der Moderator auftritt, verzichtet *druckfrisch* auf ein Studio. Die Moderatorenbeiträge werden an verschiedenen, thematisch passenden Locations – etwa in einer Lagerhalle, im Museum, auf einer Meeresplattform, über einer Stadt, in einem Burghof, am Flughafen – aufgezeichnet; diese Ortsinszenierungen entsprechen dem Event-Charakter moderner Literaturpräsentation (vgl. Porombka 2003, Brendel-Perpina 2017e) generell und werden durch die zum Einsatz kommenden filmischen Möglichkeiten des TV-Magazins zusätzlich unterstützt. Das Unterwegssein des Moderators (mit dem Buch in der Hand) begleitet die Kamera aus wechselnden Perspektiven und mit unterschiedlichen Einstellungsgrößen, ebenso wird die Darstellung der Örtlichkeiten mit Montagen, Überblendungen oder schnellen Schnitten vermittelt. Weiterhin gehören zur audiovisuellen Inszenierung das Auftreten von SchauspielerInnen/ StatistInnen (vgl. das tanzende Funkenmariechen in der Februar-Sendung 2017), Effekte wie Explosionen, Rauchwolken (welche v.a. die Kommentierung der *Spiegel*-Bestsellerliste ankündigen), Ausleuchtungen, Töne oder digitale Bildanimationen. Immer wieder zielt die filmische Darstellung auch darauf ab, eine ironische Metakomentierung der Fernsehtechniken und ihrer Gemachtheit zu erzeugen, wenn sich etwa eine Drohne im Studio bewegt, Regieanweisungen transparent gemacht

104 <http://www.daserste.de/information/wissen-kultur/druckfrisch/musik-zur-sendung/musik-zur-sendung-mai-100.html> (aufgerufen am 22.09.2017).

(vgl. Sendung vom 19.03.2017) oder beim Autoreninterview der Kamera-
mann ins Bild gesetzt wird, womit die Aufnahmesituation sich visuell
selbst zitiert (Abb. 18).



Abb. 18: Aufnahmesituation Autoreninterview (Sendung vom 05.10.14)¹⁰⁵

Auch der Titel *druckfrisch* wird innerhalb der Sendung mehrfach zur Er-
scheinung gebracht: als zentraler Blickpunkt im Intro gedruckte oder fi-
gurale Lettern, die in die gezeigte Kulisse integriert sind (Abb. 19), sowie
wiederholt als Aufschrift auf einer an den unterschiedlichen Orten ange-
brachten Absperrbanderole (Abb. 18).

¹⁰⁵ <http://www.daserste.de/information/wissen-kultur/druckfrisch/videos/dave-eggert-und-jaron-lanier-im-interview-100.html> (aufgerufen am 22.09.2017)



Abb. 19: Visuelle Inszenierung des Titels (Sendungen vom 27.02.2017 und 29.01.2017)¹⁰⁶

Die Sendung beginnt immer mit einem kurzen Ausblick auf die kommenden Beiträge, der von einer Off-Stimme, im Wechsel mit Sendungsausschnitten, präsentiert wird. Dem Ausblick folgt die nur in einem Wort variierende Ankündigung: „Und hier kommt er, der Streiter/ Kämpfer/ Trainer [usw.] für das Gute, Wahre und Schöne.“ Schecks Einstieg bedient sich einer ritualisierten Begrüßung: „Herzlich willkommen zum guten Buch zur späten Stunde.“ Die Ankündigung signalisiert, dass es auch bei *druckfrisch* vor allem um Positivkritik, d.h. um die Empfehlung lesenswerter Bücher und weniger um eine Kontroverse, geht.

Standardformate jeder *druckfrisch*-Sendung sind kürzere Buchempfehlungen des Moderators, zwei längere Moderatorenbeiträge in Form von Autoreninterviews sowie die kommentierenden Kurzkritiken der ersten zehn Bücher der aktuellen *Spiegel*-Bestsellerliste (Top Ten von Belletristik

¹⁰⁶ http://www.daserste.de/information/wissen-kultur/druckfrisch/videos/Druckfrisch_26-02-2017-100.html, http://www.daserste.de/information/wissen-kultur/druckfrisch/videos/Druckfrisch_29-01-2017-100.html. (aufgerufen am 22.09.2017)

und Sachbuch im Wechsel). Die Inszenierung dieser Aussortierung zeigt den Moderator mit einem Bücherstapel neben einer Mülltonne; verreißt er ein Buch der Bestsellerliste, wird dieses auf ein Rollband geworfen und landet in einer am Boden stehenden Kiste, bereit zum Abtransport. Rasantes Tempo und eine auf äußerste Knappheit reduzierte Wertung nach dem Prinzip Empfehlung oder Warnung kennzeichnen die Übersichtspräsentation der Top Ten.

Dieser Inszenierung entspricht der pointiert-sarkastische Sprachstil des Moderators, mit welcher er vor allem seine Negativwertungen unterhaltsam auf den Punkt bringt: „Wär’s ein Pferd, man müsste diesen Roman [*Red Rabbit* von Tom Clancy] aus Mitleid erschießen.“ (zit.n. Mühlfeld 2006, S. 271) Über das Theaterstück *Harry Potter und das verwunschene Kind* sowie das Filmdrehbuch *Phantastische Tierwesen und wo sie zu finden sind* urteilt er, es handle sich „ganz zweifellos um Nebenwerke Rowlings, weit entfernt von der Brillanz ihrer bisherigen Hauptwerke. So haben diese Bücher in etwa den künstlerischen Wert von Harry-Potter-Bettwäsche, Harry-Potter-Badelatschen oder Harry-Potter-Strandtüchern.“ (Sendung vom 29.01.2017) Und über den Thriller *Das Paket* von Sebastian Fitzek heißt es in der Top Ten-Kommentierung: „Der Witz, diese potenzielle Komik unterläuft dem völlig talentfreien Autor unfreiwillig. Fitzeks Schund lebt allein von seinem Schockwert.“ (Ebd.)

Die in *druckfrisch* repräsentierte Wertungspraxis ist nach Mühlfeld dennoch mit anderen Literatursendungen vergleichbar, insofern auch Scheck vor allem allgemeine Bewertungen präsentiert. „Autor und Inhalt werden in 32 [von 36] Fällen bewertet. Kritische Sätze über Form und Sprache von Werken finden sich jedoch genauso so selten wie andernorts: Nur in 15 Fällen äußert sich Scheck zur Sprache eines Werks, die Form wurde gar nur in acht Fällen erwähnt.“ (Mühlfeld 2006, S. 278) Auffällig häufig wird aber aus den Büchern zitiert, um Aussagen zu belegen.

Die Autoreninterviews, die als längere Beiträge innerhalb der Sendungen großen Raum einnehmen, gehen auf literarische Schaffens- und Rezeptionsprozesse ein und thematisieren Aspekte aktueller kultureller, politischer und gesellschaftlicher Debatten; dass damit die literaturkritische Wertung in den Hintergrund tritt (vgl. ebd.), lässt sich jedoch nicht durchgehend bestätigen. Als Gegenbeispiel kann das Autoreninterview, das

Scheck in der Sendung vom 05.10.2014 in San Francisco mit Dave Eggers über dessen Roman *Der Circle* führt, herangezogen werden; zu diesem Zweck werden die Interviewfragen des Moderators im Folgenden im Wortlaut wiedergegeben und auf die in ihnen thematisierten Wertungen fokussiert. Bereits vor dem Gespräch weist Scheck auf die bisherige Aufnahme des Romans hin: *Der Circle* sei „für viele DER Roman dieses Herbstes, für manche sogar der Roman dieser Epoche.“¹⁰⁷ Nach einer kurzen Inhaltsangabe betritt Scheck das Verlagshaus, wo er den Autor trifft. Der Gesprächseinstieg erfolgt über den ersten Satz des Romans, den Scheck zitiert und dessen Aussage er mit dem weiteren Verlauf der Handlung kontrastiert. Daran schließen sich die folgenden fünf Gesprächsimpulse und Fragen des Moderators an:

- Was stand am Anfang Ihres Romans? (02:02)
- Sie haben sich für die Form eines Science-Fiction Romans entschieden. Besonders spannend finde ich, wie Sie den Circle äußerst subtil als eine Art Orwellsches Neusprech benutzen lassen. Plötzlich tauchen da Sätze auf wie ‚Geheimnisse sind Lügen‘ oder ‚Alles Private ist Diebstahl‘. Wie sind Sie darauf gekommen? (02:58)
- Mae ist ja eher ein schlichtes Gemüt und Sie beschreiben sehr genau, wie sie unmerklich der dunklen Seite des Circles erliegt. Schlagend sind für mich die starken Parallelen zwischen dieser Firma und einer religiösen Sekte. Mae ist einer regelrechten Gehirnwäsche ausgesetzt. (04:52)
- Der einzige Lebensbereich, der Maes Loyalität zu ihrer Firma in Frage stellen lässt, ist Sex. Hier stößt die Autorität des Circles zunächst noch an Grenzen. Warum haben Sie das so geschrieben? (05:51)
- Ihr Roman wirft sehr spannende politische, philosophische und gesellschaftliche Fragen auf. Deshalb fand ich Ihre Idee großartig, Jaron Lanier in unser Gespräch einzubinden. (07:25)¹⁰⁸

¹⁰⁷ Alle hier transkribierten Zitate dieser Sendung folgen dem Video-Download <http://www.daserste.de/information/wissen-kultur/druckfrisch/videos/dave-eggers-und-jaron-lanier-im-interview-100.html> (aufgerufen am 27.09.2017).

¹⁰⁸ Der weitere Gesprächsverlauf, bei dem der Internetpionier und -kritiker Jaron Lanier mit seinem Buch *Wem gehört die Zukunft?* einbezogen und sein Werk zu dem Roman *Der Circle* in Beziehung gestellt wird, kreist thematisch um die digitalen Herausforderungen wie Datensammlung und -überwachung, den Zusammenhang von Internettechnologie und -ideologie sowie um die Frage nach der Notwendigkeit einer digitalen Verfassung zum Schutz persönlicher Rechte und demokratischer Prinzipien. Das Interview verdeutlicht damit den weitreichenden außerliterarischen Kontext, auf den ein literarisches Werk referieren und im Rahmen dessen es betrachtet und bewertet werden kann. Da das Gespräch sich zum Teil erheblich von den Texten entfernt, spielt die literarische Wertung hier keine maßgebliche Rolle mehr. Eine Frage beispielsweise nach der legitimen Autorität des Circles gegenüber

Trotz der (dem Interviewformat entsprechenden) Kürze der Ausführungen des Moderators integrieren die Gesprächsimpulse unterschiedliche Ansätze wertender Aussagen. Zunächst handelt es sich um ein Werturteil, das sich auf die sprachliche Gestaltung des Romans bezieht. Dabei rekurriert Schecks Positivwertung auf die literaturwissenschaftliche Kategorie des Genres Science-Fiction und konstatiert den diesbezüglichen Wert des Textes in Relation zu einem anderen Roman (herangezogen wird George Orwell als Klassiker der Dystopie). Dass die Diktion von Eggers Roman sich an die Sprache Orwells anlehne und diese erneuere (Eggers bestätigt in seiner Antwort, dass es ihm mit solchen Slogans tatsächlich um eine Orwell-Hommage gegangen sei), belegt Scheck mit zwei Textzitaten. Weiterhin lobt er den Roman auf der Ebene der *histoire*. Er betont die gelungene Anlage der Hauptfigur und ihrer Entwicklung in einem Setting, das als realistisch charakterisiert wird. Für die Formulierung seines Werturteils bedient er sich einer lebensweltlichen Analogie (Firma – Sekte). Zuletzt hebt er die inhaltlichen Werte des Romans und dessen zeitdiagnostischen Charakter, der den Leser zur Reflexion anrege, hervor, um dies zum Gesprächsthema zu machen. Dieser kurze Überblick verdeutlicht, dass in der Form des TV-Interviews keineswegs auf literarische Wertung verzichtet wird, wenngleich die Äußerungen (aufgrund ihrer Funktion in der dialogischen Textsorte Interview) keine durchgehend geschlossene Argumentationslogik aufweisen. Dennoch zeigen sie ansatzweise, dass nicht nur expressive, sondern gleichsam sich auf Textmerkmale beziehende objektivierende sowie an normativen Orientierungen ausgerichtete Wertungen erfolgen. Auf der Ebene der Kommunikation stellen die dargelegten Positivwertungen eine wesentliche Grundlage für das Gespräch mit dem Autor dar.

Auch sind Schecks Wertungen insgesamt durch Direktheit und Persuasion gekennzeichnet, aber im Unterschied zu Heidenreich geht Scheck keine auf Vertrautheit setzende Allianz mit dem Publikum ein. Die Aufforderung „Vertrauen Sie mir und lesen Sie dieses Buch“, die seinen Buchempfehlungen regelmäßig folgt, wirkt eher wie eine ritualisierte

seinen Mitarbeitern ließe sich jedoch anhand der Gesprächskategorien nach Werner als regulativer Diskurs ausweisen (vgl. Werner 2004, S. 209).

Formel, da ansonsten direkte Publikumsansprachen fehlen und eine entsprechende Distanz in der Kommunikation, gestützt durch die teilweise ironische Selbstinszenierung des Moderators, das Format *druckfrisch* prägt.

Die Serviceleistung liegt vor allem in dem vielfältigen Angebot der zugehörigen Internetseite, wo die Sendungen oder einzelne Teile als Videos aufgerufen werden können und von relativ umfangreichen Textkommentaren begleitet werden. Diese ermöglichen den flexiblen und von den NutzerInnen individuell organisierbaren Nachvollzug der Sendungen. Ein Büchergewinnspiel als Mitmachangebot zielt darauf ab, die Attraktivität der Seitennutzung zu erhöhen.

Der Einsatz literaturpräsentierender Fernsehformate bietet anregende Perspektiven für den Deutschunterricht und ermöglicht die Förderung literarästhetischer und medialer Kompetenzen, denn die Vielfalt und Qualität der Sendungen der öffentlichen Rundfunkanstalten (einschließlich ihrer Internetableger) ermöglichen im Unterricht eine Orientierung an der kulturellen Aktualität, Einblick in das Handlungssystem Literatur und in die Funktion der Medien bei der Rezeption von Literatur (vgl. Fernández Pérez 2015, S. 302).

Eine Zusammenführung von literarästhetischen und medialen Kompetenzen bilden die Bildungsstandards im Fach Deutsch nur indirekt ab, indem die einzelnen Kompetenzen isoliert benannt werden, diese aber für einen Gesamtzusammenhang literarästhetischer Medienkompetenz und damit für ein zu entwickelndes Verstehen medialer Vermittlungs- und Bewertungsinszenierungen als einschlägig herangezogen werden können.

Für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in gleicher Weise sollen SchülerInnen „die verschiedenen Medien [nutzen], um Informationen zu gewinnen und kritisch zu beurteilen“ (HS, S. 9; MS, S. 9). Für den Hauptschulabschluss zählen dazu u.a. folgende Fähigkeiten:

- wesentliche Gestaltungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen,
- Intentionen und Wirkungen ausgewählter Medieninhalte erkennen und bewerten: z.B. Fernsehserie, [...]
- Informationen zu einem Thema/ Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten,
- Medien für die eigene Produktion kreativ nutzen. (HS, S. 15)

Erweiternd dazu erfassen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss die Kenntnis „medienspezifischer Formen“ und nennen „Infotainment“ (MS, S. 15) explizit als Beispiel. Außerdem fällt auf, dass neben der kreativ-produktiven Nutzung der Medien hier auch die „ästhetische Produktion“ (ebd.) Eingang in die Kompetenzformulierungen findet.

Als kommentierte Aufgabe im Bereich Sprechen und Zuhören wird sowohl für den Hauptschulabschluss wie auch für den Mittleren Schulabschluss das Beispiel *Ein Buch bzw. eine Schriftstellerin/ einen Schriftsteller vorstellen* (vgl. HS, S. 45ff. bzw. *Vorstellung eines Sachbuchs*, MS, S. 45ff.) präsentiert. Während die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss dieser Aufgabe (neben Kompetenzen des Lesens und Sprechens) das *Verstehen und Nutzen von literarischen und Sachtexten* zu Grunde legen, wird für den Mittleren Schulabschluss außerdem der Bezug zu den Standards *Medien verstehen und nutzen* hergestellt. Gerade der Einbezug von Fernsehmagazinen kann ergänzend zu den Printmedien verdeutlichen, dass es sich bei der Vorstellung eines Buches/ Schriftstellers um ein kulturelles Format außerhalb der Schule handelt, das anhand ausgewählter Beispiele Modelle dieser kulturellen Praxis liefert, deren Struktur und Merkmale im Unterricht analysiert und für eigene literaturkritische Produktion genutzt werden können.

In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife lässt sich der unterrichtliche Umgang mit TV-Literaturmagazinen den Kompetenzen zwar allgemein zuordnen – „Die Schülerinnen und Schüler analysieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, erläutern ihre Wirkung und beurteilen die ästhetische Qualität.“

(AH, S. 20) –, als relevante mediale Gegenstände der Analyse werden jedoch nur Theaterinszenierungen, (Literatur-)verfilmungen und Hörtexte genannt. Damit richten sich die Bildungsstandards auf Literatur in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen, nicht aber auf Medien als Kommunikationsinstrumente über Literatur; der Bereich der Verarbeitung¹⁰⁹ wird insofern nur partiell erfasst und scheint Teile spezifischer Mediensysteme, deren Analyse und Reflexion wiederum besondere Aspekte des Wissens und Könnens erfordern, auszusparen. „Andere audiovisuelle Präsentationsformen“ (ebd.), und als solche lassen sich Literaturpräsentationen im Fernsehen einordnen, erscheinen nicht als zu analysierende Medien, sondern werden ausschließlich als Gestaltungsoptionen für die eigene Produktion der SchülerInnen ausgewiesen. Die Auseinandersetzung „mit Filmkritik und Aspekten der Filmtheorie“ (ebd.) wird in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife unter den Anforderungen des erhöhten Niveaus für den Bereich *Sich mit Medien unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen* eingeordnet, während die Wertung literarischer Printtexte dem Bereich *Sich mit literarischen Text auseinandersetzen* zufällt. Insofern die SchülerInnen hier aber „textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen“ (ebd., S. 19) und in diesem Rahmen auch literarische Verarbeitungshandlungen innerhalb des Mediensystems relevant werden, können audiovisuelle Literaturmagazine im Umgang mit literarischen Texten der Gegenwart für diese Anforderung funktional werden.

Didaktische Überlegungen zum Umgang mit Literaturpräsentation und -kritik im Fernsehen richten sich daher auf Verstehen und Einschätzung der Leistung medialer Vermittlung von Literatur. Hinsichtlich literarischer Wertungsprozesse untersuchen die SchülerInnen deren unterschiedliche institutionelle und mediale Kontexte. Sie vergleichen anhand ausgewählter Beispiele von Literaturmagazinen Profile und zentrale Funktionen der Sendungen und die ihnen entsprechenden Wertungshandlungen. Dabei sollen sie erfassen und beurteilen lernen, inwiefern die mediale Inszenierung eines Buches und seine Sichtbarmachung (vom

¹⁰⁹ Verarbeitung heißen nach Siegfried J. Schmidt „alle Prozesse, in denen Medienangebote zum Gegenstand neuer Medien gemacht werden (Schmidt 1982, S. 148) und dies schließt Formen des Medienwechsels ebenso wie Medienkritik ein (vgl. Josting 2014, S. 235).

eingebildeten Cover über die Erscheinung des Autors¹¹⁰ bis zur Bebilderung von Textziten) als paratextuelle Formen Hintergründe erhellen, einen Weg zum Text ebnen und einen Beitrag zum Verstehensprozess leisten oder ob diese Mittel das eigentliche literarische Werturteil nivellieren. Auf diese Weise erkennen und beurteilen SchülerInnen, auf welche Weise die Bebilderung in den Medien der Forderung von Roland Barthes, „das einmalige ‚imaginierte Bild‘ des literarischen Textes in die ‚Verallgemeinerung der kritischen Sprache‘ zu übertragen, ohne es zu zerstören“ (Prümm 1987, S. 93), gerecht wird oder nicht. Folgende Fragen können dazu aufgegriffen werden: Welche Funktion erfüllen die eingesetzten audiovisuellen Mittel, O-Töne und Zitate für die Präsentation und Bewertung? Mit welchen Mitteln gelingt es den Beiträgen, literarische Strukturbeschreibung, Werkcharakteristik und -bewertung in die Symbiose von Bild, Text und Ton so zu überführen, dass die Gegenstandsangemessenheit der Präsentation von den Bedingungen des Mediums ebenso wie von den Anforderungen des literarischen Objekts ausgeht? Der stereotype Einsatz audiovisueller Elemente – „Bücher liegen im tiefen Gras oder versinken im Dünenwald, sie baumeln an Bäumen oder kommen dem Zuschauer per Rolltreppe entgegen“ (ebd.) – sollte von den SchülerInnen als solcher erkannt und seine Funktionalität in Bezug auf den Kunstwerkcharakter von Literatur und dessen angemessene Präsentation kritisch hinterfragt werden.

Der didaktische Mehrwert von Literaturmagazinen im Fernsehen und die hierbei angestoßenen Lernprozesse sind mit der Arbeit an Buchtrailern als Textsorten des Buchmarkts vergleichbar (vgl. Paule 2017, S. 80; auch Wrobel 2018). Sie zielen ab auf das Verstehen von Kompositionsprinzipien des Formats, von filmischen Inszenierungsstrategien (die gleichsam eine Einführung/ Vertiefung filmsprachlicher Analysebegriffe wie Einstellung, Kamerabewegung oder Montage notwendig machen) und deren Bezugnahmen zum literarischen Referenztext. Wie beim Trailer rücken

¹¹⁰ Wie in Kap. 2.3 ausgeführt, sind die mediale Präsenz eines Autors und die Strategien seiner Selbstdarstellung Teil der Buchmarktorientierung. Ihre Funktionen nehmen Einfluss auf die Prozesse literarischer Wertung in der öffentlichen Kommunikation über Literatur und sind daher in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Wertung als kultureller Praxis stets mitzudenken.

auch bei der TV-Literaturpräsentation die Produziertheit und die der Inszenierung zugrundeliegenden konzeptionellen Entscheidungen in den Blick der SchülerInnen. Mehrfache Perspektiven ergeben sich, indem die Literatursendungen ohne Kenntnis der vorgestellten Bücher angesehen und beurteilt werden können (so das übliche Rezeptionsverhalten der Zuschauer – der Einsatz vor der Lektüre erfüllt damit eine informierende und kommunikationsstimulierende Funktion) oder indem die SchülerInnen entsprechende Sendungsvideos zu gelesenen Büchern (und ihren eigenen Wertungen) in Bezug setzen und den Fernsehbeitrag als Diskussionsgrundlage im Unterricht nutzen.

Der Umgang mit literaturbezogenen Fernsehformaten eignet sich daher zur Förderung rezeptiver und produktiver literarisch-medialer Kompetenzen. Wenn Prümm als zukunftsweisende Alternative für Literatursendungen vorschlägt, den Schritt von der reinen Präsentation zur Kritik zu vollziehen – „durch eine verstärkte dokumentarische Repräsentanz anderer wichtiger Träger der literarischen Kommunikation (Leser, Lektoren, Verleger, Kritiker, Buchhändler, Lehrer, Bibliothekare“ (Prümm 1987, S. 94) –, um durch die Polyvalenz unterschiedlicher Urteile die monostrukturelle Anlage (z.B. bei Autoreninterviews in den Sendungen) zu überschreiten, lassen sich daraus didaktisch-methodische Zugänge für den Umgang mit Wertungen im Unterricht ableiten. Denn mehrstimmige Urteile zu einem Buch in unterschiedlichen Formaten und Medien zu recherchieren, einander gegenüberzustellen und zu reflektieren, ermöglicht, die Anschlusskommunikation im Klassenzimmer zu erweitern und die literarische Kommunikation in der Schule an außerschulische kulturelle Diskurse des Marktes und der literarischen Öffentlichkeit anzubinden.

Indem [das Fernsehen] die Lektüregewohnheiten seines Publikums nicht mehr ignoriert, sondern zum Orientierungspunkt seiner kritischen Bemühungen macht, könnte [es] das Monopol der ambitionierten literarischen Neuerscheinungen aufbrechen, neue Bezirke der Kritik erschließen. (Ebd.)

Auch diese die Literaturkritik im Fernsehen betreffende abschließende Forderung nach neuen Bezirken der Kritik lässt sich für die Organisation von Lernprozessen zur Wertung und Kritik heranziehen: Als lesekulturelle Praxis einer Schulgemeinschaft, die die Lesepräferenzen der Schü-

lerInnen berücksichtigt und diese öffentlich präsentiert, wäre die Etablierung literaturkritischer Video-Formate¹¹¹ denkbar, die damit eine aus dem Unterricht hervorgehende und diesen gleichsam überschreitende Maßnahme der Leseförderung darstellen.

3.3.2 Kinder- und Jugendliteraturbesprechungen im Fernsehen

3.3.2.1 Kinderfernsehen als Zielgruppenfernsehen: Bedeutung und Funktion des Formats Magazin

Wie die vorausgehenden Ausführungen verdeutlicht haben, existieren Literatursendungen für Erwachsene in erheblicher Bandbreite. Aufgrund des zielgruppenspezifischen Profils der Kinder- und Jugendliteratur spielt diese darin, wenn überhaupt, eine untergeordnete Rolle, für die nur wenige Sendeminuten vorgesehen sind. Daher lohnt ein Blick auf Sendungen im Kinderfernsehen, die die Vorstellung und Bewertung von Literatur zu ihrem Gegenstand machen.

Vom Kinderfernsehen zu sprechen, impliziert einen normativ gesetzten Begriff. Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von Kindern und Fernsehen ist ein öffentlicher Diskurs entstanden, dessen weithin pädagogisch geprägtes Bedeutungsspektrum bestimmte Vorstellungen von Kindheit und entsprechende Erziehungsziele aufruft: Einerseits ist der Diskurs geprägt durch die Möglichkeiten der Bildung durch das Medium (Kinder sollen beim Fernsehen etwas lernen), andererseits wird darin auch die Skepsis gegenüber dem Fernsehen angesichts angenommener schädlicher Wirkungen auf Kinder zum Ausdruck gebracht (vgl. Erlinger 1995, S. 126). Was in Neil Postmans Formel des „Verlusts der Kindheit“ anklingt – wenngleich es sich nach Erlinger eher um einen „Verlust der Kontrolle der Erwachsenen über die kindliche Fantasie“ (ebd.) handelt –, sind Befürchtungen und Abwehrhaltungen, die in den bewahrpädagogischen Positionen in der Anfangszeit des Massenmediums Fernsehen in den 1950er und 60er Jahre und einer entsprechenden Ausgrenzung der Kinder vom Wahrnehmungsangebot des Fernsehens artikuliert werden.

¹¹¹ Einen solchen an den literaturkritischen TV-Formaten orientierten Gestaltungsversuch unternahm der jugendliche Blogger Lennart mit der Produktion eines eigenen Videomagazins unter dem Titel *Büchernews* (vgl. Kap. 4.2.3).

Erst mit den neuen Konzepten von Sendungen wie *Sesamstraße* oder die *Sendung mit der Maus* in den 1970er Jahren etablieren sich zielgruppenspezifische Programmangebote, deren medialer Zuschnitt seitdem auch Kinder als Teilnehmer am massenmedialen Kommunikationsprozess einbinden soll: „Erst das Kinderfernsehen darf, nun endlich mit gesellschaftlicher Billigung, die Kinder sozusagen offiziell in den neuen Kommunikationszusammenhang einschleusen und eine längst bestehende Praxis – die Kinder sahen massenhaft fern – in akzeptierte Bahnen zu lenken versuchen.“ (Ebd., S. 129)

Mit diesem Neubeginn ändert sich der Diskurs im Sinne einer Abkehr von der früheren pädagogischen Kulturkritik hin zur Orientierung an den Funktionen Unterhaltung und Emanzipation der jungen Zuschauer. Einschlägige Forderungen formulieren die Medienmacher selbst wie beispielsweise Ingo Hermann vom ZDF:

Wir sollten so öffentlich, daß unsere Prozent-Direktoren und Gremien es mitkriegen, darüber diskutieren, wie man das Fernsehen der Kinder für Spaß, Bildung und Erziehung und was sonst noch alles der Emanzipation dienen mag (die Unterhaltung einschließlich ihrer Preise gehört also dazu [...]) einsetzen kann. [...] Emanzipation für das Kinderfernsehen ist erst dann zu erreichen, wenn man das Kinderfernsehen für die Emanzipation einsetzt. (Zit.n. ebd., S. 134)

In den 1990er Jahren verändern sich mit dem Aufkommen der privaten Sender die Parameter der Diskussion erneut. Diskursbeherrschende Themen dieser Zeit, die bis in die Gegenwart hineinwirken, ergeben sich aus den drängenden Fragen nach Bestand und Funktion des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, Medienkonzentration, -technik und -zukunft sowie aus den thematischen Zusammenhängen von Gewalt in den Medien, Werbung und Konsum und der lebensweltlichen Bedeutung des Fernsehens. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Einrichtung eines Kinderkanals mit einem neuen Kinderprogramm verstehen, auf den erhebliche Hoffnungen gerichtet sind: „Zu wünschen wäre, daß die Gründung des ersten Kinderkanals der Bundesrepublik – unter öffentlich-rechtlicher Beteiligung – einen neuen Diskurs zum Kinderfernsehen herbeiführt, in dem Konturen der Interaktion von Kindern und Fernsehen erkennbar werden, die nicht vorwiegend vom Kommerz bestimmt sind.“ (Ebd., S. 141)

Seit 1997 bietet der Kinderkanal von ARD und ZDF ein werbefreies Programm für die Zielgruppe der drei- bis 13-jährigen Zuschauer. Eine eigene Mediathek des KiKA¹¹² setzt dabei auf die Verzahnung von Fernsehinhalten und Internetangeboten. Ausgestrahlt werden Spielfilme, Serien (Zeichentrick- und Realserien), Reportagen, Nachrichten, Magazin- und weitere Wissenssendungen für Kinder. Die Bandbreite an Genres entspricht der Angebotsvielfalt des Kinderfernsehens als Vollprogramm, bei dem es sich um ein Gesamtprogramm tendenziell aller Fernsehformate handelt (vgl. Erlinger 2005, S. 621f.). Magazine und Dokumentationsserien entstanden vor allem in der zweiten Phase der Geschichte des Kinderfernsehens. Anhand der prozentualen Anteile der Genreverteilung lassen sich typologische Entwicklungsprozesse des Kinderfernsehens nachzeichnen, welche sichtbar machen, dass sich ARD und ZDF – neben der Dominanz des Genres Zeichentrick auf allen Kanälen – durch ihr fortbestehendes Angebot an Dokumentationen und Magazinen von den privaten Anbietern abheben (vgl. ebd., S. 630). Dies gilt auch im Hinblick auf die thematische Bandbreite der wissensorientierten Fernsehsendungen der öffentlich-rechtlichen Sender:

Für viele verschiedene Interessen [hat] der KI.KA das entsprechende Angebot, so für Medieninteressierte *Trick Boxx*, für Sportinteressierte das Sportmagazin *Limit* (vom ZDF), für Tierliebhaber das Tiermagazin *OLI's Wilde Welt* (vom SWR) sowie die Tierfilmserie *Hubert und die wilden Tiere* (vom ZDF) und für Kinder, die gerne lesen, das Büchermagazin *quergelesen* (RBB). (Schumacher 2004, S. 11f.)

Dieser Ausrichtung entspricht der Imagevorsprung von KiKA, ARD und ZDF in Bezug auf wissensvermittelnde Sendungen gegenüber kommerziellen Fernsehsendern sowohl bei Kindern als auch bei den Eltern (vgl. ebd., S. 10f.). Insofern scheint nach Schumacher (wenn überhaupt) nur das öffentlich-rechtliche Kinderfernsehen der Aufgabe, Kinder beim Aufwachsen und Hineinwachsen in die Gesellschaft zu begleiten, gerecht zu werden.

Die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest in der mini-KIM- und der KIM-Studie (mpfs 2015b/ 2015c) veröffentlichten Daten über das Mediennutzungsverhalten von Vorschulkindern und Kindern im Alter von sechs bis 13 Jahren bestätigen, dass das Fernsehen trotz

¹¹² Bis 2012 wurde die Schreibweise KI.KA verwendet.

der vervielfältigten Medienausstattung und -nutzung weiterhin eine Rolle spielt. Im Verlauf der Vorschulzeit nimmt die Bedeutung des Fernsehens ebenso wie die Nutzungszeit zu. Auch bei Kindern im Grundschulalter bleibt Fernsehen die häufigste Freizeitbeschäftigung, dessen Bindungskraft jedoch mit zunehmendem Alter zugunsten anderer, vor allem digitaler Medien nachlässt. Bei jüngeren Kindern rangiert KiKA dabei als Lieblingssender. Neben Unterhaltung gehört der Zugang zu Wissen zu den wesentlichen Motiven. Ein Drittel der in der mini-KIM-Studie (2015) befragten Erzieher von Kindern im Vorschulalter bestätigt, dass ihr Kind öfter Wissenssendungen anschaut, was auch noch für Kinder im Grundschulalter gilt (vgl. Brendel-Perpina 2017a, S. 5ff.) und durch weitere Daten bestätigt wird.

Kinder haben ein grundlegendes Bedürfnis, neues Wissen zu erwerben und zu lernen, wie die Welt funktioniert. Dieses Bedürfnis tragen sie auch an das Fernsehen heran. Wissenserweiterung ist nach Spaß und Spannung das drittwichtigste Motiv für Kinder fernzusehen, wie die aktuelle Studie *Kinder und Medien* von ARD, ZDF und KiKA jetzt nachweist. [...] So erwarten 80% der 6- bis 13-Jährigen, vom Fernsehen auch mal Dinge erklärt zu bekommen, die sie noch nicht wissen. (Schumacher 2004, S. 10)

Ungeachtet der mit dem Alter der Kinder zunehmenden Neuausrichtung ihrer Fragestellungen vom eigenen lebensweltlichen Nahbereich auf die Außenwelt und eines entsprechend angenommenen steigenden Interesses an informierenden Fernsehsendungen (vgl. ebd.), erfolgt gleichzeitig eine Ausdifferenzierung des verfügbaren Medienangebots und seiner Nutzung im späteren Kindesalter. Während das mediale Anregungspotenzial und die spezifische Funktion des Kinderfernsehens demnach vor allem jüngere Kinder zielgruppenorientiert erreicht – „nur die Kleinen sehen, was für sie bestimmt ist“ (Bachmair 1998, zit.n. Erlinger 2005, S. 633) –, ändert sich dies bei älteren Kindern als medialen Vielnutzern. Hinzu kommt eine seit den 1990er Jahre verstärkt wahrnehmbare sozialisatorisch begründete Umorientierung der Zielgruppe „vom ‚Erziehungsprojekt‘ zum ‚Autonomieprojekt‘“ (ebd., S. 633): „Kinder [...] organisieren die ihnen wichtigen Dinge eigenständiger und, vor allem, sie suchen zur Regelung ihrer ihnen wichtigen emotionalen Belange Austausch mit den Peers und weniger mit den Erwachsenen.“ (Ebd.)

Derartige die Nutzungsbedingungen und Funktionen des Kinderfernsehens beeinflussende Faktoren bilden zusammen mit Druck des Medienmarktes und der ökonomischen Einbindung den Hintergrund, vor dem Zielsetzungen, Profil und Konzeption von Bücher-/ Medienmagazinen für Kinder zu analysieren sind.

3.3.2.2 Das Büchermagazin *quergelesen*

Ein thematisches Alleinstellungsmerkmal (auch im Rahmen des Kinderfernsehens) zeichnet die Sendung *quergelesen* des rbb aus, die von 2004 bis 2015 auf KiKA ausgestrahlt wurde.¹¹³ *quergelesen* präsentierte sich als Kinder- und Jugendmagazin zur Vorstellung und Bewertung zumeist aktueller Kinder- und Jugendliteratur für junge Zuschauer zwischen acht und 12 Jahren.

Das Profil der Sendung

Die Ausstrahlung erfolgte an monatlich variierenden Terminen am Sonntagnachmittag und darauffolgenden Samstagmorgen. Der Kinderkanal zeigte die aktuelle Folge meistens am ersten oder zweiten Sonntag des Monats, zwischen 13 und 14 Uhr. Der rbb sendete die Wiederholung dann sechs Tage später, samstags um 7.00 Uhr. Alle Sendungen der letzten zwölf Monate konnten außerdem unter der Rubrik *Quervideos* der rbb-Mediathek online angesehen werden.¹¹⁴ Auch die Dauer der Videos variierte von Sendung zu Sendung, lag aber in der Regel zwischen zehn und zwanzig Minuten.

¹¹³ Dass die Sendung im Sommer 2015 abgesetzt wurde, war zum Zeitpunkt der Datenerhebung und -auswertung nicht absehbar, verdeutlicht aber die Dynamik kultureller Praxen in der Öffentlichkeit. Dies betrifft nicht allein eingestellte Fernsehsendungen, sondern lässt sich auch an anderen Formaten und Praxen wie beispielsweise der Einstellung des Chamisso-Preises (vgl. Kap. 3.4) ablesen. Dennoch werden die Analyseergebnisse zur Sendung *quergelesen* im Folgenden ausführlich dargestellt, da wesentliche Merkmale der Präsentation und Bewertung kinder- und jugendliterarischer Angebote auf das nachfolgende Magazin *Timster* übertragbar sind und für die unterrichtliche Vermittlung von Wertungskompetenz herangezogen werden können.

¹¹⁴ <http://www.rbb-online.de/quergelesen/quervideo/quervideo.html> (aufgerufen am 23.01.2015).

Die Präsentation kinder- und jugendliterarischer Neuerscheinungen situierte sich in einem thematischen Rahmen, innerhalb dessen die einzelnen Bücher in einer Kombination aus Moderatorenbeiträgen, Einspielen und Beiträgen der jungen LeserInnen vorgestellt wurden. 2008 wurde die Sendung für den Adolf-Grimme-Preis nominiert.

Marc Langebeck, ein auch aus anderen Sendungen des Kinderkanals bekannter Fernsehmoderator mit jugendlich-lässigem Auftreten, leitete die Sendung im Anschluss an die Schauspielerin Josefine Preuß (auch bekannt aus der Kinderserie *Schloss Einstein*) von 2007 bis 2015. Anlässlich des zehnjährigen Jubiläums von *quergelesen* am 06.04.2014 fasst er die bisherige Bücherschau wie folgt zusammen: „Am 4. April 2004 wurde die erste Sendung im KiKA ausgestrahlt und inzwischen haben wir in ungefähr 120 Sendungen zwischen 600 und 700 Bücher vorgestellt und noch viel mehr gelesen.“¹¹⁵ Die hier intendierte Analyse des Kinderliteraturmagazins beschränkt sich auf das Sendejahr 2014, welches rund 80 Büchervorstellungen zu verzeichnen hat.¹¹⁶

¹¹⁵ <http://www.rbb-online.de/quergelesen/quervideo/quervideo.html> (aufgerufen am 23.01.2015).

¹¹⁶ Das öffentlich-rechtliche System schreibt für Sendungen, die nach der TV-Ausstrahlung online angeboten werden, eine sogenannte Verweildauerfrist vor, die gesetzlich geregelt und auf maximal zwölf Monate angelegt ist. Aus diesem Grund ist es online nur möglich, die Videos der vergangenen zwölf Monate im Video-Archiv der rbb-Mediathek abzurufen. Die folgende Analyse bezieht sich die zum Untersuchungszeitpunkt zur Verfügung stehenden *quergelesen*-Sendungen im Zeitraum von Februar 2014 bis Januar 2015. Dieser Zeitraum umfasst die gesetzlich geregelten zwölf Monate, in denen *quergelesen* zehnmal ausgestrahlt wurde. Dass es sich um nur zehn Sendungen handelt, liegt an der Sommerpause in den Monaten Juli und August, in denen der monatliche Sendeturnus unterbrochen wurde. Die Zitation erfolgt zum Untersuchungszeitpunkt über die (zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr abrufbaren) URL der Sendung, außerdem standen käuflich erworbene Mitschnitte einzelner Sendungen aus dem rbb-Archiv zur Verfügung.

Das Konzept der Sendung

„Und hier ist sie auch schon wieder – die beste Kinderbüchersendung im deutschen Fernsehen.“,¹¹⁷ so begrüßte Marc Langebeck seine jungen ZuschauerInnen zu *quergelesen* am 02.03.2014. Die beste Kinderbüchersendung im deutschen Fernsehen zu moderieren, konnte er mit gutem Recht behaupten; es handelte sich zu diesem Zeitpunkt um die einzige.

Die Sendung verfolgt dabei mehrere Ziele: Als grundlegend lassen sich die literaturkritische Orientierungs- und Selektionsfunktion anführen, denn *quergelesen* verstand sich als Hilfestellung für junge LeserInnen, dieser Zielgruppe aus dem vielfältigen Angebot der Kinder- und Jugendliteratur eine ansprechende Auswahl zu bieten; Marc Langebeck führt „durch den Bücherdschungel und sagt dir, was wirklich gutes Lesefutter ist.“¹¹⁸ Dazu wurden Buchempfehlungen rund um einen thematischen Schwerpunkt zusammenstellt und auf unterhaltsame Weise vermittelt. Zum Selbstverständnis der Sendung zählt zudem die dezidierte Ausrichtung auf die Leseförderung, wie dies die zugehörige Internetseite herausstellt: „Unser Wissen um die Wichtigkeit des Lesens für die kindliche Entwicklung und unser Bedürfnis auch im Medium Fernsehen etwas für die Leseförderung zu tun, machen *quergelesen* zu einem Kulturprogramm für Kinder und zur Service-Sendung für die ganze Familie.“¹¹⁹

Daher nutzt die Sendung ihr medienspezifisches audiovisuelles Potenzial, um auf leichte und unterhaltsame Weise eine Brücke zwischen den beiden (konkurrierenden) Freizeitmedien Buch und Fernsehen zu schlagen, was angesichts der weitreichenden Mediatisierung im Kindes- und Jugendalter auf eine zielgruppenorientierte Vermittlungsform von Bücherwelten abzielt. Alle Beiträge, die hinsichtlich dieser Zielvorstellungen konzipiert wurden, unterstützen und rahmen die Buchpräsentationen.

¹¹⁷ <http://www.rbb-online.de/quergelesen/quervideo/quervideo.html> (aufgerufen am 23.01.2015).

¹¹⁸ <http://www.kika.de/quergelesen/sendungen/sendung59184.html> (aufgerufen am 23.01.2015).

¹¹⁹ <http://www.rbb-online.de/quergelesen/querteam/querteam.html> (aufgerufen am 23.01.2015).

In der *quergelesen*-Sendung vom 01.06.2014 dreht sich beispielsweise alles um Berlin als deutsche Hauptstadt und Handlungsort zahlreicher Werke. Vorgestellt wird unter anderem der erste Band aus der *Schattenband*-Reihe von Frank M. Reifenberg und Gina Mayer, der eine Detektiv- und Bandengeschichte im Berlin der zwanziger Jahre erzählt. Während die Buchvorstellungen bis dahin kinder- und jugendliterarische Neuerscheinungen aus dem Jahr 2014 zum Gegenstand hatten, empfiehlt Marc Langebeck passend zum Themenschwerpunkt dieser Sendung erstmals einen Klassiker, nämlich den „ersten Berliner Krimi für Kinder“¹²⁰ *Emil und die Detektive* von Erich Kästner aus dem Jahr 1929. Im Rahmen der Sendung ist Langebeck selbst in Berlin unterwegs und besucht zum Beispiel eine Polizeidienststelle in Berlin, um eine Polizeikommissarin zu interviewen. Sie erklärt ihm unter anderem, wie moderne Fingerabdrücke genommen werden und ob Kriminalromane denn wirklich ihren Berufsalltag widerspiegeln. Während der gesamten Sendung werden Bilder von Sehenswürdigkeiten der Hauptstadt eingeblendet.

Die audiovisuelle Inszenierung soll den jungen ZuschauerInnen der Sendung ermöglichen, einen Eindruck vom Großstadtleben zu gewinnen und sich so der Handlung und Atmosphäre der vorgestellten Bücher anzunähern. Indem verschiedene Zugänge gewählt werden, um einige Facetten der Hauptstadt, aber auch die in Kriminalromanen verarbeitete Stoffe darzustellen (so gab es Aufnahmen im Berliner Zoo, vor dem Berliner Hauptbahnhof und von mehreren Sehenswürdigkeiten, vom Besuch einer Polizeidienststelle und der Polizeihistorischen Sammlung in Berlin usw.), setzt das Sendungskonzept auf eine Mischung von Information und Unterhaltung, um die ZuschauerInnen zum Lesen der vorgestellten Bücher zu animieren. Daten einer entsprechenden Wirkungsforschung zu *quergelesen* liegen indessen nicht vor.¹²¹

¹²⁰ <http://www.rbb-online.de/quergelesen/quervideo/quervideo.html> (aufgerufen am 23.01.2015).

¹²¹ Ein Überblick über Angebot und Nutzung von Wissenssendungen für Kinder (vgl. Schumacher 2004, S.13) benennt für das Büchermagazin lediglich einen Marktanteil von 4,3 %, der – nicht nur im Vergleich zu den Spitzenreitern multithematischer Wissenssendungen auf KiKa wie *Sesamstraße* mit 22,2 % oder *Willi wills wissen* mit 19,7% – ganz am Ende der Skala liegt.

Präsentationsformen der Buchtipps

Das Prinzip der thematischen Schwerpunkte gehörte zum grundlegenden Konzept der Sendung, deren Beiträge sich durch verschiedene abwechslungsreiche Buch-Präsentationsformen auszeichnen.

Dass Marc Langebeck die Sendung von einer Außenstelle (z.B. der Berliner Innenstadt) aus leitet, stellt eher eine Ausnahme dar. Normalerweise befindet sich der Moderator im *quergelesen*-Studio und moderiert dort Buchvorstellungen an oder führt sie teilweise selbst durch. Eine weitere Präsentationsform stellen Einspieler dar, in denen kommentierte Bilder aus dem Buch oder passend zum Buch eingeblendet oder die Handlung der Geschichten aus den Büchern in zwei- bis dreiminütigen Kurzfilmen dargestellt werden.

Die dritte und für unser Forschungsinteresse besonders relevante Präsentationsform ist die sogenannte *querleser*-Ecke: Kinder und Jugendliche stellen in jeder Sendung ein Buch vor, wobei sie zumeist einen kurzen inhaltlichen Überblick über Handlungsverlauf und Figurenkonstellationen liefern und anschließend eine Bewertung des Buches formulieren.

Studiomoderationen

Alle Studiomoderationen in den Sendungen des Untersuchungszeitraums integrieren für die Buchvorstellungen die genannten Präsentationsformen; überwiegend handelt es sich dabei um Einspieler, die Bilder aus den jeweiligen Büchern, von einem Off-Kommentar begleitet, einblenden. Diese Inszenierung reichert die Redebeiträge des Moderators durch audiovisuelles Material an und veranschaulicht sie.

Die Moderationsbeiträge haben im Zusammenhang der Buchvorstellungen in der Regel die Funktion von Ein- oder Überleitungen oder liefern zusätzliche Kontextinformationen im Vorfeld der eigentlichen Buchvorstellung. Außerdem schlägt Marc Langebeck damit häufig eine Brücke zwischen dem besprochenen Buch und dem thematischen Schwerpunkt, womit ein roter Faden in jeder Sendung ersichtlich wird.

Dem Sendekonzept entsprechend spielt die Kommunikation des Moderators mit den jungen ZuschauerInnen eine zentrale Rolle. Langebeck

spricht die ZuschauerInnen regelmäßig direkt an („ihr Lieben!“, „Buch-tipp für euch“) und baut Nähe auf, indem er mit der Verwendung des Wortes „wir“ eine Gemeinschaft mit den jungen LeserInnen suggeriert. Er gibt sich witzig, will durch persönliche Kommentare zu jedem Literaturbeitrag glaubwürdig erscheinen und sein Auftreten erinnert (ähnlich wie Elke Heidenreich) an eine Art erwachsener und dennoch jugendlicher Freund von nebenan. Durchgehendes Kennzeichen von Langebecks Moderationsstils ist die Lebendigkeit und Dynamik seines Auftretens, denn Langebeck spricht teilweise nicht nur sehr schnell und mit deutlich variierender Stimmmodulation, sondern er erscheint auch gestisch und körperlich in stetiger Bewegung (Abb. 19).

Seine den Buchbewertungen zu Grunde liegende Werteskala ist affektiv-wirkungsbezogen. Den Wertaussagen kommt eine expressive und appellative Funktion zu, da die Buchvorstellungen allesamt als persönliche Empfehlungen des Moderators („will ich euch ans Herz legen“) verstanden werden sollen.

Den optischen Hintergrund für Studiomoderationen bildet zumeist eine Kollage aus vielen Bücherstapeln, Bücherreihen oder aufgeschlagenen Büchern (Abb. 20). Die Kulisse ändert sich jedoch auch teilweise von Sendung zu Sendung und wird dem jeweils aktuellen Motto angepasst. Unverändert bleiben allerdings die teils im Hintergrund, teils im Vordergrund umherschwebenden Bücher mit Flügeln, die ebenso wie die lebendige Titelmelodie und die wiederkehrend eingespielten elektronischen Soundelemente zu den Erkennungsmerkmalen der Sendung zählen. Auch das Logo der Sendung greift das leitmotivische Bild des „ge-/beflügelten Buches“ auf (Abb. 21).



Abb. 20: *quergelesen*-Moderator vor Studiokulisse (Sendung vom 04.05.2014)¹²²



Abb. 21: Das Logo der Sendung¹²³

Wiedererkennungswert haben weiterhin die kleinen Animationsfiguren, die als bewegte Elemente im Bild auftauchen und mit dem Moderator kommunizieren. Ihre Sprechweise in zum Teil unvollständigen Sätzen erinnert an fragende Kleinkinder. In der Kommunikation mit ihnen erklärt der Moderator Sachverhalte der vorgestellten Bücher oder zum Thema der Sendung. Auf diese Weise scheinen die kleinen Figuren ein reales Publikum zu ersetzen, auf das im Studio verzichtet wurde; die Animationen sind damit Teil der zielgruppenorientierten Vermittlungsform, die bei den kindlichen ZuschauerInnen wenig Vorwissen voraussetzt und

¹²² Alle folgenden Screenshots entstammen der autorisierten Ansichtskopie, die aus dem rbb-Archiv zur Verfügung gestellt wurde.

¹²³ <http://mediathek.rbb-online.de/tv/quergelesen/Sendung?documentId=10984584&bcas-tId=10984584>, (aufgerufen am 23.01.2015).

ausgehend vom dargestellten Wissenstand der kleinen Figuren Inhalte und Sachverhalte erklärt.

Buchvorstellungen durch Einspieler

Buchvorstellungen durch Einspieler werden in der Regel von Marc Langebeck anmoderiert, unterstützen aber auch Beiträge der *querleser* und *querleserinnen*. Die häufigsten Einspieler zeigen dabei eine Abfolge von (Text-)Bildern und Illustrationen, die direkt dem vorgestellten Buch entstammen. Den Einspielern ist dabei der Off-Kommentar des Moderators zu Inhalt und Bewertung des Buches unterlegt. Auf diese Weise entsteht für den Zuschauer der Eindruck, mittels eines Schnelldurchlaufs in das Buch einzutauchen.

Eine weitere Möglichkeit für Einspieler stellen Bilderfolgen dar, die den Inhalt des Buches in Bezug zur außerliterarischen Welt setzen. Wenn der Protagonist in *Der Träumer* von Pam Muñoz Ryan beispielsweise von seiner Reise nach Santiago erzählt, werden Aufnahmen von Sehenswürdigkeiten der chilenischen Hauptstadt eingeblendet (Sendung vom 02.11.2014). Stets werden nur wenige, ausgewählte Bilder zu den kommentierenden Begleittexten eingespielt. Durch diese dezente Einbindung von Bildmaterial bleibt das Medium Buch im Mittelpunkt; so bieten die Bilder zwar visuelles Anregungspotenzial zur Lektüre, lösen aber das Leseerlebnis nicht durch ‚fertige‘ Vorstellungen ab.

Neben Illustrationen und weiterem Bildmaterial werden in den szenischen Einspielern auch durch Kinder und Jugendliche nachgespielte Szenen an realistischen Drehorten gezeigt, die einen Eindruck der Handlung vermitteln. Diese Präsentationsform, die hier als „Filmische Rekonstruktion“ bezeichnet werden soll, kommt im Laufe der untersuchten zwölf Monate allerdings nur fünf Mal vor – also weitaus seltener als die anderen Einspieler oder die *querleser*-Ecke.

„Leider hat niemand von uns mitgezählt, wie viele *querleser* und *querleserinnen* es in den letzten zehn Jahren waren, die hier ihre aktuellen Buchtipps vorgestellt haben. Ich weiß nur, es waren sehr, sehr viele.“¹²⁴ Die große Zahl resultiert daraus, dass in nahezu jeder Sendung Kinder im Alter zwischen acht und 12 Jahren¹²⁵ selbst zu Wort kommen, um ein aktuelles Buch in einem rund zweiminütigen Beitrag vorzustellen und zu empfehlen. Auffällig ist die Variationsbreite der filmischen Inszenierung der *querleser*. Von großer Dynamik und dem Einsatz zahlreicher filmischer Mittel zeugt beispielsweise das *querleser*-Video von Julian (Sendung vom 05.10.2014), das mit schnellen Schnitten, Doublescreen, unterschiedlichen Einspielern, montierten Bildern, wechselnden Drehorten und Kameraperspektiven arbeitet (vgl. Abb. 22-25).



Abb. 22: *querleser* im Doublescreen mit Cover-Animation

¹²⁴ <http://www.rbb-online.de/quergelesen/quervideo/quervideo.html> (aufgerufen am 23.01.2015).

¹²⁵ Das Alter der *querleser* wird in den Sendungen nicht genannt. Die Durchsicht zeigt jedoch eine annähernde Entsprechung zum Alter der Zielgruppe von *quergelesen*.

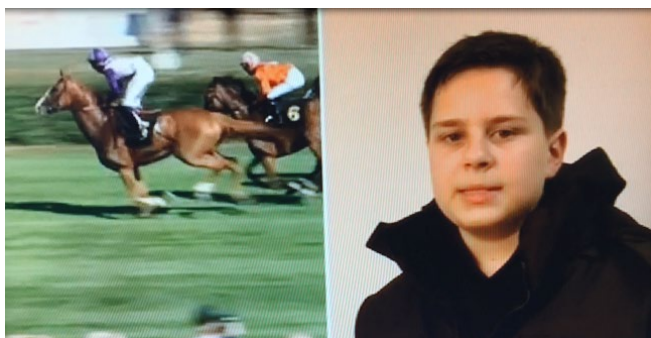


Abb. 23: Doublescreen mit filmischem Einspieler



Abb. 24: Montage im *querleser*-Video

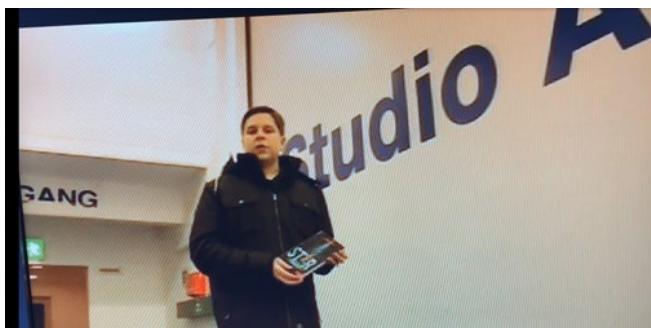


Abb. 25: Variation der *querleser*-Drehorte

Im Unterschied dazu wirkt das *querleser*-Video von Milena und Theresa (Sendung vom 04.05. 2014) ruhig und statisch, da die beiden ihre Buchempfehlung vortragenden Mädchen durchgehend in Zentralperspektive

gezeigt werden. Die einzige Abweichung besteht in einem Zoom, der den Zuschauern nicht nur das Cover (alle *querleser* halten das Buch während der Vorstellung in der Hand), sondern auch Seiten im Buchinneren präsentiert (vgl. Abb. 26-27). Grundsätzlich steht der Drehort in einem inhaltlichen Zusammenhang zur Handlung des Buches: Im ausgewählten Beispiel sitzen die beiden *querleserinnen* zur Vorstellung einer Tiergeschichte im Wald.



Abb. 26: *querleserinnen* in Zentralperspektive



Abb. 27: Blick ins Buch

Bei ihrer Buchvorstellung gehen die Kinder in der Regel zunächst auf den Inhalt ein und beschreiben wichtige Handlungselemente und die Figurenkonstellation. Jeder *querleser* achtet darauf, nicht zu viel von der Geschichte zu verraten und beendet die Inhaltswiedergabe an der Stelle, an

der es seiner Meinung nach besonders spannend wird. Diese Auslassung fungiert für die ZuschauerInnen als Leseanregung. Der Inhaltswiedergabe folgt eine Bewertung, in der die Kinder artikulieren, was ihnen an dem Buch besonders gefallen hat. Zumeist folgt abschließend eine kurze Empfehlung mit der Angabe einer Altersgruppe, für die die Lektüre nach Einschätzung der *querleser* geeignet erscheint.

Diese durchgehende Struktur liegt allen *querleser*-Buchvorstellungen zugrunde, wobei die jungen LeserInnen individuelle Schwerpunkte setzen und ihnen wichtige Aspekte besonders hervorheben. So kommt es zum Beispiel vor, dass der Inhalt in nur wenigen Sätzen zusammengefasst wird, die Wirkung des Buches und eine darauf Bezug nehmende Bewertung/ Leseempfehlung dagegen ausführlicher expliziert werden.

Wenngleich die *querleser*-Beiträge Teil des Inszenierungskonzeptes einer von Erwachsenen für Kinder produzierten Sendung sind, vermitteln sie einen Eindruck davon, wie kinder- und jugendliterarische Neuerscheinungen auf die Zielgruppe wirken bzw. auf welche Weise Kinder und Jugendliche sich über ihre Lektüren öffentlich zu artikulieren bereit und dazu fähig sind. Indem zahlreiche Kinder in der Sendung selbst zu Wort kommen und ihre Beiträge nahezu gleichberechtigt neben den Buchempfehlungen des Moderators stehen, wird die Sendung der Forderung, die primären Adressaten der Kinder- und Jugendliteratur an der kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit teilhaben zu lassen, in breitem Maße gerecht. Während Ewers (2000) eine eigene literarische Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen noch als Desiderat formuliert, scheint die Sendung sich mit der *querleser*-Ecke erfolgreich der Aufgabe zu stellen, die Lesebedürfnisse von Kindern ernst zu nehmen und ihre Partizipation an der öffentlichen Bewertung des kinder- und jugendliterarischen Angebots zu fördern.

Themen- und Genrevielfalt in den Buchempfehlungen

Eine Übersicht über die *querleser*-Ecke des Untersuchungszeitraum kann einen Eindruck davon vermitteln, wie oft Kinder und Jugendliche im Rahmen des Literaturmagazins *quergelesen* tatsächlich zu Wort kommen und welche Bücher als Leseempfehlung ausgewählt wurden.

In den zehn Sendungen von Februar 2014 bis Januar 2015 wurden insgesamt 53 Bücher vorgestellt, davon 14 als Buchtipps von *querlesern* oder *querleserinnen*. Das entspricht einem Anteil von 26 % der gesamten Buchpräsentationen.

In der folgenden Tabelle (Abb. 28) werden alle *querleser*-Buchtipps nach Ausstrahlungsdatum, Thema der Sendung, Namen des/ der *querlesers*/ *querleserin* und dessen/ deren Buchtipps mit Angabe von Titel/ Autor sowie in ihrer Zuordnung zu einem Genre/ Thema erfasst.¹²⁶

Ausstrahlungsdatum	Thema der Sendung	querleser/ querleserin	Autor/ Titel Buchauswahl	Genre und Thema
02.02.2014	Animationen im Fernsehen und zum Selbstermachen	Uri	Piers Torday: <i>Die große Wildnis</i>	Fantastischer Abenteuerroman
02.03.2014	Menschen, Tiere, Natur und Sprache	Keine <i>querleser</i> -Ecke		
06.04.2014	10 Jahre <i>quergelesen</i>	Lina	Katherine Halligan: <i>Die Wahrheit, wie Dolly sie sieht</i>	Realistischer Kinderroman zum Thema Misshandlung
04.05.2014	Mobbing, Verwirrung, Visionen	Milena und Theresa	Katherine Applegate: <i>Der unvergleichliche Ivan</i>	Tiergeschichte (nach einer wahren Begebenheit)

¹²⁶ Diese Zuordnung ist angelehnt an die kinder- und jugendliterarische Genreeinteilung nach Lange (2012) und berücksichtigt für eine weitere Differenzierung der vorgestellten Werke deren thematische Schwerpunkte.

01.06.2014	Berlin – Hauptstadt von Deutsch- land	Ole	Frank Maria Reifenberg: <i>Die Schatten- bande legt los</i>	Kinderkrimi
14.09.2014	Die Bücherre- publik	Vin	Marjolijn Hof: <i>Mein Opa und ich und ein Schwein na- mens Oma</i>	Realistisch- komischer Kinderroman
		Hanna	Vanessa Wal- der: <i>Das wilde Määäh</i>	Fantastischer Kinderroman
		Seline	Barry Jons- berg: <i>Das Blubbern von Glück</i>	Realistischer Kinderroman
		Tobias	Guy Bass: <i>Stichkopf und der Scheusal- finder</i>	Fantastischer Kinderroman
05.10.2014	Kein Thema	Malena	Xavier-Laurent Petit: <i>Mein kleines dummes Herz</i>	Realistischer Kinderroman (Fremde Wel- ten: Afrika)
		Julian	Salah Naoura: <i>Star</i>	Komischer Familienro- man
02.11.2014	Kein Thema	Annabell	Anna Xiulan Zeeck: <i>Wie wilder Gräser</i>	Realistischer Jugendroman (Fremde Wel- ten: China, nach einer wahren Bege- benheit)
		Sarah		

14.12.2014	Bücher für den Wunschzettel	Charlotte	Jonathan Stroud: <i>Lookwood & Co. Der wispernde Schädel</i> . Bd. 2	Fantastischer Jugendroman
10.01.2015	Neues Jahr, neues Glück und neue Buchtipps	Julia	Alessandro Sanna: <i>Der Fluss</i>	Bilderbuch

Abb. 28: querleser-Buchtipps

Die Zusammenstellung verdeutlicht, dass die *querleser* den jungen ZuschauerInnen Bücher unterschiedlicher Genres und Themen vorstellen und empfehlen. Die Bandbreite von komischer Kinderliteratur über realistische Jugendromane bis zu Fantasy und Bilderbüchern entspricht der lesedidaktischen Forderung nach einem vielfältigen Lektüreangebot, das den individuellen Leseinteressen, -bedürfnissen und -fähigkeiten der Zielgruppe Rechnung tragen soll.

Analyse der querleser-Wertungen von Kinder- und Jugendliteratur

Auf welche Weise Kinder und Jugendliche ihrer Rolle als „Peer-Kritiker“¹²⁷ gerecht werden und in der Lage sind, eigene Bewertungen der für sie bestimmten Literatur öffentlich zu artikulieren, soll anhand einer inhaltsanalytischen Auswertung der transkribierten Videos von zwei exemplarischen *querleser*-Buchvorstellungen dargestellt werden.¹²⁸ Nach

¹²⁷ Der Begriff der Peer-Kritiker wurde im Rahmen der Studie zur Jugendjury (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013; Brendel-Perpina 2013) eingeführt. Darunter fallen die Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen, die anderen Heranwachsenden in der Öffentlichkeit ihre bevorzugten Lektüren vorstellen. Dass es sich dabei um Empfehlungen, also um Positivwertungen handelt, schränkt zwar die grundlegende Bedeutung des Begriffs *Kritik* ein, für seine Verwendung spricht jedoch die Ausübung einer öffentlich selektierenden Anschlusskommunikation.

¹²⁸ Was in der Wertungsanalyse nicht berücksichtigt werden kann, sind die motivational geleiteten Selektionen der *querleser*, da keine Informationen darüber vorliegen, ob die *quergelesen*-Redaktion eine Vorauswahl trifft und nach welchen Maßgaben welchen LeserInnen welches Buch zugeordnet bzw. von ihnen (z.B. aufgrund von Cover, Klappentext, Leseprobe usw.) selbst ausgewählt wird.

der bereits erfolgten Beschreibung der medialen Gegebenheiten des Kinderliteraturmagazins und seiner Inszenierungsstrategien, die somit als Materialcharakterisierung zu Grunde liegt, geht es im Folgenden darum, die strukturelle und sprachliche Ebene, die Argumentationsstrategien und Urteilskriterien in den Buchempfehlungen der jungen Peer-Kritiker zu erfassen.

Bei den ausgewählten Videos handelt es sich um den Buchtipp von Julian zu *Star* von Salah Nourah (Analyse I) in der Sendung vom 05.10.2014 und um den Buchtipp der *querleserin* Lina zum Buch *Die Wahrheit, wie Delly sie sieht* von Katherine Hannigan (Analyse II), der in der Sendung vom 06.04.2014 ausgestrahlt wurde. Damit werden ein männlicher Leser und eine weibliche Leserin berücksichtigt. Die vorgestellten Bücher lassen sich zudem geschlechtsspezifischen Leseinteressen (abenteuerliche Heldengeschichten mit Humor und Handlungsspannung versus realistisch-problemorientierte, psychologische „human-interest-stories“, vgl. Garbe 2011, S. 67) zuordnen.

Analyse I

Julian fasst zunächst die Handlung der Geschichte zusammen, indem er die Ereignisse in ihrer chronologischen Reihenfolge wiedergibt. Die temporale Strukturierung der handlungsreichen Verwicklungen verdeutlicht er durch mehrfache Adverbialverwendungen („einmal“, „dann“, „daraufhin“). Die sich ergebenden Verwicklungen um den Kinderstar Marco, der bei einem Pferdewettrennen eine große Summe an Geld gewinnt, löst Julian jedoch nicht auf, sondern er schließt eine implizite Leseaufforderung an: „Mehr will ich euch jetzt nicht verraten, weil das könnt ihr alles nachlesen in *Star*“. Die Inhaltswiedergabe (vgl. dazu genauer die Analyse der Booktube-Rezensionen, Kap. 4.3.3) zentriert Julian auf den Protagonisten Marco; zugleich beschreibt er seine Identifikation mit der Figur in einer verallgemeinernden Aussage. Julian geht nämlich davon aus, dass das Identifikationspotenzial des Protagonisten nicht nur für ihn als Leser vorhanden ist, sondern auch andere jugendliche Leser die gleichen Leseerfahrungen machen können:

Ähm – er hat die typischen Probleme wie, glaub ich, jeder 12-Jährige auch. Marco möchte ein Smartphone haben – wie, glaub ich, jeder von uns.

Seine identifikatorische Lesart erklärt Julian im Hinblick auf die Lebensumstände des Protagonisten: Dass die alleinerziehende Mutter ihrem Sohn nicht erlaubt, ein Smartphone zu kaufen, ist Teil der geschilderten familiären und sozialen Umstände der fiktionalen Welt, repräsentiert jedoch gleichsam die ‚typischen Probleme‘ vieler Jugendlicher. Julian stellt einen Bezug zu seiner eigenen Lebenswelt her und deutet den Wunsch des Protagonisten gleichzeitig als zeitspezifisches Bedürfnis: Der Protagonist habe Wünsche wie ‚jeder‘ Jugendliche der Gegenwart, womit diese Einschätzung auf den Maßstab der Repräsentativität rekurriert. Der wirkungsbezogene Maßstab der Identifikation mit dem Protagonisten und seiner Welt und der relationale Wert der Repräsentativität der Figur werden so zur Grundlage einer positiven Wertung. Da Marcos Lebenswelt der Wirklichkeitsvorstellung des *querlesers* entspricht, erfolgt weiterhin ein Bezug auf den Maßstab der Authentizität. Dass die Handlung trotz der abenteuerlichen Verwicklungen realistisch und glaubwürdig erscheint, bringt Julian zum Ausdruck, indem er die Ereignisse, die dazu führen, dass Marco nach dem Gewinn auf der Pferderennbahn zum Fernsehstar wird, als Folge von Zufällen versteht:

[...] erfährt Marco durch Zufall, welche Pferde gewinnen werden [...] Mal wieder kommt ihm der Zufall zu Hilfe und er gewinnt.

Anders als die Figuren des Romans, die Marco außergewöhnliche Fähigkeiten zuschreiben und ihn dadurch zum Star machen, durchschaut der *querleser* die zufallsbedingte Kausalität der Ereignisse – aus Julians Sicht handelt es sich daher um eine wirklichkeitsnahe Darstellung.

Neben solchen impliziten Wertungen werden in den beiden letzten Sätzen des Buchtipps explizite Wertungen formuliert: „Mir hat das Buch gefallen. Ich fand’s cool, lustig, spannend.“ Durch die attributiven Wertzuschreibungen „cool, lustig, spannend“ liegt eine Wertbehauptung vor, die jedoch nicht weiter begründet oder rechtfertigt wird. Den attributiven Werten „lustig“ und „spannend“ liegt dabei der wirkungsbezogene Wertmaßstab der Unterhaltung zu Grunde. Die Wertzuschreibung „cool“ lässt sich den relationalen Wertmaßstäben zuordnen, wenn darunter die angemessene Darstellung jugendlicher Lebenswelten verstanden wird. Da aber eine entsprechende Begründung der Behauptung fehlt, ist es ebenso

möglich, dass Julian sich mit der Zuschreibung „cool“ auf die Sprache, den Inhalt, die Aufmachung des Buches o.Ä. bezieht.

Auch Julians Schlusssatz ist allgemein formuliert: „Ich empfehl’s allen.“ Im Vergleich zu anderen *querlesern*, die an dieser Stelle in der Regel eine Empfehlung abgeben, in der sie einschätzen, für welche Altersgruppe ein Buch geeignet ist, erscheint Julians Empfehlung undifferenziert. Möglicherweise ist damit aber eine implizite Wertung intendiert, insofern Julian davon ausgeht, dass das Buch die Interessen sehr vieler junger LeserInnen treffen kann. Ob diese generalisierte Empfehlung nur auf der Basis des Inhalts oder auch anderer Textaspekte entsteht, bleibt an dieser Stelle offen und müsste wie auch die Verwendung der Zuschreibung „cool“ erfragt werden.

Insgesamt ist Julians Buchtipp stark auf die Vorstellung der Handlung und des Protagonisten fokussiert. Die enthaltenen Wertungen zeigen unterschiedliche Wertmaßstäbe an, wobei aber inhaltliche Vertiefungen und Begründungen der Wertbehauptungen weitgehend fehlen, was jedoch auch auf den engen zeitlichen Rahmen von nur zwei Minuten Redezeit zurückzuführen ist; die kommunikative Vermittlung von Julians subjektivem Leseerlebnis in diesem Zeitkorsett tritt aufgrund der erläuterten Aspekte dennoch, zumindest ansatzweise, in Erscheinung.

Analyse II

Auch Lina rückt am Anfang ihrer Buchempfehlung die Protagonistin Delly ins Zentrum, indem sie das Alter der Figur benennt und diese charakterisiert. Da Delly ein Mädchen im gleichen Alter wie die *querleserin* ist, bietet sie sich als kindliche Identifikationsfigur an. Anders als Julian beschreibt Lina aber nicht die Gemeinsamkeiten mit der Hauptfigur, sondern weist auf deren Andersartigkeit hin:

Delly ist ein Mädchen, sie ist elf Jahre alt. Ganz normal, könnte man denken, wenn da nur nicht dieser ständige Ärger wäre.

Die *querleserin* bezeichnet Delly als „wortwörtlich gesagt ein Katastrophenkind“, als ein „wirklich [...] chaotisches Kind“ und begründet diese

Zuschreibung mit Beispielen aus dem Text: „[...] da war sie mit ihren Eltern in einer Ausstellung und da waren halt so Hühner in Käfigen, und Delly hat sie halt, die armen Hühner, alle freigelassen.“

Sprachlich fällt auf, dass Lina an dieser Stelle der Inhaltswiedergabe ins Präteritum wechselt. Mit dem Tempuswechsel (das Präteritum gilt nach Harald Weinrich als Tempus der „erzählten Welt“, während das Präsens der „besprochenen Welt“ zugeordnet wird, vgl. Abraham 1994, S. 22) signalisiert, dass Lina bei der Wiedergabe der Handlung in der erzählten Welt, mit der sie affektiv verbunden ist, verbleibt bzw. nacherzählend in sie zurückkehrt. Ein weiterer Hinweis, den Lina in Bezug auf Dellys Außergewöhnlichkeit anführt, ist deren Freundschaft zu „der stillen Paris Boyd, die man nicht anfassen durfte und die auch nicht sprach“. Auch Lina schließt daher ihre Textwiedergabe nur mit einer Andeutung über die Misshandlung von Dellys Freundin (zum Abbruch der Inhaltswiedergabe als wertendes Element vgl. Zabka 2004 sowie Kap. 4.3.3).

Linas Betonung der Außergewöhnlichkeit der Protagonistin liegt ein positiver Wert zu Grunde, was zwar zunächst nicht als explizite Wertaussage formuliert, aber durch den Kontext verdeutlicht wird. Die Originalität der Figurenanlage (als relationaler Wert) stellt jedoch kein Hindernis für die Identifikation der Leserin mit der Figur dar (Lina übernimmt Dellys Perspektive, wenn sie von „den armen Hühnern“ spricht), sondern ermöglicht über die Involviertheit mit der Textwelt das Erleben von Ereignissen, die in Linas Lebenswelt und ihrem Erfahrungshorizont so bislang nicht vorkommen. Ein weiterer wirkungsbezogener Maßstab, den Lina dem Text explizit als Wert zuschreibt und damit ihre Empfehlung begründet, ist Spannung: „Ich kann euch sagen, die Geschichte wird noch SEHR spannend und ich empfehle euch, sie zu lesen“. Spannung als „dynamischer psychopsychischer Zustand, der sich durch Literatur herstellen lässt“ (von Heydebrand/ Winko 1996, S. 129), entsteht für Lina aus dem Geheimnis um die blauen Flecken auf dem Rücken von Dellys Freundin. Daraus resultiert für Lina, dass der Leser die Geschichte weiterlesen möchte, um aufgrund der Involviertheit in das Geschehen ursächliche Zusammenhänge der Handlung zu rekonstruieren. Beide Aspekte können Voraussetzungen dafür sein, sich von einer Lektüre unterhalten zu

fühlen; Unterhaltung gilt dabei als ein hedonistischer Wert, von dem Spannung abgeleitet werden kann (vgl. ebd.).

Die abschließende Wertung erfolgt explizit:

Ich fand es halt sehr schön, wie mehrere Kinder, die halt alle so kleine Macken hatten [als weiteres Beispiel ist vorher Brad Killy, ein Junge, „der schlimm stoterte“, genannt worden], sich gegenseitig aufgebaut haben – ohne meistens was zu sagen.

Die Verbalisierung der Wertung in einer ich-bezogenen Aussage weist diese als expressive literarische Wertaussage (vgl. Worthmann 2004, S. 237) aus: Es handelt sich (wie auch schon bei Julian) um eine affektive Wertbestimmung, jedoch in sprachlich und argumentativ präziserer Darstellung, da Lina ihre Gefühle in Bezug auf die Lektüre beschreibt und, basierend auf ihrer identifikatorisch-anteilnehmenden Lektüre, die Qualität der Beziehung zwischen den Figuren positiv einschätzt. Die abschließende Wertung verdeutlicht ebenfalls die Ausrichtung des Urteils an inhaltlichen Werten, insofern die Leserin das Handeln der Figuren als eine Art tätige Sozialität wertschätzt. Zugleich sind diese sozialen Komponenten und die dargestellten ungerechten Zustände maßgeblich dafür, dass die Leserin von dem Text nachhaltig beeindruckt ist, und zwar im Sinn des wirkungsbezogenen Wertes der Betroffenheit (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, S. 128). Linas Hinweis darauf, dass die kindlichen Figuren sich unterstützen, „ohne meistens was zu sagen“, kann schließlich auf den Maßstab der Erkenntnisbedeutsamkeit zurückgeführt werden, denn die Leserin scheint durch die Lektüre Einsichten in zwischenmenschliche Verhaltensweisen zu gewinnen. Da hierfür jedoch keine weiteren Begründungen geliefert werden, kann diese Einschätzung nur angenommen werden.

Linas Buchtipp endet mit der Empfehlung „Ich würd’s so für Mädchen und Jungen ab zehn [empfehlen] und man kann’s eigentlich auch als Erwachsener lesen.“ Im Gegensatz zu Julian benennt die *querleserin* die adressierte Altersgruppe und hält das vorgestellte Buch als geeignet für Mädchen und Jungen. Außerdem bezieht sie Erwachsene in den potenziellen Rezipientenkreis ein. Eine Begründung, warum das Buch aus Linas Sicht beide Geschlechter ebenso wie Erwachsene anzusprechen vermag, fehlt.

Trotz der dargelegten Wertmaßstäbe, auf die die *querleserin* rekurriert, dominieren insgesamt wirkungsbezogene Argumente. Indem Lina am Schluss ihre Lesegefühle explizit kommuniziert, zeigt sich, wie ihre gefühlsgeleitete Vorstellung nicht zuletzt als Appell dazu beitragen soll, andere junge LeserInnen als Adressaten der Wertung auf dieser Ebene zu überzeugen.

3.3.2.3 Das Medienmagazin *Timster*

Der abgesetzten Sendung *quergelesen* folgte 2015 mit dem Medienmagazin *Timster* rasch ein Nachfolger. Die neue Sendung soll entsprechend des öffentlich-rechtlichen Auftrags des KiKA Kinder im Grundschulalter bei ihrer Medienaneignung unterstützen: Der Sender versteht es als seine Aufgabe, „Medienanfängern Orientierung in der Welt der Medien zu geben und sie zum souveränen Mediengebrauch zu befähigen“.¹²⁹

Im Folgenden wird die Sendung nach Rahmenbedingungen, Profil und Service sowie Sendungskonzept, Inszenierung und Kommunikation vorgestellt. Dieser Analyse schließt sich eine genauere Betrachtung der buchpräsentierenden und -bewertenden Beiträge im Untersuchungszeitraum von zehn Folgen (Folge 12: 17.10.2015 bis Folge 21: 19.12.2015) an.

Rahmenbedingungen, Profil und Service

Timster wird mit einer Sendedauer von 15 Minuten auf dem Sendepplatz Samstag, 17.45 Uhr (Wiederholung: Sonntag, 7.50 Uhr), ausgestrahlt. Als Do-it-yourself-Medienmagazin zielt die Sendung darauf ab, den jungen ZuschauerInnen die Welt aus Smartphone, Tablet, Spielen, Internet, Filmen und Büchern nahe zu bringen und setzt mit diesem Format auf Anregungen zum aktiven Selbermachen, Ausprobieren, Testen und Bewerten. Dazu lässt der als Science Slammer bekannt gewordene Moderator Tim Gailus (Abb. 29) die ZuschauerInnen an seinen Aktivitäten in der sog. Medienwerkstatt teilhaben. Interaktiv-erlebnisorientiert (unter dem Slogan „Medien erleben mit Timster“) werden aktuelle Medienphänomene, ihre Entstehung und Hintergründe sowie Potenziale und Risiken,

¹²⁹ <http://www.kika.de/erwachsene/begleitmaterial/sendungen/timster/medienformat102.html> (aufgerufen am 02.10.2017).

und zwar immer im Hinblick auf die eigene Nutzung durch die Kinder, vermittelt. Die Internetseite der Sendung fasst die Ziele des Medienmagazins folgendermaßen zusammen:



Abb. 29: Der Moderator als Medienvermittler¹³⁰

Das Logo der Sendung beschränkt sich auf eine grafische Darstellung und zeigt den Schriftzug des Magazintitels in der Schriftart Comic Sans auf weiß-grauem Hintergrund, dessen Oberfläche an zerknittertes Papier erinnert. Dunkelgraue und grüne Farbkleckse schaffen Hervorhebungen, wobei die so markierte Initiale T auch während der Sendung (zum Teil durch andere Farben unterlegt) mehrfach eingeblendet wird.

Auf der *Timster*-Internetseite können die ZuschauerInnen über die Sendung hinaus die einzelnen Videos der letzten Folgen bzw. die Gesamt-sendungen im Rahmen der einjährigen Verweildauer aufrufen. Die Seite präsentiert neben Informationen über den Moderator (sowie seinen in der Sendung ebenfalls immer auftretenden Hund Luis) und wechselnden Mitmachangeboten¹³¹ vier Video-Rubriken. Die Rubrik *Buchtipps* versammelt Tims Lektüreempfehlungen sowie die der jungen *Timster*-Buch-tester (vergleichbar mit den *querlesern*), in den *Tutorial*-Videos gibt Tim Anleitungen und Tipps zum Medienhandeln (z.B. „Fake News erkennen!“, „Virtuelle Welt zum Selbermachen“), die Rubrik *Tests* stellt neue Spiele, Apps und Anwendungen (z.B. *Opera Maker*) vor und in der Rubrik

¹³⁰ <http://www.kika.de/erwachsene/begleitmaterial/sendungen/timster/medienfor-mat102.html> (aufgerufen am 02.10.2017).

¹³¹ Anlässlich der Frankfurter Buchmesse im Oktober 2017 und der 107. Folge *Timster testet Bücher* lautet das aktuelle Mitmachangebot beispielsweise: „Du liebst Bücher und Hörbücher und bist immer auf der Suche nach neuen Geschichten? Dann bist du bei Timster genau richtig. Als Buchtester darfst du Bücher lesen und beurteilen. Bewirb dich jetzt!“

Stars werden Interviews mit Personen des öffentlichen Lebens zu medienbezogenen Themen präsentiert. Ein Onlinespiel für Kinder (*Baunzis Farbensuche*), dessen Entwicklung unter Beteiligung der ZuschauerInnen im *Timster*-Forum (s.u.) stattfand und in mehreren *Timster*-Folgen thematisiert wurde, ergänzt das Online-Angebot.

Die *Timster*-Gruppe in der *mein!KiKA-Community* (mit Forum und Blog)¹³² bietet angemeldeten Usern über die Sendung hinausgehende Kommunikationsmöglichkeiten mit dem Moderator und interaktive Teilnahmeoptionen. Das Medienformat *Timster* erweist sich insofern als crossmedial, als nicht nur die Angebotsseite unterschiedlicher Medien in ihrer Rezeptions- und Produktionsperspektive präsentiert wird, sondern auch die Distribution und Verarbeitung der betreffenden Medienprodukte über mehrere inhaltlich und redaktionell verknüpfte Medienkanäle verteilt ist.

Timster wendet sich neben der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen auch an Erwachsene als VermittlerInnen, wobei insbesondere Eltern angesprochen werden, mit der Nutzung des Medienformats den kompetenten Medienumgang ihrer Kinder zu unterstützen.¹³³ Für ihr crossmediales Angebot und die Doppeladressierung erhielt die Sendung im März 2017 den *klick safe*-Preis:

Themen wie Datenschutz und Fake-News für Grundschülerinnen und -schüler verständlich zu machen, ist eine wichtige Aufgabe. Die Umsetzung des Kindermedienmagazins ‚Timster‘ begeistert die Jury, weil die Verantwortlichen es schaffen, den jungen Zuschauern hilfreiche Tipps mitzugeben. Statt mit erhobenem Zeigefinger werden die Inhalte mit Humor vermittelt – und das in einer für die Altersgruppe angemessenen Länge und Sprache. Darüber hinaus hat die sehr gute Einbindung der Eltern die Jury überzeugt. Mit dem Webtalk speziell für Erwachsene und dem ‚Timster Treff‘ bietet KiKA beiden Zielgruppen die Chance, sich online direkt zu beteiligen und Fragen zu stellen. Die gelungene Verknüpfung von Fernsehen und Internet gefällt der Jury ebenso wie die optisch sehr ansprechende Gestaltung des Kindermedienmagazins.¹³⁴

¹³² Vgl. <https://www.mein-kika.de/gruppe/14/gruppeninfo.html> (aufgerufen am 02.10.2017).

¹³³ Vgl. <http://www.kika.de/erwachsene/begleitmaterial/sendungen/timster/medienformat102.html> (aufgerufen am 02.10.2017).

¹³⁴ <http://www.klicksafe.de/presse/2017/gewinner-des-klicksafe-preis-2017/> (aufgerufen am 02.10.2017).

Sendungskonzept, Inszenierung und Kommunikation

Die einzelnen Folgen der Sendung sind auf einen Themenschwerpunkt ausgerichtet (Abb. 29). Neben den Erklärungen und themenbezogenen Aktivitäten des Moderators im Studio, das als Medienwerkstatt präsentiert wird,¹³⁵ empfängt Tim regelmäßig Gäste. Besucher seiner Sendung sind SchauspielerInnen, AutorInnen, MusikerInnen, YouTube-Stars und Menschen mit IT-Berufen wie z.B. ProgrammiererInnen oder GamedesignerInnen. Mehrfach werden auch junge Gäste empfangen: Kinder als Filmemacher (Sendung vom 14.11.2015) oder jugendliche Filmblogger (Sendung vom 11.12.2015) weisen damit auf Möglichkeiten kultureller Partizipation hin. Außerdem sucht Tim häufig ExpertInnen an Außendrehorten auf; diese Interview-Beiträge werden dann als Einspieler in die Sendung integriert. Ungeachtet ihres stärker auf Mitmachaktionen ausgerichteten Konzepts inszeniert sich die Sendung ähnlich wie *quergelesen* als ein auf die Unterhaltung von Kindern setzendes Infomagazin, mit einer entsprechend dynamischen Titelmusik (eine Mischung aus Pop und E-Klängen), Abwechslung durch digitale Animationen, Einblendungen von Bildern und Schrifttext, thematisch wechselnden Kulissen und Verkleidungen des Moderators, dem Einbezug von Tims Hund sowie dem regelmäßigen Abschluss durch den comedyähnlichen Beitrag *Das kleine Mädchen mit seinem Blog*. Bei dem kleinen Mädchen handelt es sich um eine violette Handpuppe mit sichtbaren Medienattributen (Abb. 30), die die Sendungsthemen humoristisch kommentiert.



Abb. 30: Das kleine Mädchen zum Thema „Schwammintelligenz“¹³⁶

¹³⁵ Bei der Medienwerkstatt handelt es sich um einen Raum mit Loft-Charakter, ausgestattet mit einem Sofa, Werkbänken, Regalen, einer in eine Telefonzelle integrierten Bibliothek sowie der durch viele Medien und Geräte präsenten Technik (Kameras, Konsolen, Computer, Fernseher, aber auch Alltagsgeräte wie Mixer, Toaster, Beleuchtungsinstallationen usw.).

¹³⁶ Timster-TV, 16.02.2016, <https://www.youtube.com/watch?v=i-e9saRy-Fg> (aufgerufen am 02.10.2017)

Das Magazin repräsentiert insgesamt eine optisch und akustisch dynamische Mischung aus inszeniertem Alltagsgeschehen und Medienhandeln. Häufige Übergänge von einem Thema zum nächsten bzw. von einem Medium zu einem anderen dominieren die Inszenierung. Betont werden damit Aspekte der Medienkonvergenz als „Verschränkungen medialer Techniken [...] bzw. Verschmelzungen von Angeboten / Inhalten, Rezeptionsformen und wirtschaftlichen Branchen“ (Josting 2014, S. 233): Bei einer Buchempfehlung wird beispielsweise auf die zugehörige Internetseite oder einschlägige Community-Posts hingewiesen, im Kontext einer Filmbesprechung wird die Arbeit im Tonstudio vorgestellt.

Der Moderator Tim fungiert gleichzeitig als zentraler Vermittler und Identifikationsperson für das junge Publikum, was durch seine Sprache und Kommunikation zum Ausdruck gebracht wird. Tim spricht die jungen ZuschauerInnen regelmäßig direkt an, nicht selten mit Fragen und Imperativen: „Rede mit deinen Eltern über das Thema (31.10.2015)“, „Und ihr seid alle dazu aufgerufen mitzumachen, jeder kann hier mitmachen“ (Sendung vom 07.11.2015), „Alice im Wunderland kennt wahrscheinlich jeder von euch“ (Sendung vom 11.12.2015), „Aber ist euch schon mal was aufgefallen, wenn ihr an Star Wars denkt?“ (Sendung vom 19.12.2015). Dies zeigt sich auch im Rahmen der Buchtipps, wenn Tim die Handlung auf die Lebenswelt der jungen ZuschauerInnen bezieht; beispielsweise fragt er im Anschluss an die Inhaltswiedergabe zum Buch *Man wird doch wohl mal wütend werden dürfen* (Sendung vom 17.10.2015): „Würdet ihr da nicht auch wütend werden?“ Noch stärker als Marc Langebeck evoziert der *Timster*-Moderator dabei das Wir-Gefühl einer Community: „Also als Team Timster entwickeln wir ja grade ein Computerspiel“ (Sendung vom 24.10.2015), „Ihr habt abgestimmt, welche Spiele-Idee werden wir umsetzen“ (Sendung vom 31.10.2015) Die auf Nähe setzende Beziehung zwischen dem Moderator und dem Publikum wird zudem durch die Verwendung von Umgangssprache gestützt, mit der Tim sich explizit jugendlich lässt darstellt und dem Sprachgebrauch von Jugendlichen annähert: „Also mit soner Rechenkiste kann ich auch kreativere Sachen machen als nur irgendwie Fotos hochladen“ (Sendung vom 24.10.2015), „nem Gruselkürbis so handwerklich ne Fratze zu verpassen“ (Sendung vom 31.10.2015), „Und ich merke doch, wie ihr in der Community alle Gregs

Tagebücher abfeiert“ (Sendung vom 28.11.2015), „Das Geräusch vom La-serschwert basiert auf nem alten alten ollen Fernseher“, „und dafür gibt’s son Elektrogedöns“ (Sendung vom 19.12.2015).

Buch-/ Medienpräsentation und -bewertung

Die folgende Tabelle (Abb. 31) benennt für die *Timster*-Folgen 12-21 (Oktober bis Dezember 2015) die jeweiligen Schwerpunktthemen und die in den Sendungen vorgestellten Bücher und anderen Medien.

<i>Folge</i>	<i>Erstausstrahlung</i>	<i>Schwerpunkt-thema</i>	<i>Vorgestellte Bücher (B), Filme (F), Hörbücher (HB), Spiele (S), Apps (A)</i>
12	17.10.2015	Buchmesse, Bücher	B1: Toon Tellegen/ Marc Boutavan: <i>Man wird doch wohl man wütend werden dürfen</i> (Tiergeschichten) B2: Mikael Engström: <i>Kaspar, Opa und der Monsterhecht</i> (Realistischer Kinderroman) B3: Anglina Paustian: <i>Manga Kochbuch japanisch</i> A: zugutfürdietonne.de
13	24.10.2015	Programmieren und Gruseln	F: <i>Hotel Transsilvanien 2</i> (Animationsfilm) B: Dorit Linke: <i>Fett Kohle</i> (Kinderkrimi)
14	31.10.2015	Halloween	F: <i>Ritter Trenk</i> (Interview mit foley artist) B: Jane Baer-Krause/ Jan von Kolben: <i>Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen?</i> (Sachbuch)
15	07.11.2015	Geschichten und die Entstehung einer Geschichte	F: <i>Richard der Storch</i> (Animationsfilm) B: Boris Pfeiffer: <i>Die drei ???</i> (Kinderkrimi) (mit Autoreninterview)

16	13.11.2015	Film (und Deutscher Multimediapreis)	B1: <i>Scout Outdoor-Handbuch</i> (Sachbuch) B2: Nail Gaiman/ Chris Ridell: <i>Der Fluch der Spindel</i> (Märchenparodie)
17	21.11.2015	Helden und Heldinnen	F1: <i>Rico, Oskar und die Tieferschatten</i> (Trailer) F2: <i>Ostwind 2</i> (Trailer und Drehbuch)
18	28.11.2015	Spiele	B1: Jeff Kinney: <i>Gregs Tagebuch 10</i> (Comic-Roman) (mit Autoreninterview und Verlosung) HB: Ryan Gebhart/ Sebastian Rudolph: <i>Bärenschwur</i> (Beitrag zu Sebastian Rudolph anlässlich der Nominierung für den Deutschen Hörbuchpreis BEO)
19	05.12.2015	Klimaschutz & Weihnachtszeit	A1: <i>Lisa taucht ab</i> A2: <i>Die Müll AG</i> A3-5: <i>aid Saisonkalender, ToxFox, WWF Fischratgeber</i> B1: Alexandra Maxeiner/ Anke Kuhl: <i>Alles lecker</i> (Sach-Comic) B2: Clara Lidström und Annakarin Nyberg: <i>Lass uns was backen</i> (Kinderkochbuch)
20	11.12.2015	Programmieren	B: Lewis Carroll: <i>Alice hinter den Spiegeln</i> (Fantastischer Roman)
21	19.12.2015	Star Wars Universum	S1-6 : <i>Disney Infinity 3.0, Captain Toad – Treasure Tracker, Forza 6, Lego Dimensions, Minecraft Story Mode, Journey</i>

Abb. 31: Übersicht *Timster*-Folgen im Untersuchungszeitraum

Die Verteilung der in der Sendung thematisierten Bücher und anderer Medien erbringt für den Untersuchungszeitraum, dass neben zwölf Bü-

chern fünf Filme, ein Hörbuch, fünf Apps und sechs Spiele für den Computer bzw. unterschiedliche Spielekonsolen vorgestellt wurden. Dabei spielen Bücher (unterschiedlicher Genres, darunter vier Sachbücher), mit einer Ausnahme, in allen Sendungen eine Rolle.

Insenierung der Präsentation und Wertung

Ebenso wie in *quergelesen* wird die Buchpräsentation durch Einblendungen von Cover, Textausschnitten und Illustrationen veranschaulicht und durch passende Musik und Geräusche unterlegt. Inhaltswiedergaben und Empfehlungen präsentiert neben dem Moderator in mehreren Fällen eine Stimme aus dem Off. Ebenso kommen Einspieler zum Einsatz, in denen Szenen der Handlung von realen und/ oder Animationsfiguren dargestellt werden. Zweimal liest der Moderator im untersuchten Material Stellen aus einem Buch (Sendung vom 17.10.2015) bzw. einem Drehbuch (Sendung vom 21.11.2015) vor. In ebenfalls zwei Folgen ergänzen Autoreninterviews die Buchpräsentation (Sendungen vom 07.11. und 28.11.2015), zudem wird einmal eine Buchverlosung als Mitmachaktion für die ZuschauerInnen bekannt gegeben.

Die Einbindung der Kinder erfolgt über Tims Hinweis auf die Community und das Zitat einer entsprechenden Leserwertung über *Gregs Tagebuch* (Sendung vom 28.11.2015); in diesem Zusammenhang fordert Tim die ZuschauerInnen auf, selbst als Buchtester aktiv zu werden und sich für einen Buchtipp zu bewerben. Das untersuchte Material zeigt zwar einmal den Buchtester Ole in einem Einspieler (Ole ‚testet‘ das *Scout Outdoor-Handbuch*, Sendung vom 13.11.2015), jedoch liegen in diesem Sendezeitraum keine eigenständigen Buchtester-Beiträge vor. Im Vergleich dazu versammelt die Rubrik Buchtipps im Jahr 2017 auf der Internetseite 30 Videos;¹³⁷ sechs davon sind als Buchtester-Videos gekennzeichnet (Abb. 32), ihre Dauer variiert von rund eineinhalb bis über vier Minuten. Die anderen Buchtipps erfolgen durch Tim, wobei aber in diesen Videos ebenfalls junge LeserInnen in Einblendungen zu Wort kommen.

¹³⁷ Vgl. http://www.kika.de/timster/zusatzvideos/buchtipps/timster-videos-buch102_page-0_zc-6615e895.html (aufgerufen am 02.10.2017).

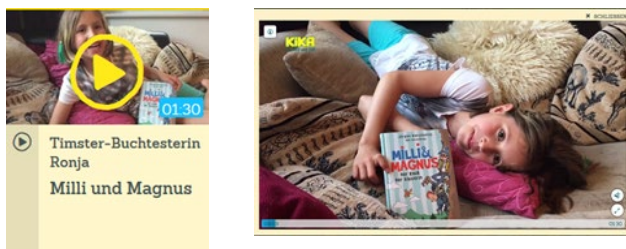


Abb. 32: Buchtester-Video¹³⁸

Argumentation und Bewertungsmaßstäbe

Da die argumentative Struktur der Wertungshandlungen und die zugrundeliegenden Bewertungskriterien im Format *Timster* im wesentlichen Aspekten mit den Analyseergebnissen der Wertungen der *querleser* übereinstimmen, soll im Folgenden lediglich eine knappe Darstellung nochmals die zentralen Strategien literarischer Wertung im Kinderfernsehen rekapitulieren. Auffällig ist, dass der erwachsene Moderator und die jungen LeserInnen sich in ihren Wertungsmodi kaum unterscheiden; beide treten als LaienleserInnen auf, wobei es sich bei den Moderatoren um eine zum Zweck der Sendung inszenierte Laienleserschaft handeln dürfte (Marc Langebeck hat ein Studium der Philosophie und Kommunikationswissenschaften absolviert).

Insofern dominieren wirkungsbezogene Wertungen, die sich zwar auf die Konstruktion der erzählten Geschichte (Thema, Plot, Figuren) und ihre narrative Darstellung beziehen, aber grundsätzlich eher als knapp formulierte und argumentativ kaum abgesicherte subjektive Leseempfehlungen dargeboten werden. In den wertenden Äußerungen treten dabei die lektürebegleitenden Emotionen wie Spannung, Neugier und Überraschung als wesentliche Maßstäbe hervor:

¹³⁸ http://www.kika.de/timster/zusatzvideos/buchtipps/timster-videos-buch102_page-0_zc-6615e895.html (aufgerufen am 02.10.2017).

ein rasanter Actionkrimi, mich hat das Buch gefesselt (über *Fett Kohle* in der Sendung vom 24.10.2015)

Diese Märchen erinnert ein bisschen an Dornröschen und ein bisschen an Schneewittchen, aber irgendwie ist es doch ganz anders. Denn es ist ein Märchen mit überraschenden Wendungen, und immer wenn man denkt, alles klar, jetzt weiß ich, was hier los ist, dann ist alles ganz anders. Die Illustrationen von Chris Ridell sind einfach fantastisch und das ganze Buch ist so liebevoll gestaltet, dass ich nur sagen kann, absolut lesenswert. (über *Der Fluch der Spindel* in der Sendung vom 13.11.2015)

Mehrfach verdeutlichen die Wertungen dabei auch, wie ein Buch vergleichend in Beziehung zu anderen Werken gesetzt wird, so dass die Einschreibung in eine Tradition bzw. die Abweichung davon als relationaler Wert fungiert.

wer Astrid Lindgren mag, für den gibt es hier ein neues Abenteuer aus Schweden (über *Kaspar, Opa und der Monsterhecht* in der Sendung vom 17.10.2015)

Dass Vergleiche in den Empfehlungen der Sendung immer wieder eine Rolle spielen, zeigt sich auch in Buchtipps, die in ‚vergleichenden Settings‘ vorgestellt werden wie z.B. *Alice hinter den Spiegeln* in zwei Ausgaben (illustriert durch Robert Ingpen und durch Floor Rieder): „Die Geschichte steckt voller Witz und Humor und immer wieder wird sie von verschiedenen Künstlern neu illustriert.“ (Sendung vom 11.1.2015) Eine solche Inszenierung, die sich auf entsprechendes Überblickswissen des Moderators als Experten stützt, soll den jungen ZuschauerInnen alternative Leseanregungen bieten und zum eigenen Vergleichen auffordern.

Ebenso wie die *querleser* Adressierungen für ihre Buchtipps vornehmen, finden sich explizite Zielgruppenangaben auch bei Tim. Das folgende Beispiel zeigt, wie die subjektiv-wirkungsbezogene Bewertung eines Textes sich mit der Adressierung einer bestimmten Lesergruppe verbindet:

Das Buch hat mir ganz gut gefallen, zwischendrin geschmunzelt, manchmal paar nachdenkliche Stellen, aber für so richtige Leseratten, die sind da bisschen schnell durch, also für Leseeinsteiger ist das total passend. (über *Man wird doch wohl man wütend werden dürfen* in der Sendung vom 17.10.2015)

3.3.2.4 Audiovisuelle Kinderliteraturmagazine: didaktisch

Fernsehsendungen über (Kinder- und Jugend)Literatur zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen, verbindet sich wie bereits dargestellt (vgl. Kap. 3.3.1) mit der Förderung literarisch-ästhetischer Medienkompetenz. Literaturpräsentationen im Fernsehen speisen Texte in die öffentliche Kommunikation über Literatur ein und sind ein wesentlicher Teil davon (obschon oft nur als Appendix des Feuilletons und damit als „Anhängsel anderer Kritiksparten“, Prümm 1987, S. 94). Zugleich situieren sich die Sendungen auch innerhalb ökonomischer Zusammenhänge von Buchbewerbung und -absatz und lassen sich unter diesem Aspekt betrachten. Hinzu kommen weitere soziale Formationen, in denen die in Fernsehsendungen vorgestellten Bücher zum Gegenstand von Anschlusskommunikation werden (zu Buchgruppen vgl. Kap. 3.5). Die unterschiedlichen Zugangsweisen zu Aspekten der Produktion und Rezeption von Literatursendungen erscheinen daher geeignet, um Schüler für literaturbezogenes kulturelles Handeln in der Öffentlichkeit zu sensibilisieren und diese Perspektive deutschdidaktisch zu konturieren.

Abgesehen von wenigen Begleitmaterialien zu einzelnen Sendereihen existiert keine ausgebildete Didaktik des Kinderfernsehens. Dies liegt zum Teil im Charakter der Sendungen begründet, deren Angebotsstruktur, ihre Ästhetik und Dramaturgie, per se didaktischen Anspruch hat (vgl. Erlinger 2005, S. 634). Dass daher keine schulischen Curricula vorliegen, anhand derer SchülerInnen das Kinderfernsehen erschließen lernen, bedeutet jedoch nicht, „daß es keine Medienerziehung geben sollte, die auch Kinderfernsehsendungen filmisch analysiert und als Teile medienbiographischer Phänomene und gesellschaftlicher Themenbearbeitungen bewusst macht“ (ebd., S. 635).

Insofern der kompetente Umgang mit Fernsehsendungen zur fächer- und schulartübergreifenden Medienbildung gehört, finden sich entsprechende Kompetenzbeschreibungen in sämtlichen Lehrplänen. Exemplarisch sei hierfür auf den bayerischen LehrplanPLUS verwiesen, der im Bereich *Über Leseerfahrungen verfügen* für die 4. Jahrgangsstufe folgende einschlägige Kompetenzerwartungen und Inhalte formuliert: Die Schüler

- berichten über ihre Erfahrungen mit vielfältigen Formen von Kinderliteratur und Texten in unterschiedlicher medialer Darstellung (z. B. Bücher, Zeitschriften, Hörmedien, Filme und Fernsehsendungen), um sie mit denen anderer zu vergleichen.
- unterscheiden verschiedene Formate in Kinderradio- und -fernsehprogrammen und beschreiben deren Absicht (z. B. Kindernachrichten, Wissenssendungen, Quizsendungen, Kinderserien).
- wählen Medien (Kinderzeitschriften, -bücher, Hörmedien und audiovisuelle Medien) nach eigenen Bedürfnissen und Interessen bewusst aus und beurteilen sie (z. B. im Hinblick auf Klischees oder Eignung für sachliche Information).¹³⁹

Neue offene Formen einer Fernsehdidaktik, ausgehend von den Angeboten des Kinderkanals, die auf einen Austausch mit den jungen ZuschauerInnen und kooperative Teilhabeoptionen abzielen (vgl. Erlinger 2005, S. 635), sind im Format *Timster* angelegt, u.a. durch die Beteiligung von Kindern mit ihren Buchtipps, die Einladung der jungen ZuschauerInnen zur Mitwirkung sowie das zugehörige Internetforum mit diversen Mitmachangeboten. Der Einbezug des Medienmagazins in den Unterricht kann darauf abzielen, das Format sowohl als medialen *Lerngegenstand* (zur Medienanalyse, -nutzung und -kritik) heranzuziehen wie auch als *Lernmedium* (für die Leseförderung und den Umgang mit literarischen Texten) einzusetzen (vgl. Frederking/ Krommer/ Maiwald 2018, S. 162). Die Förderung literarischer Wertung situiert sich am Übergangsbereich des Medienmagazins als Lerngegenstand (Wie präsentiert das Format Wertungen über Kinderliteratur?) und Lernmedium (Wie können damit eigene Wertungen der Schüler angeregt werden?)

SchülerInnen ein Kinderliteratur-/ Kindermedienmagazin im Unterricht zugänglich zu machen, bereichert die schulische Leseförderung und Lesekultur, da in diesen Sendungen die zielgruppenorientierte Vielfalt von aktuellen Lektüren vorgestellt wird. Differenzierte Lesestoffe anzubieten, spielt in offenen Formen der Leseförderung, z.B. in freien Lesestunden,

¹³⁹ <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/4/deutsch> (aufgerufen am 02.10.2017).

eine zentrale Rolle und ist Teil der Förderung individualisierten Lesens im Literaturunterricht hinsichtlich seiner materialen Grundlagen und deren Passung mit den personalen Voraussetzungen der SchülerInnen (vgl. Wrobel 2009, S. 57ff). Empirisch nachgewiesen wurde der Einfluss eines breiten Textangebots auf die Lesemotivation und das Leseverhalten u.a. am Beispiel der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis. Im Rahmen ihrer Juryarbeiten stellen die Verlage den Jugendlichen ein breites, aktuelles Angebot an Büchern zur Verfügung, durch das die jungen LeserInnen auch neue Lesepräferenzen entdecken: „Ich habe vorher nur Fantasy gelesen, ab und zu vielleicht einen Krimi. Und durch den Lesclub [d.h. dessen Lektüreangebot] lese ich jetzt auch Bücher, die ich so nie lesen würde.“ (zit.n. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 105)

Das Interesse, das literaturpräsentierende Sendungen bei den jungen ZuschauerInnen wecken können, betrifft zum einen Bücher, die den vorhandenen Lesepräferenzen der Zuschauer entsprechen, zum anderen soll die audiovisuell unterhaltsame Inszenierung zahlreicher unterschiedlicher Lektüreangebote aber auch Bücher in den Fokus rücken, auf die die Kinder ohne diese Empfehlung nicht stoßen würden, da sie nicht im engeren eigenen Interessenbereich liegen. Darin realisiert sich eine der wesentlichen literaturvermittelnden Funktionen von Kinderliteraturmagazinen, die im Deutschunterricht berücksichtigt werden können.

Die vielfältigen Lesetipps, wie *quergelesen* sie präsentiert hat und wie sie bis heute als Teil des nachfolgenden Medienmagazins *Timster* ausgestrahlt werden, lassen sich didaktisch-methodisch für Lektüreauswahlprozesse sowie für die Ausgestaltung von Leseumgebungen nutzen. Bertschi-Kaufmann weist daraufhin, dass die Beteiligung von SchülerInnen am Erwerb von Büchern für eine Lesecke im Klassenzimmer zu den offenen Formen der Leseförderung zählt. So sind Informationen über das neuere Angebot durch Kinderbuchläden, Buchprospekte, Kinder-/ Jugendliteraturzeitschriften oder Almanachbüchern der Kinderbuchverlage einzuholen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007, S. 174), aber ebenso können hierfür die literaturkritischen Selektionen des Kinderfernsehens herangezogen werden, um die literaturbezogenen Auswahlentscheidungen der SchülerInnen zu unterstützen.

Indem Literatursendungen audiovisuelle Buchtipps als ein mediales Muster präsentieren, lassen sich damit Wertungen wahrnehmen, analysieren, vergleichen und beurteilen. Zu diesem Zweck müssen gemeinsam Kriterien entwickelt werden, die für funktionale adressatenorientierte Buchvorstellungen gelten (vgl. Berkemeyer/ Pfennig 2006) und sich auf die Wiedergabe des Inhalts, die der Wertung vorausgeht und diese bereits mitbestimmt, und die Wertung selbst beziehen. Die SchülerInnen untersuchen die Buchtipps auf dieser Grundlage und erkennen, wie Wertungen Textverstehen explizieren, Lektüreemotionen einbeziehen und wie Wertungen im Format Buchtipp formuliert und begründet werden können. In Bezugnahme zum medialen Kontext werden die Bebilderungen ebenso wie der Einsatz auditiv-musikalischer Elemente analysiert und in ihrer Wirkung beurteilt. Da die Sendungen unter anderem auf Literatur-/ Medienpreise Bezug nehmen, bietet sich hiermit eine Möglichkeit, auch prämierte Kinderliteratur/ -medien und ihre Bewertung (z. B. durch Jurybegründungen usw.) im Unterricht zum Gegenstand zu machen (vgl. Kap. 3.4) und die kulturellen Praxen miteinander zu vergleichen.

Auf der Grundlage eines Bewertungssystems zu Wertungsformen im Fernsehen (in ihrer medienspezifischen technischen, rhetorischen und ästhetischen Machart) kann zur Produktion eigener audiovisueller Buchtipps angeleitet werden (zu medial gestützten Buchpräsentationen im Unterricht vgl. Brendel-Perpina 2014a, zu literaturbezogenen Aktivitäten von Jugendlichen im Web 2.0 vgl. Kap. 4.2 und 4.3). Ebenso bietet insbesondere das Forum des Magazins *Timster* jungen LeserInnen Möglichkeiten zur Beteiligung und Diskussion mit anderen LeserInnen. Die Beiträge aus dem Forum in den Unterricht einzubeziehen, ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den authentischen Wertungen der literarischen Öffentlichkeit von Kindern und Jugendlichen bis hin zum Veröffentlichen eigener Beiträge durch die SchülerInnen. In diesem Setting, auf das im Zusammenhang digitaler Anschlusskommunikation noch näher einzugehen sein wird, entwickeln sich weiterführende Kommentartexte, wie sie auch auf der Literaturplattform www.hierschreibenwir.de¹⁴⁰ zu finden sind, die Prozesse des Lesens und Schreibens und der gegenseitigen Rückmeldung im Austausch über Literatur anregen und auf diese Weise

¹⁴⁰ Das Portal der Web-Community wurde nach zehnjährigem Bestehen im 15.05.2018 geschlossen.

die Teilhabe der SchülerInnen an „altersgemäßer Literaturkritik“ (Mikota 2012, S. 24) unterstützen.

3.3.3 Exkurs: Von der Fernseh-Talkshow zum literarischen Debattierwettbewerb

Die folgende Dokumentation zum Lese- und Debattierwettbewerb *Lese-füchse international 2017* veranschaulicht, wie sich das Format der literaturkritischen Debatte, welches durch die Sendung *Das Literarische Quartett* medial repräsentiert und bekannt geworden ist, in mehrfacher Hinsicht für sprachlich-literarische Lernprozesse adaptieren lässt. Mit den hier vorgestellten exemplarischen Ergebnissen einer Podiumsdiskussion über Literatur lassen sich didaktische Überlegungen zum Diskutieren und Argumentieren im Literaturgespräch verknüpfen.

Zum einen wird durch die medientransformierende kulturelle Praxis sichtbar, dass sich das TV-Debattenformat auch für eine Bühnenperformance eignet: Das Setting besteht in gleicher Weise wie im *Literarischen Quartett* aus einem Moderator und mehreren GesprächsteilnehmerInnen auf der Bühne und aus einem Publikum. Zum anderen zeigt der initiierte Wettbewerb einen Wechsel in der Rollenbesetzung, denn an die Stelle der diskutierenden ExpertInnen des Literaturbetriebs treten jugendliche LaienleserInnen, die zunächst im Unterricht und später in öffentlichen Wettbewerbsphasen miteinander ins Gespräch über Literatur eintreten.

Dem Wettbewerb liegt ein ritualisiertes Procedere zugrunde, dessen systematisierte Beschreibung gestattet, daraus didaktische Potenziale literaturkritischer Diskussionen abzuleiten. Dieses Vorgehen lehnt sich an die Ausführungen zu einer Didaktik der Argumentation nach Vinçon (2002) an. Vinçons Beitrag diagnostiziert anhand auftretender Argumentationshandlungen im Rahmen eines Unterrichtsforschungsprojekts die zentralen Argumentationsfähigkeiten von SchülerInnen, um auf dieser Grundlage ein Bausteincurriculum der Argumentation zu entwickeln. Argumentieren lernen zielt dabei auf den Erwerb einer umfassenden verbalen Interaktionsfähigkeit mit folgenden Kompetenzen ab (vgl. Vinçon 2002, S. 5):

- Kommunikative und rhetorische Kompetenz: Erkennen und Einsetzen argumentativer Darstellungsmittel, Bewusstsein für rhetorische Mittel, präzises Formulieren und plausibles Begründen,
- Interaktive Kompetenz: Fähigkeiten und Kenntnisse zur verbalen Interaktion, Konflikt- und Teamfähigkeit, kommunikative Selbsterfahrung, vernetztes Denken und Sprechen,
- Kompetenz verbaler Interaktion: Zuhören können, Eingehen auf andere Positionen, Distanzieren von eigenen Beiträgen, Perspektivenwechsel, Strukturieren von Gesprächen.

Welche besonderen Anforderungen das Diskutieren und Argumentieren im Umgang mit literarischen Texten stellt und welche Zusammenhänge zum Verstehen und Bewerten literarischer Texte sich hierbei ergeben, wird am Ende dieses Teilkapitels reflektiert. Im Folgenden soll zunächst der institutionelle Rahmen des Wettbewerbs vorgestellt werden.

Zielsetzungen des Wettbewerbs

Das von Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für Auslandschulwesen jährlich ausgerichtete Projekt *Lesefüchse international* bringt mittel- und osteuropäische SchülerInnen im Alter von 15 bis 18 Jahren mit deutschsprachiger Jugendliteratur zusammen. Neben der Zielsetzung der Förderung interkultureller Kompetenz in der Begegnung mit Werken der Jugendliteratur deutscher AutorInnen versteht sich der Wettbewerb als eine Maßnahme der Leseförderung und des literarischen Lernens für junge DaF-Lernende. Das Projekt soll weiterhin einen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen Diskussions- und Konsensfähigkeit leisten und die kritische Argumentationsfähigkeit der Jugendlichen sowie ihre Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt zu vertreten, fördern. Der in den Unterricht integrierbare und gleichzeitig über diesen in die Öffentlichkeit hinausweisende Wettbewerb soll Jugendlichen zudem ermöglichen, Erfahrungen als Mitglied einer Jury zu sammeln und damit in einem authentischen Format der Literaturkritik mitzuwirken. In Übereinstimmung mit

anderen Projekten jugendkultureller Bildung zielt der Debattierwettbewerb auf überfachliche Kompetenzen wie Förderung der Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Methodenkompetenz ab.¹⁴¹

Projektablauf

Textgrundlage des Projekts sind vier von den FachberaterInnen der beteiligten Länder nominierte aktuelle, oft bereits ausgezeichnete jugendliterarische Werke. Im Laufe eines Schuljahres lesen die teilnehmenden Jugendlichen diese Bücher im Klassenverband oder in Arbeitsgemeinschaften und setzen sich mit deren Themen und ihrer literarischen Gestaltung auseinander. Diese Auseinandersetzung mit den Lektüren dokumentieren sie in Lesetagebüchern, ebenso erkunden sie die Werke in produktions- und handlungsorientierten Zugängen. Häufig werden kreative Gestaltungen zu den Lektüren in der Schulöffentlichkeit ausgestellt. Die vertiefte Beschäftigung mit den Werken (Lektüreberichte) ist Teil der inhaltlichen Wettbewerbsvorbereitung. Danach folgt die Debattierphase, welche die literaturkritische Auseinandersetzung in den Vordergrund stellt und die SchülerInnen mit Strategien der Rhetorik und Argumentation vertraut macht.

Innerhalb der einzelnen Schulen finden jedes Jahr ab Januar die Wettbewerbe zur Prämierung der SchulsiegerInnen statt, die durch eine aus Lehrkräften bestehende Jury ermittelt werden. Orientierungsgrundlage der Juryarbeit sind in allen Phasen des Wettbewerbs die folgenden gleichbleibenden Kriterien:

- Textkenntnis (Wie gehen die SchülerInnen auf die Themen der Werke ein? Wie wird die Handlung wiedergegeben, welche inhaltlichen Aspekte werden herausgestellt? Auf welche Weise charakterisieren die SchülerInnen Figuren, ihre Denkweise und Gefühlswelt? Sind Textzitate präsent?),
- Interaktion (Wie erfolgt die aktive Beteiligung an der Diskussion? Wird auf andere Beiträge Bezug genommen?),

¹⁴¹ Vgl. https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/Wettbewerbe_Projekte/Wettbewerbe/Lesefuechse-International.html (aufgerufen am 15.09.2017).

- Auseinandersetzung mit dem Werk (Wie wird die eigene Lesart verdeutlicht? Gelingt eine fundierte Argumentation im Rückgriff auf den Text?)
- Sprachlicher Ausdruck (Wie kohärent und originell ist die sprachliche Gestaltung der Argumentation?).

Die auf ca. drei Minuten angelegten Kurzbeiträge der SchülerInnen bestehen aus einer vorbereiteten inhaltlichen Zusammenfassung und einer abschließenden Bewertung eines der Werke. Den Einzelbeiträgen folgt die literaturkritische Diskussion über alle vier Bücher. Die Rolle der betreuenden Lehrkräfte besteht darin, die Debatte zu eröffnen und durch Fragen zu moderieren.

Um neben den diskutierenden SchülerInnen auch das Schülerpublikum einzubeziehen und deren Blick auf die Qualität der zur Diskussion stehenden Werke zu lenken, wird abschließend in geheimer Abstimmung der Siegertitel, das *Lesefuchsbuch des Jahres*, ausgewählt.

Dokumentation: Das Wettbewerbsfinale 2017

Die Wettbewerbsveranstaltungen des Halbfinals und des Finales mit 14 SchülerInnen aus elf Ländern (den LandessiegerInnen aus Kirgistan, Bulgarien, Rumänien, Ungarn, Georgien, der Mongolei, Russland, Belarus, Lettland, Litauen und Estland) fanden im September 2017 zum dritten Mal im Rahmen des Internationalen Literaturfestivals Berlin (ilb) statt. Die Bühnendiskussion der sechs Finalisten richtete sich auf die folgenden vier Jugendromane: *Zeit der großen Worte* von Herbert Günther, *Echt* von Christoph Scheuring, *Brennendes Wasser* von Lukas Erler und *Like me. Jeder Klick zählt* von Thomas Feibel.¹⁴²

¹⁴² *Zeit der großen Worte* ist ein zeitgeschichtlicher Jugendroman, der vor dem Hintergrund der patriotischen Kriegsbegeisterung die Geschichte einer Familie während des Ersten Weltkriegs erzählt, die an diesem Krieg zu zerbrechen droht; der Roman stand u.a. auf der Empfehlungsliste für den Friedrich-Gerstäcker-Preis 2016. Der Roman *Echt* mischt Elemente des problemorientierten und des Liebesromans und ist eine Milieustudie über obdachlose Drogenabhängige im Umkreis des Hamburger Bahnhofs. Der Thriller *Brennendes Wasser* erzählt von den kriminellen Machenschaften rund um das ökologisch brisante Thema Fracking und *Like me. Jeder Klick zählt* (u.a. als Buchtipp empfohlen von Stiftung

Bei der Debatte der Lesefüchse handelt es sich um ein „inszeniertes Gespräch“ (vgl. Abraham 2008, S. 129): Die Diskussion mit einem fest umrissenen Teilnehmerkreis richtet sich auf ein bekanntes Thema (mehrere literarische Werke), dessen Verhandlung von einem Diskussionsleiter inszeniert und verantwortet wird. Nach einer kurzen inhaltlichen Vorstellung der Bücher durch vier DiskussionsteilnehmerInnen legt die Moderatorin dem Literaturgespräch vier Impulse zu Grunde, die den Diskussionsverlauf strukturieren. Im Wortlaut sind dies die folgenden Fragen:

1. Wir treffen in den Büchern auf unterschiedliche Freundespaare. Welche der Figuren hättest du gerne als echten Freund?
2. „Mein Leben brauche ich nicht, es ist mir egal.“, sagt Kati im Roman *Echt*. Stell dir vor, ein Freund sagt diesen Satz zu dir. Welche Geschichte wählst du aus, um ihn vom Gegenteil zu überzeugen?
3. Werte wie Freiheit und Verantwortlichkeit sind Säulen der Demokratie. Welches Buch vermittelt dies am besten?
4. Im Vorwort des ilb-Programms heißt es: „Was bleibt, ist Veränderung.“ (Christoph Rieger) Auf welches Buch passt dieses Zitat?

Die genannten Fragen stellen unterschiedliche Anforderungen und verlangen daher von den DiskussionsteilnehmerInnen differenzierte Bezugnahmen auf die literarischen Werke, wobei alle vier Diskussionsimpulse auf literarische Werturteile abzielen. Die Frage nach einer vorgestellten Freundschaft mit einem der Protagonisten setzt vor allem die Identifikation mit den Figuren voraus und die Diskutierenden müssen ihr Werturteil darüber begründen, welche literarische Figur sich aufgrund ihrer

Lesen und klicksafe.de) behandelt hochaktuelle Themen wie Medienrezeption und -missbrauch, Cybermobbing, Identität in virtuellen Welten. Die vier ausgewählten jugendliterarischen Titel eignen sich als Debattengrundlage aufgrund der in ihnen vorgestellten politischen, sozialen und ökologischen Probleme, die die Jugendlichen zu einer thematischen Auseinandersetzung mit dem literarischen Realitätsentwurf und seinen Deutungsmustern anregen sollen und aktive Stellungnahmen dazu einfordern. Auch die Auswahl der für das nachfolgende Schuljahr 2017/18 auf dem Programm stehenden Bücher (*Echt* von Christoph Scheuring, *Checkpoint Europa* von Manfred Theisen, *Der Drohnenpilot* von Thorsten Nesch, *Miese Opfer* von Silas Matthes) zeigt, dass bei dem Debattenwettbewerb durchgehend realistisch-problemorientierte Jugendromane zur Diskussion gestellt werden.

Charaktereigenschaften und Handlungen als Freund erweisen kann. Die Frage erfordert damit dominant expressive Wertungen, in denen aber sowohl Figurenverstehen wie auch emotionale Bezüge zu einer der Figuren („ich mag XY“ bzw. „ich halte XY für einen Freund“) ausgedrückt und mit Rückgriff auf entsprechende Textstellen begründet werden müssen. Die zweite Frage intendiert, eine inhaltliche Aussage aus einem der Romane auf außerliterarische Zusammenhänge zu übertragen, indem derjenige Roman ausgewählt werden soll, der dem genannten Thema (bzw. dem damit assoziierten Gegenteil) am besten entspricht. Die Anlage der Frage richtet sich auf ein Gegenüber („ein Freund“) und impliziert damit appellative Wertungen. Die dritte Frage richtet sich auf die Einschätzung des gesellschaftlichen Wertes der Romanthemen, der vierte Gesprächsimpuls fordert die Jugendlichen schließlich dazu auf, die Texte vor dem Hintergrund einer allgemeinen Aussage zu reflektieren und eine entsprechend wertende Zuordnung vorzunehmen.

Das folgende von mir erstellte Gedächtnisprotokoll¹⁴³ zielt darauf ab, die Beträge der DebattenteilnehmerInnen inhaltlich zu erfassen und deren Argumentationsstrategien zu rekonstruieren:

Zu 1: Als erste Behauptung wird geäußert, dass Max und Paul aus dem Roman *Zeit der großen Worte* echte Freunde darstellen. Ein Teilnehmer führt dazu das Beispiel an, dass Max, der vom Krieg Traumatisierte, den kleinen Bruder in einem Brief vor dem Krieg warnt und ihn schützen will. In der Gegenposition vertreten mehrere DiskussionsteilnehmerInnen die Auffassung, Sascha aus *Echt* sei aufgrund seiner Selbstlosigkeit und Fürsorge, was vor allem angesichts seiner schwierigen Lebensumstände beeindruckt, ein wahrer Freund, wobei einschränkt wird, dass die Figur auf den ersten Blick grob erscheine. Auch auf die Freundschaft zwischen Jana und Caro in *Like me* wird Bezug genommen, wobei die Diskutierenden mehrheitlich nicht der Ansicht sind, dass es sich um eine echte Freundschaft handle und die Behauptung einer Freundschaft mit dem Hinweis widerlegen, dass das Figurenhandeln hier aus berechnenden Motiven heraus erfolge. Auch fehle der Freundschaft zwischen den beiden Mäd-

¹⁴³ Das Protokoll stützt sich auf eine Mitschrift der Diskussionsbeiträge vom 14.09.2017, da keine Aufzeichnung der Debatte vorgenommen werden konnte.

chen die Gegenseitigkeit, was als wesentliches Merkmal von Freundschaft herausgestellt und als weiteres Gegenargument eingebracht wird. Relativ ausführlich wird in diesem Zusammenhang die inhaltliche Ausfüllung des zentralen Begriffs Freundschaft erörtert. Ein Teilnehmer problematisiert dabei, dass es sich bei Max und Paul um Brüder handle und somit eine Differenzierung der Konstellation Freundschaft und der Konstellation Familie notwendig sei. Diese Unterscheidung erzeugt Widerspruch: Denn, dass eine Gruppe befreundeter Figuren im übertragenen Sinn auch als „Ersatzfamilie“ fungieren könne und von den LeserInnen als solche verstanden werde, belegt die Aussage einer Teilnehmerin, in *Echt* sei der Bahnhof die Familie.

Zu 2: Die Diskussion greift zunächst nochmals das Thema der ersten Frage auf, da Freundschaft, seelische Verwandtschaft und gegenseitige Fürsorge als zentrale Werte erachtet werden. Mehrere Jugendliche stimmen überein, dass vor allem ein Antikriegsbuch wie *Zeit der großen Worte* eindrücklich veranschauliche, wie wertvoll ein Menschenleben ist. Eine Argumentation ex negativo wird in Bezug auf *Like me* entfaltet, da gerade diese Geschichte zeige, wie Menschen ihr Leben leichtfertig gefährden. Ein Teilnehmer ergänzt, wie wichtig es sei, dem Freund als vorgestelltem Gesprächspartner zu verdeutlichen, dass Kati von anderen geliebt werde. Eine andere Teilnehmerin, die ebenfalls auf Kati rekurriert, entwickelt eine neue Perspektive auf die Figur und gelangt zur Schlussfolgerung, dass Menschen in Schwierigkeiten – wie das Beispiel von Kati zeige – immer eine Lösung finden könnten.

Zu 3: Als gesellschaftlich besonders bedeutsam bewerten die Jugendlichen das Thema des Romans *Zeit der großen Worte*, da in diesem Roman die zunächst geschilderte Kriegsbegeisterung der Figuren in Frage gestellt werde und nach Auffassung der Jugendlichen die nachfolgende Generation dazu anregen könne, sich für Frieden und Freiheit einzusetzen. Auch zeige das Buch, wie notwendig es ist, Manipulation zu durchschauen und aus seinen eigenen sowie auch aus den Fehlern der anderen zu lernen. Als Beleg wird das Bild des Krieges als „Menschenschlachthaus“ zitiert. Eine Teilnehmerin weist darauf hin, dass *Brennendes Wasser* in der bisherigen Diskussion nicht genügend berücksichtigt worden sei.

Gerade auch dieser Roman und sein Thema Fracking habe jedoch aufgrund der dargestellten Handlungsmotive wie Materialismus und Habgier erhebliches gesellschaftskritisches Potenzial. Allerdings äußert eine weitere Teilnehmerin im Widerspruch dazu Kritik an der inhaltlichen Einseitigkeit der literarischen Darstellung, die zu klischeehaft und undifferenziert ausschließlich die Nachteile des technischen Verfahrens betone.

Zu 4: Bezugnehmend auf die Figur Albert aus dem Roman *Echt*, über den ein Jugendlicher urteilt, er interessiere sich zwar für das Echte im Menschen, aber nicht für die Menschen in echt, wird die Behauptung aufgestellt, dass Erleben und Erfahrung der Figuren in der Fiktion wie auch der Menschen in der Realität notwendig für Veränderung sei. Übereinstimmend anerkennt die Diskussionsrunde zunächst, dass jedes Buch verdeutliche, wie sich aus den erlebten Erfahrungen heraus die Sicht und das Denken der Figuren verändern. Eine Kontroverse entzündet sich jedoch an der Frage, ob die Figur Jana (*Like me*) wirklich eine Veränderung erlebe, da sie am Schluss verschwunden ist, wobei, so wird konstatiert, eine letztliche Einschätzung dem Leser überlassen bleibe. Besonders betont eine Teilnehmerin ihre Meinung, dass angesichts der vielfältigen Veränderungen in den Romanen die größte Veränderung „in uns als Lesern“ stattfinde. Diese Aussage nimmt eine andere Teilnehmerin zum Anlass, den Begriff der Veränderung abschließend differenziert zu erläutern: Veränderungen treten sowohl auf der Mikroebene (z. B. in der Seele) wie auch auf der Makroebene (im Zusammenhang von Figurenbeziehungen oder einer ganzen Gesellschaft) in Erscheinung und müssten als solche vom Leser wahrgenommen werden.

Die Diskussion der *Lesefüchse international 2017* vermittelt einen Einblick in die argumentative Umsetzung des literarischen Debattenkonzepts: Sichtbar wird die vertiefte Textkenntnis der TeilnehmerInnen und ihr Bemühen um Interaktion (durch Zustimmung, Widersprüche, Einschränkungen, Wiederholungen zum Zweck der Nachdrücklichkeit, Ergänzungen usw.). Weitgehend schlüssige Argumentationsketten, kontinuierliche Bezugnahmen auf die literarischen Texte und Verknüpfungen mit anderen Diskussionsbeiträgen weisen entsprechende Kompetenzen

der jungen literaturkritisch Debattierenden aus.¹⁴⁴ Folgende argumentierende Sprachhandlungen (vgl. Vinçon 2002, S. 6) lassen sich in der oben protokollierten Diskussion nachweisen und sind für eine Didaktik des Argumentierens einsetzbar. Dazu zählen

- Behauptungen aufstellen,
- Meinungen anführen,
- durch Beispiele belegen/ Situationen schildern,
- Einschränkungen vornehmen,
- Gegenposition beziehen/ Widerspruch einlegen/ Argumente entkräften,
- Definieren/ erklären,
- Bewerten,
- Zustimmung zu Meinungen anderer/ Vorgängerpositionen einbeziehen,
- Schlussfolgerungen ziehen.

Hinsichtlich der unterschiedlichen Wertungsmodi zeigt die Diskussion, dass die Jugendlichen zwar aus ihrer subjektiven Lesart heraus argumentieren, diese aber immer wieder durch entsprechende Begründungen und Textbelege intersubjektiv zu vermitteln versuchen. Im Mittelpunkt der moderierten Debatte steht die Auseinandersetzung mit den Themen der Romane, so dass die einander gegenüberstehenden Wertungen sich vorrangig inhaltlicher und wirkungsbezogener Wertungskriterien bedienen. Diese Ausrichtung der Debatte auf die Positionen junger LeserInnen, mit denen sie ihr durch die literarische Lektüre angeregtes Text- und Weltverstehen formulieren und diskutieren, entspricht dem Projektziel der Leseförderung: im Umgang mit Literatur einen Beitrag zur Entwicklung einer

¹⁴⁴ Diese annähernde Einschätzung erfolgt aufgrund der teilnehmenden Beobachtung und entsprechend protokollierter Verbalnotizen, weshalb eine Erfassung der Dimensionen textbezogener Argumentationskompetenz sowie auftretender Defizite der DebatteilnehmerInnen hier nicht möglich ist.

demokratischen Diskussions- und Konsensfähigkeit von Heranwachsenden zu leisten.

Dass literarische Kompetenzen in Diskussionsprozessen über Textinhalte und literarästhetische Textelemente erworben werden können, stellt Vinçon heraus und formuliert dazu Ziele des Diskutierens und Argumentierens im literarischen Unterrichtsgespräch (vgl. Vinçon 2004, S. 56f.). Für die Förderung literarischer Wertungskompetenz haben die folgenden Ziele besondere Relevanz: Die SchülerInnen

- erkennen die Deutungsvielfalt literarischer Texte durch die Kontroverse in der Diskussion,
- lernen, ihre Aussagen zu begründen, einzuschränken oder zu revidieren,
- lernen, durch plausibel vermittelte Textdeutungen gemeinsame (Auswahl-) Entscheidungen zu treffen,
- lernen in der Diskussion mit anderen, ihre Meinungen und Argumente kritisch zu überprüfen,
- lernen, andere zu überzeugen, sich ihnen anzuschließen oder zu widersprechen,
- lernen in der Interaktion Qualitäten von Texten positiv und negativ zu bewerten.

Auffällige Ähnlichkeiten zeigen die Sprachhandlungen im Debattenformat, das auf die Unterstützung textbezogener Argumentationskompetenz ausgerichtet ist, mit den Sprachhandlungsstrategien in den Jurydiskussionen der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis (vgl. Kap. 1.3.5). Beiden Formaten gemeinsam ist die Anforderungssituation, im gemeinsamen Gespräch über Literatur mit anderen zu einem Austausch über unterschiedliche Lesarten und gleichsam über den Wert von Literatur zu gelangen; die Öffentlichkeit der Wertungshandlungen bzw. ihrer Ergebnisse setzt dabei einen Rahmen, der die kulturelle Teilhabe jugendlicher erfolgreich unterstützt, so dass das Setting Literaturdebatte auch grundsätzlich für Schule und Unterricht reflektiert werden sollte.

3.4 Literaturpreise

3.4.1 Gegenstandsbestimmung und Vielfalt

Literaturpreise und Literaturwettbewerbe sind neben anderen Fördermaßnahmen wie Stipendien, Poetikdozenturen und Stadtschreiberstellen geläufige Formen literarischer Auszeichnung in öffentlicher Sichtbarmachung. Literaturpreise gelten als „Ausdruck der besonderen Wertschätzung der Institution ‚Literatur‘ und des jeweiligen Preisträgers relational zum Wertmuster der ehrenden Institution.“ (Dücker 2013, S. 216) Dabei generieren sie Geltung und Bedeutung für einen Autor und sein Werk und kennzeichnen dessen Stellung im literarischen Feld. Indem Literaturpreise und ihre Verleihung als öffentliche Inszenierungen des Literaturbetriebs die Wertorientierung der preisvergebenden Institution zum Ausdruck bringen, erhöhen sie gleichzeitig auch deren Geltung durch die mit dem Preis verbundene Deutungsmacht und die ihr zufallende Aufmerksamkeit (vgl. Dücker/ Neumann 2005, S. 18).

Literaturpreise haben Konjunktur: Nicht nur ihre stete Präsenz in der Berichterstattung in allen Medien – je nach Relevanz und Ausstrahlung des Preises in der regionalen, nationalen oder internationalen Presse, im Hörfunk und Fernsehen (einschließlich der Übertragung von Preisverleihungen) sowie im Internet – sondern auch die kontinuierlich anwachsende Zahl der Gründung und Stiftung von Literaturpreisen weisen diese als bedeutende kulturelle Praxis mit mehreren beteiligten AkteurInnen aus. Den Zuwachs in der Preislandschaft dokumentiert das *Handbuch der Kulturpreise*, das in der Ausgabe von 1978 die Zahl von 776 „Preiseinheiten“ registriert (einschließlich unabhängiger Förderpreise und weiterer Fördermaßnahmen, die einen Hauptpreis flankieren und als eigenständige Preise zählen), 1985 bereits von 1329 und in der vierten Ausgabe von 2001 von 3100 Preisen ausgeht (vgl. Wiesand 2001). Auf die Sparte Literatur fallen dabei 519 Einträge. Literatur steht unabhängig von der gestiegenen Anzahl an Preisen und Stipendien in der Spartenverteilung der Kulturpreise an zweiter Stelle (nach Kultur allgemein und vor Musik, Bildender Kunst, Medien, Architektur, Film, Darstellende Kunst, Design/ Fotografie und Sonstigen/ Soziokultur). 2014 verzeichnet die aktuelle Online-Fassung des Handbuchs für die Sparte Literatur 934 Einträge für alle

Arten von Fördermaßnahmen, 475 Hauptpreise, 122 Förderpreise, 145 Stipendien, 92 undotierte Ehrungen sowie weitere Ehrenpreise, Projektförderungen, Rankings und Auswahllisten.¹⁴⁵

Literaturpreise als Instrumente der Autoren- und Literaturförderung schließen an die humanistische Tradition des poeta laureatus und treten gleichsam an die Stelle eines Mäzenatentums durch Hof und Großbürgertum.¹⁴⁶ Das durch Petrarca inaugurierte Ritual der Lorbeerkrönung im Jahr 1341 auf dem römischen Kapitol generierte den kulturgeschichtlichen Topos der Verknüpfung von Lorbeerkranz und Dichterehrung. Auch begründete sich damit die Vorstellung von der Position des Autors als öffentlicher kultureller Instanz, dessen Autorität auf die gesellschaftlichen Diskurse Einfluss nehmen konnte (vgl. Dücker/ Harth et al. 2005, S. 14ff.). Diese dem Literaten zugeschriebene Aufgabe und Funktion in der Öffentlichkeit verlor mit den veränderten Strukturbedingungen Mitte des 18. Jahrhunderts an Geltung und ‚privatisierte‘ den sich aus dem sozialen Machtgefüge entziehenden Autor, da dieser als eine nichtöffentliche Person sich zunehmend öffentlicher Einbindung und politischer Inanspruchnahme verweigerte. Das Bestreben, dessen Rückzug aus der Gesellschaft entgegenzuwirken, zeigte sich Ende des 19. Jahrhunderts in den beginnenden Stiftungen von Literaturpreisen: Es handelt sich um „Resozialisierungsunternehmungen [...], die darauf abzielen, den Autor als Person gesellschaftlich zu reintegrieren“ (ebd, S. 19).

In Deutschland begründet sich die moderne Geschichte der Literaturpreise mit dem 1858 durch den preußischen Kronprinzen und späteren Kaiser Wilhelm I. gestifteten Schiller-Preis, dessen Auslobung politischen Zielsetzungen verpflichtet war und zu einem Instrument staatlicher Kulturpolitik wurde: Der Auszeichnung eines Dramatikers im dreijährigen Rhythmus lag das Vetorecht des Stifters zu Grunde, mit dem dieser entsprechenden Einfluss auf die Preisträger nehmen konnte (vgl. Plachta 2008, S. 110). Als Werkzeug staatlicher Literaturpolitik regte die Ausrichtung des Schiller-Preises liberale Kreise dazu an, alternative

145 Vgl. http://www.kulturpreise.de/web/index.php?ptyp_id=0&cName=literatur&page (aufgerufen am 03.09.2015).

146 Die Auflösung der Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Künstler und Mäzen erfolgte im 18. Jahrhundert mit dem Aufkommen einer literarischen Öffentlichkeit.

Preise zur expliziten Förderung der Literatur zu stiften, zu denen der Kleist-Preis (1912), der Fontane-Preis (1913) und der Hölderlin-Preis (1914) zählten. Die Weimarer Republik verlagerte die Verantwortlichkeit für Literaturpreise auf die Länder und Gemeinden, wobei der Georg-Büchner-Preis¹⁴⁷ (1923) vom hessischen Landtag, der Goethe-Preis von der Stadt Frankfurt und der Lessing-Preis (1929) von der Stadt Hamburg gestiftet wurden. Mit der Gleichschaltung der Jurys während des Nationalsozialismus propagierten Literaturpreise NS-konforme Literatur; die Stiftung des Deutschen Nationalpreises für Literatur (1937-38), der als deutsche Variante des Literaturnobelpreises fungieren sollte, erwies sich als folgenlos. Die Literaturpreisvergabe nach 1945 war in der DDR nationalen kulturpolitischen Zielsetzungen verpflichtet, wohingegen in der Bundesrepublik Länder und Kommunen durch den föderalen Kulturauftrag mit Literaturpreisvergaben und -verleihungen betraut wurden. Beim Rückzug des Staates aus dem Bereich der Repräsentation durch Literaturpreisverleihungen gibt es bis heute eine Ausnahme: Der Deutsche Jugendliteraturpreis ist seit 1956 der einzige Staatspreis für Literatur.

Die hohe Zahl aktueller Literaturpreise entspricht der Vielfalt der Preissorten und ihrer Klassifikation (vgl. Dücker/ Neumann 2005, S. 9ff). Viele Preise sind mit dem Namen eines Autors verbunden, um an diesen (oft an einem bestimmten Ort) zu erinnern. Daneben existieren genrebezogene Preise für Kriminalromane, Lyrik, Essays, Hörspiele usw. und adressatenbezogene Preise, die sich an eine bestimmte Adressatengruppe wenden wie z.B. NachwuchsautorInnen oder deutsch-schreibende AutorInnen nicht deutscher Muttersprache (Adelbert-von-Chamisso-Preis), ebenso zählen dazu spezielle Preise z.B. für Kinder- und Jugendliteratur oder für unveröffentlichte Manuskripte. Als weiteres Klassifikationsmerkmal kann die Herkunft eines Preises gelten, wobei zwischen Stiftern der öffentlichen Hand, der Wirtschaft und privaten Initiativen unterschieden wird. Auch der Modus der Preisverleihung klassifiziert die Preise, indem entweder der Preisträger durch eine vorgängige, nicht-öffentliche

147 Der mit 50.000 € dotierte Georg-Büchner-Preis gilt als renommiertester Literaturpreis in Deutschland. Seit seiner Wiederbelebung 1951 wird er von der Akademie für Sprache und Dichtung in Darmstadt verliehen und vom Bund, dem Bundesland Hessen, der Stadt Darmstadt und der Akademie für Sprache und Dichtung finanziert.

Jury-Entscheidung feststeht (geschlossene Preisverleihung) oder bei offener Preisverleihung die Preisentscheidung in wettkampffählichem Format und öffentlicher Sofort-Kritik im Anschluss an eine Lesung der KandidatInnen erfolgt (zum Ingeborg-Bachmann-Preis vgl. Moser 2004).¹⁴⁸ Als Variante der offenen Preisverleihung gilt die orale Bühnenkultur des Poetry Slam, bei dem neben dem Textgegenstand vor allem die Performancequalität des Textvortrags in die Sofort-Wertung durch das Publikum einfließt (zum Poetry Slam und seinen didaktischen Inszenierungsmustern vgl. Anders 2010).

Übereinstimmend mit der Gesamtheit der deutschen Literaturpreislandschaft gliedern sich auch Preise für Kinder- und Jugendliteratur in bestimmte Preistypen (vgl. Brendel-Perpina 2016): Es gibt themenorientierte Preise wie z.B. *Die Silberne Feder. Kinder- und Jugendbuchpreis des deutschen Ärztinnenbundes*, Preise für eine Gattung wie den *Troisdorfer Bilderbuchpreis*, Förderpreise für Manuskripte (*Peter-Härtling-Preis für Kinder- und Jugendliteratur der Stadt Weinheim*) oder für Erstlingswerke der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (*Oldenburger Kinder- und Jugendliteraturpreis*), ebenso Preise zur Leseförderung (*Buxtehuder Bulle, Deutscher Jugendliteraturpreis*) oder Empfehlungslisten wie das *Buch des Monats der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur* Volkach oder *Die besten 7 Bücher für junge Leser* (vgl. Raecke 2001; Cerpniak 2010). Die Klassifikation setzt damit einen Rahmen für die Wertbindung der Preise und die Entscheidungen der Jurys. Die Jurys von Kinder- und Jugendliteraturpreisen setzen sich entweder ausschließlich aus unabhängigen erwachsenen Experten, aus Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen (z.B. *Friedrich-Gerstäcker-Preis*) oder ausschließlich aus Mitgliedern der Zielgruppe von Kinder- und Jugendliteratur (z.B. *Kalbacher Klapperschlange, Kinderjury des Troisdorfer Bilderbuchpreises, Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis*) zusammen. Preise, die wie letztere ausschließlich von Kindern und Jugendlichen als JurorInnen vergeben werden, zielen darauf ab, die ‚eentlichen‘ LeserInnen der Kinder- und Jugendliteratur an der kulturellen Praxis literarischer Wertung öffentlich zu beteiligen und setzen dabei auf lesefördernde Peergroup-Effekte (zur Praxis der

148 Didaktische Überlegungen zu Literaturwettbewerben, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden, stehen bislang aus.

Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013; Edbauer 2016 sowie Kap. 1.3.5)

3.4.2 Modell der Literaturpreise

Literaturpreisen werden mehrere Funktionen zugeschrieben (vgl. Dücker/ Neumann 2005, S. 14).¹⁴⁹ Als *soziale Funktion* gilt die Ehrung und Unterstützung von AutorInnen und der entsprechende Erwerb von ökonomischem, symbolischem und sozialem Kapital. Literaturpreise haben eine *repräsentative Funktion*, und zwar in Bezug auf die PreisträgerInnen ebenso wie für die preisvergebende Institution. Die Funktion der Repräsentation liegt dabei nicht nur in der aktuellen Aufmerksamkeitsbindung, sondern langfristig auch in der Generierung von Preiskanones und deren Zugang zu anderen Kanones. Die *kulturpolitische Funktion* impliziert die Förderung von Sprache und Literatur, d.h. bestimmter Genres und sprachlicher Varietäten, und trägt ggf. zur Erschließung neuer Literaturen für die Leserschaft bei, nicht zuletzt aber auch zur Prestigesteigerung der Verleihungsorte. Als Instrumente der Kulturpolitik ermöglichen Literaturpreise die Positionierung der preisstiftenden Organisationen, Institutionen und Unternehmen im literarischen Feld und unterstützen deren Geltung. Immer wieder auftretende Skandale wie beispielsweise die Ablehnung des Nobelpreises durch Jean-Paul Sartre 1964 oder die Rückgabe des Preisgeldes des Georg-Büchner-Preises durch Peter Handke im Kontext des Jugoslawien-Konflikts 1999 stehen exemplarisch für den Gestus der öffentlichen Ablehnung ideologischer oder politischer Indienstnahme; sie verdeutlichen Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Wertsystemen.

Die Strukturmerkmale von Literaturpreisen sind durch eine Zweiteilung der Handlungskonfiguration bestimmt (vgl. Dücker 2013, S. 217). Im ersten Teil bewertet eine meist unabhängige Jury in überwiegend arkanen (nicht-öffentlichen) Jury-Sitzungen einen literarischen Text mit dem Ziel, dessen Qualität innerhalb eines zugrundeliegenden Korpus von Texten einen Rangplatz zuzuerkennen, ggf. eine „Kandidatenkür“ zu vollziehen

¹⁴⁹ Zur Unterscheidung von ökonomischen, literarästhetischen und ideologischen Funktionen vgl. Kröll (1982) sowie zur Ausdifferenzierung von fünf Basisfunktionen vgl. Dücker (2013).

und eine Auswahlentscheidung über einen Preisträger zu treffen. Dieser Selektionsakt basiert auf den programmatischen Vorgaben von Satzung und Statuten der preisvergebenden Institution; diese bestimmen die relationale Wertorientierung des Preises und werden „als dynamische und flexible Verstehensregeln und Deutungsanweisungen produktiv“ (ebd., S. 217).

Entsprechende Wertbestimmungen, welche die Institutionen als für ein literarisches Werk als wünschenswert erachten, reichen von allgemeinen Vorgaben – Nobelpreise gehen an diejenigen, „die im verlaufenen Jahr der Menschheit den größten Nutzen erwiesen haben“ und speziell im Gebiet der Literatur an den, der „das Vorzüglichste in idealer Richtung geschaffen hat“ (zit.n. Dücker/ Harth et al. 2005, S. 41) – bis hin zu den spezifischen Kriterien der einzelnen Literaturpreise. Diese Kriterien, welche zeitbezogenen gesellschaftlichen und kulturpolitischen Veränderungen unterliegen bzw. unterschiedlich interpretiert werden können, stecken den Rahmen ab für die von den Preisjurys jeweils angelegten Maßstäbe. Die Parameter der Jurywertungen (wie gleichsam auch die Zusammensetzung der Jurys) werden nicht selten in der Öffentlichkeit diskutiert: „Immer wieder ist nach den Kriterien der Juroren [des Nobelpreises für Literatur] gefragt worden, indem man aus den Gutachten und den offiziellen Preisbegründungen eine Tendenz für die Beurteilung von Literatur herauszulesen versuchte.“ (Plachta 2008, S. 108).

Dem Akt der Bewertung und Auswahl eines Textes folgt mit der Ehrung und Auszeichnung eines Autors ein zweiter Handlungsteil, welcher die Person des Preisträgers ins Zentrum rückt. Die Zeremonie der öffentlichen Preisverleihung lässt sich in Anlehnung an Pierre Bourdieus Theorie der kulturellen Felder als Konsekrationsakt verstehen, der Text und Urheber integriert:

Autor und Werk werden identisch. Ein Vorgang, der seinerseits als Akt kultureller Produktion zu deuten ist, da zwar der Autor das Werk hervorbringt, er selber aber Anerkennung und somit die Aufnahme in die Gruppe der Arrivierten durch jene Institutionen erfährt, die das kulturelle Feld beherrschen. Und zu diesen gehören nicht zuletzt auch die das Privileg der Konsekrierung beanspruchenden Instanzen. (Dücker/ Harth et al. 2005, S. 13)

In der ritualisierten Praxis¹⁵⁰ der Verleihungsinszenierung zeigen sich bestimmte gemeinschaftlich vollzogene Handlungsformen mit entsprechenden Handlungsrollen; es kommt zur Interaktion zwischen den RepräsentantInnen der Institution, dem Preisträger und der Öffentlichkeit (Publikum), welche als Zeugengemeinschaft fungiert. Die Bausteine der Handlungsfolge und die den AkteurInnen zugeordneten Rollenauftritte lassen sich in einem Standardmodell (Abb. 33) ausweisen.

Episoden des Programms:	An der Performance mitwirkende Gruppen:				
	Repräsen- tant 1	Juror	Repräsen- tant (1) 2	Preisträger	Publikum
Begrüßung	+				
LAUDATIO		+			
GRATULA- TION			+	+	
Aklamation					+
DANKREDE				+	
Aklamation					+
Schlußwort	+				

Abb. 33: Standardform der Literaturpreisverleihung (Dücker/ Harth et al. 2005, S. 10)

Zum Skript der Verleihungsinszenierung zählt neben der Programmsequenzierung und Rollenverteilung auch die Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen durch visuelle, akustische und multimediale Elemente. Begrüßung und Schlusswort rahmen den zentralen Verleihungsakt und können durch weitere Rahmenhandlungen wie Empfänge, Foto-/ Pressetermine, Lesungen, Podiumsgespräche ergänzt werden.

¹⁵⁰ Im Gegensatz zu konventionellen Ritualen vollziehen sich ritualisierte Handlungen in Abwandlung und Kombination tradierter Ritualelemente in neuen Kontexten. „Als Ritualisierung gilt ein Komplex symbolischer, öffentlich inszenierter Handlungsabläufe, die von medialer Aufmerksamkeit begleitet werden und die Einlösung des institutionell legitimierten normativen Hintergrunds intendieren.“ (Dücker/ Neumann 2005, S. 16).

Verleihungsinszenierungen unterschiedlicher Literaturpreise variieren die Ausgestaltung der Standardform, was sich in einer Typologie performativer Muster erfassen lässt (vgl. Dücker/ Harth et al. 2005, S. 11ff.): Bei der *Olympiade* treten AutorInnen mit ihren Texten zum Wettkampf vor einer Jury an, die über Wert und Preiswürdigkeit der präsentierten Texte öffentlich verhandelt. Die Inszenierungsform *Armes Theater* orientiert sich weitgehend an der Standardform der Literaturpreisverleihung und legt ihren Akzent auf eine wortzentrierte Zeremonie ohne zusätzliche Performance-Elemente, wie dies z.B. bei der Büchner-Preisverleihung im Darmstädter Staatstheater der Fall ist. Im Gegensatz dazu spielt der Typus *Showbiz* mit dem wirksamen Einsatz multimedialer Elemente, um den Eindruck von Showevent und Gala zu vermitteln, teilweise angelegt auf eine Fernsehübertragung wie z.B. beim (inzwischen eingestellten) Buchpreis Corine. Als „Gipfel der Zeremonialkultur“ (ebd., S. 12) gilt der den Literaturnobelpreis kennzeichnende Typus *Pomp & Circumstance*, da hier der feierlich-prunkvolle Festcharakter für ein ausgewähltes Publikum durch ein Veranstaltungsprotokoll geregelt ist; äußere Insignien wie Flagge, Stifterikone und nationale Embleme ebenso wie musikalische Einlagen und ein Festbankett betonen die Tradition der Institution und sind Ausdruck der Ehrerbietung gegenüber Stifter, Preisträger und Publikum.

Indem der Preisträger für seinen Text, der mit der Wertorientierung des Preises übereinstimmt, den Preis erhält und mit der Proklamation im Rahmen der Preisverleihung die Insignien wie Urkunde, u. U. Plakette oder Trophäe und Preisgeldscheck überreicht werden, repräsentiert dieser Akt das Modell des Gabentausches (vgl. Mauss 1990; vgl. auch Dücker/ Neumann 2005, S. 20). Die wechselseitige Anerkennung von Gabe (Text) und Gegengabe (Preis) führt zur Distinktion für beide Beteiligte, da der Prämierte, neben der finanziellen Dotation an Prestige gewinnt,¹⁵¹ was in gleicher Weise auch für die gebende Institution gilt. Anwesenheit und Dankrede¹⁵² des Preisträgers als Replik bestätigen seine

¹⁵¹ Erhält ein Autor mehrere Literaturpreise unterschiedlicher Wertfundierungen, die seine Texte mit unterschiedlichen Wertzuschreibungen anerkennen, vervielfacht dies seine Geltung.

¹⁵² Die dem Autor zufallende Textsorte Dankrede gilt als „Institution kultureller Praxis [...], die eine Handlung als Gestaltung einer Gegenwart markiert, auch wenn diese Handlung

Akzeptanz und die von der Öffentlichkeit bezeugte Ehrungshandlung macht ihn zu einem erinnerbaren Teil der Geschichte der Institution und des Preises. Diese Zugehörigkeit markiert einen Inklusionsprozess, in dem literarische Werte im Sinn einer institutionellen Wertorientierung legitimiert und durchgesetzt werden.

Die performative Dimension von Literaturpreisverleihungen zielt auf die Präsentation des Autors: Für das Publikum sichtbar und erfahrbar werden sein Aussehen und Auftreten, sein Kommunikationsverhalten und der von ihm gewählte Modus der Selbstinszenierung. Auf diese Weise entsteht eine wahrnehmbare Verbindung zwischen dem Text und seinem Urheber, da der Autor den Text kommentiert und das abgeschlossene Preiswerk an den Kontext seines Entstehungs- und Schreibprozesses rückbindet. Das Interesse am Bild des Autors gilt dabei als anthropologische Konstante – „wissen zu wollen, mit wem man es zu tun hat“ (ebd., S. 26). Diesem Bedürfnis der ZuschauerInnen wird durch das Erlebnis der Autorpräsenz/-präsentation im Rahmen von Preisverleihungen Rechnung getragen wird: Der Text als soziale Konstruktion erhält mit dem Autor und seiner sozialen Rolle einen Körper, dessen Glaubwürdigkeit vom Publikum angenommen werden und damit seine wertbezogene Deutungsmacht akzeptierbar machen soll (vgl. ebd., S. 27). Literaturpreisverleihungen werden daher nach Bourdieu als Akte sozialer Magie aufgefasst (vgl. Dücker/ Hart u.a. 2005, S. 5). Sie generieren nicht-alltägliche Aufmerksamkeit und verändern soziale Wirklichkeiten insofern, als sich das symbolische Kapital aus Ehre, Ansehen und Autorität erhöht und die Position der Akteure im soziokulturellen Feld modifiziert (zur Präsenz des Autors und entsprechenden Strategien der Sichtbarmachung auf dem Markt vgl. Kap. 2.3).

als Konstruktion der Vorgeschichte der aktuellen Situation ausgelegt ist“ (Dücker/ Neumann 2005, S. 29).

3.4.3 Kanonisierungstendenzen von Literaturpreisen

Des Weiteren sind Literaturpreise im Kontext der von ihnen generierten Kanonisierungstendenzen zu betrachten.

Der Begriff des Kanons ist durchaus an den des Konsekrationsrituals anschließbar. Denn auf der Ebene der kulturellen Wertproduktion gehörte üblicherweise die Auswahl bestimmter exklusiver, gleichsam heilig gesprochener Werke zu den Aufgaben der Kanonstiftung, und die ständige Wiederbelebung der in diesem Kanon verkörperten Normen zu den Aufgaben der kanonpflegenden Bildungsinstitutionen. (Dücker/ Harth et al. 2005, S. 9)

Vor dem Hintergrund eines brüchig gewordenen Kanonbegriffs löst das Konzept des dynamischen Kanonmachens die Vorstellung der traditionellen Kanonverehrung ab. Weniger auf Verbindlichkeit ausgerichtet als auf der Suche nach neuen literarischen Entwicklungen formieren sich diverse Kanones, die kanonisierende Setzungen in der interkulturellen und mehrsprachigen Literatur ebenso wie in Bezug auf innovative Genrehybridisierungen oder auch die regionale Literatur anstreben (ebd.). Mit diesen Tendenzen und dem Bestreben, Teil einer bewussten Kanonisierungspolitik (und damit eines Produktionsmodus kultureller Werte) zu sein, korrelieren die zahlreichen Stiftungsakte von Literaturpreisen der Gegenwart; es handelt sich um „[i]nszenierte Kanonisierungspräentionen“ (ebd.).

Literaturpreise beruhen auf den Prinzipien der Konkurrenz (zwischen mehreren Texten/ AutorInnen), der Auswahl und Entscheidung. Die mit der Preisverleihung vollzogene wertbezogene Integrationshandlung stellt dabei eine Differenzmarkierung dar: zwischen denen, die ausgezeichnet werden und allen anderen, die nicht dazugehören. Dergestalt zeigt sich in der Differenzmarkierung die Geltungsmacht von Literaturpreisen, denn „sie entscheiden mit über die Ausprägungen des Wünschenswerten einer kulturellen Formation als deren Kanonisierungsbestand“ (Dücker/ Neumann 2005, S. 18f.).

Diese potentiell kanonbildenden Handlungen verweisen auf die Bedeutung von Literaturpreisen und ihrer Verleihung als literaturgeschichtlichen Ereignissen. Die strukturell-serielle Kontinuität von Stifter, Preis, Programmatik und wiederkehrender Verleihung korreliert dabei mit der

Singularität des Ereignisses, d.h. der Auszeichnung eines jeweilig neuen Preisträgers vor einem neuen Publikum, wobei jede Preisverleihung, kontinuierlich sichernd, auf Geschichte und Bedeutung des Preises sowie ggf. auf frühere Preisträger Bezug nimmt und damit „ihre Programmatik als ihr Kanonisierungspotenzial aktualisiert“ (Dücker 2013, S. 218).

Die Privilegierung und Durchsetzung eines institutionellen Wertmusters, die durch die dargestellte Konsensbeziehung zwischen einem Autor, seinen Texten und der Wertorientierung der Institution entsteht, manifestiert sich in der Bildung eines Preiskanons. „Ein Preiskanon umfasst die Wertausprägungen, die die Institution für wünschenswert, verbindlich und überlieferungswürdig hält.“ (ebd., S. 220) Dieser ist als eine dynamische Kanonvariante für die zukünftige Zuwahl kommender Preisträger offen. Außerdem fungiert die Zugehörigkeit zu einem Preiskanon als möglicher Zugang zu weiteren Auszeichnungen sowie zu anderen Kanones.

Den Preiskanon begleitet formal eine entsprechende Preisdokumentation, welche einschlägige Schriftstücke, Bilder, Aufzeichnungen und Objekte umfasst und diese archiviert. Dazu zählen die Preissatzungen und -statute, das Programm der Preisverleihung, Grußworte, Laudationes, Dankreden, Interviews, Presseberichte, Flyer, Broschüren, Fotos und Filme, Urkunden, Medaillen und Internetdokumente. Manche Preise werden von der Edition einer Textreihe, einer „Bibliothek der Preisträger“ gerahmt. Alle Dokumente stellen in ihrer Gesamtheit Quellen für die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte eines Literaturpreises dar.

3.4.4 Literaturpreise als Forschungsgegenstand

Literaturpreise wurden bislang als Forschungsgegenstand der Literaturwissenschaft eher randständig berücksichtigt. Das Forschungsdesiderat bezieht sich auf formale Aspekte wie die Gesamthöhe der Investitionen von Literaturpreisen als Literaturförderung und das Wachstum der Preise, ebenso aber auch auf Erklärung und Beschreibung der Wirkung von Literaturpreisen, d.h. deren „aus beidem resultierende[n] und bislang nicht erforschte[n] ökonomische[n] Einfluss auf den deutschsprachigen Literaturbetrieb“ sowie auf „die Tatsache, dass es sich bei Literaturpreisen

um eine einflussreiche Form literarischer Wertung handelt“ (Dahnke 2009, S. 224f.). Insbesondere die Beforschung des letztgenannten Aspekts bietet ergiebige Anschlussstellen für die Fachdidaktik.

Historische und aktuelle Bestandsaufnahmen über die deutsche Literaturpreislandschaft vermitteln die Datensammlungen der einschlägigen Handbücher und Register (vgl. u.a. Wiesand 2001, Dücker/ Neumann 2005, Kürschner 2012 sowie die aktuelle Online-Fassung des *Handbuchs der Kulturpreise*), deren statistisches Material Auskunft über Spartenförderung, Preisstrukturen, Dotierungen, Stifter, Auswahlmodi und Ausschreibungsradius bzw. Reichweite der Preise gibt und durch seine Kommentierung weiterführende Untersuchungen anregen soll (vgl. Wiesand 2001). Auch die Dokumentationen der preisverleihenden Instanzen halten entsprechendes Datenmaterial bereit.

Das Postulat nach einer Wirkungsforschung zu Literaturpreisen schließt an den Befund an, dass bereits die Hierarchisierung der einzelnen Preise und ihrer Relevanz einer objektivierbaren Grundlage entbehrt: „Wenn beispielsweise der Büchner-Preis als wichtigster Preis deutschsprachiger Literatur bezeichnet werden würde, wäre das nur ein Beleg dafür, dass es Leute gäbe, die den Büchner-Preis für die heute bedeutendste literarische Auszeichnung hielten. Über den Preis und seine Relevanz ist damit nichts gesagt.“ (Dahnke 2009, S. 337)

Weiterhin erscheint der Einfluss von Literaturpreisen auf Literaturmarktentwicklungen unsicher und wird von Fall zu Fall unterschiedlich bewertet. Förderwirkungen auf Werke und Autoren werden vielfach eher angenommen als empirisch erhoben und erklärt. Nur wenige Untersuchungen widmen sich einzelnen Preisen und ihrer Funktionserfüllung, darunter Pro-domo-Studien (z.B. zum Literaturnobelpreis), oder beschränken sich als vorrangig sozialgeschichtliche Untersuchungen auf ausgewählte Teilaspekte.

Die Arbeiten des *Forums Ritualdynamik* erforschen vor allem den Akt der Preisverleihung in seiner performativen Dimension und beziehen sich auf die Theorie Bourdieus, um Aussagen über die Genese von Positionierungen im literarischen Feld treffen zu können. Dabei werden Literatur-

preisverleihungen auch in die Perspektive der Literaturgeschichte eingerückt, wenn es nicht nur synchron, sondern auch diachron um die Frage geht, inwieweit Anerkennenshandlungen die Positionierung eines Autors im literarischen Feld mitbestimmen. Die commemorative Dimension von Literaturpreisen, von denen anzunehmen ist, dass sie sich traditionsbildend ins kulturelle Erinnerungssystem einspeisen („als interessenfundierte Generatoren von Literaturgeschichte und Kanonisierungsprozessen“; Dücker/ Neumann 2005, S. 15), macht den Gegenstand zu einem zentralen Gebiet der Literaturgeschichte und verlangt nach systematischen Untersuchungen unter dem Aspekt der Kanonbildung (vgl. Dücker 2013, S. 220). Das Postulat einer literaturgeschichtlichen Forschungsperspektive auf Literaturpreise wird mit folgenden Argumenten begründet:

Erstens weil dabei die Konstitution und Gestaltung des literarischen Feldes gleichsam im Prozeß sichtbar werden, zweitens weil wesentliche Instanzen des Feldes (z.B. Institutionen, Autoren, Medien, Publikum, Literaturkritik) zusammengeführt werden, drittens weil diese literarischen Ereignisse in aller Regel eine Grenze zum Bereich der populären oder ‚Trivilliteratur‘ markieren, viertens weil sie für die professionelle Biographie der Autoren relevante Daten liefern können, fünftens weil sie über die öffentliche Geltung von Literatur oder den Bedarf an literaturzentrierten Ereignissen informieren, sechstens weil sie den Dialog zwischen interessierter Öffentlichkeit und Autoren ermöglichen, siebtens, weil sie literarischen Texten die Funktion einer Fortsetzung dieses Dialogs geben, achtens weil sie eine Schnittstelle zwischen dem literarischen Feld und anderen Feldern markieren. (Dücker/ Neumann 2005, S. 22)

Die Aspekte der literarischen Werturteilsbildung, der konkreten Auswahlentscheidungen, der Dialogizität und der öffentlichen Wahrnehmung von Literaturpreisen bilden gleichsam die Basis für deutschdidaktische Überlegungen. Diese Anschlussmöglichkeiten werden im Folgenden betrachtet.

3.4.5 Die Bedeutung von Literaturpreisen für den Deutschunterricht

Entsprechend der Einteilung in praktische literarische Wertungen und theoretische literarische Wertungen handelt es sich bei der Verleihung von Literaturpreisen um praktische Wertungen, die sich in Handlungen als beobachtbaren Tätigkeiten manifestieren, mit denen „der Handelnde ein Ereignis (das Handlungsziel) intentional zustande bringt, verhindert oder zulässt“ (Worthmann 2004, S. 215). Handlungen vollziehen sich auf der Grundlage eines Aktes der Entscheidung, der Selektion oder Präferenz zwischen Alternativen, welcher als mentaler Prozess der beobachtbaren Tätigkeit vorangeht. Das Modell der Literaturpreise weist strukturell ebenfalls zwei Teile aus, da zwischen dem vorausgehenden Akt der Wertung und dem weiteren Akt der Preisverleihung unterschieden wird. Die die Preisverleihung begleitenden Schriftstücke wie Preisreden oder Jurybegründungen zählen nach Worthmann zu den theoretischen Wertungen, die sich sprachlich manifestieren. Sowohl nicht-sprachliche wie sprachliche Manifestationen literarischer Wertungen eröffnen didaktische Perspektiven, mit denen das kulturelle Format Literaturpreis sich als anschlussfähig für den Deutschunterricht erweist. Der außerschulische Bezug öffnet dabei die schulische Lesekultur hin zur kulturellen Öffentlichkeit: „Lesekultur in der Sek. II bezieht sich dezidiert auf die Teilhabe an der kulturellen Öffentlichkeit, Neuerscheinungen oder virulente Themen im Bereich der Gegenwartskultur, bes. etwa Preisverleihungen sind hier thematisch.“ (Nickel-Bacon/ Wrobel 2012, S. 11)

Mit dem Einbezug von Kinder- und Jugendliteraturpreisen und deren kultureller Praxis lassen sich entsprechende Teilhabemöglichkeiten auch für SchülerInnen der Sekundarstufe I gestalten. Wie Literaturpreise in ihren konstitutiven Dimensionen Jury-Wertung, Preisverleihung, PreisträgerInnen und -dokumentation einen Beitrag zu literarischem Lernen im Unterricht leisten können, soll im Folgenden dargestellt werden.

Der Akt der literarischen Wertung

Die SchülerInnen erhalten in der Auseinandersetzung mit Literaturpreisen Einblick in einen spezifischen Wertungskontext im öffentlichen Diskurs. Sie analysieren unterschiedliche Handlungsaspekte literarischer Wertungen und Wertaussagen wie Ziele, Maßstäbe, Subjekte, Objekte und Ergebnisse von Wertungen: Ziel eines Literaturpreises ist, wie beschrieben, die Anerkennung von literarischem Wert auf der Grundlage bestimmter Maßstäbe, die von Stifter-Satzung und Juryauslegung bestimmt werden: Mit der Auszeichnung erfährt ein Text eine positive Wertzuweisung, und zwar in Abgrenzung gegenüber denjenigen Texten, die als Alternativen nicht berücksichtigt werden. Je nach Ausrichtung des Preises bezieht sich die Wertung auf bestimmte Textkorpora oder -klassen wie z.B. auf eine Gattung (Objekte der Wertung).

Im Umfeld eines Literaturpreises und seiner Verleihung steht ein umfassendes printmediales Textkorpus an Begleitmaterial zur Verfügung. Damit können SchülerInnen spezifische Textsorten wie Laudationes, Dankreden oder Jurybegründungen kennenlernen und darin Aspekte literarischer Wertung untersuchen. Exemplarisch stellt dies Standke (2013) in seinem Unterrichtsmodell *Prämierte Bücher* vor. Bevor die SchülerInnen eine Jurybegründung zu einem ihnen bekannten Roman analysieren, lernen sie Wertungskriterien kennen, indem sie sich über ihre individuellen Lektüreeindrücke und Werturteile über das Preisbuch austauschen. Zentrale Fragestellungen leiten die SchülerInnen im Unterrichtsgespräch dazu an, die Wertungen der Jurybegründung zu untersuchen und mit den eigenen Leseerfahrungen und Werturteilen zu vergleichen (Standke 2013, S. 55):

- Deckt sich das Juryurteil mit den individuellen Wertungen der SchülerInnen?
- Sind die Urteile für die SchülerInnen nachvollziehbar, stimmig und überzeugend?

- Welcher sprachlichen Mittel bedient sich die Jury, um Wertungen auszudrücken?
- Welche Aspekte des Romans bleiben aus der Sicht der SchülerInnen unerwähnt?

Auch der Vergleich unterschiedlicher Jurybegründungen zum selben Text – wenn dieser mit mehreren Preisen ausgezeichnet wurde – ebenso wie die vergleichende Analyse von Jurybegründungen und Rezensionen als funktional differenten Textsorten (vgl. ebd., S. 56) eignet sich, um den Blick der Lernenden auf Wertmaßstäbe unterschiedlicher Kategorien zu richten, zur Differenzierung anzuleiten und die Anwendung von Kriterien in literarischen Werturteilen zu erkennen und zu beurteilen. Damit entsteht ein Prozess des Bewertens von Wertungen, der auch außerhalb des Klassenzimmers existiert und der im unterrichtlichen Lernprozess die SchülerInnen befähigen soll, fremde Wertungen nachzuvollziehen, zu prüfen und zu tolerieren, ohne zwangsläufig zu übereinstimmenden Werturteilen gelangen zu müssen.

Im Fall von Literaturpreisen fungiert als Subjekt der Wertung eine Jury aus mehreren Personen, die als Kollektiv agieren. Das kooperative Aushandeln einer Wertentscheidung geht vom Aspekt gemeinsam geteilter Werte aus und setzt die diskursive Vermittelbarkeit, das Mit-Teilen der eigenen Urteile und die Erprobung und Bewährung von deren Gültigkeit voraus. Diese Art der Kommunikation über Literatur, die Wertung als Gruppenprozess und sozialen Aushandlungsakt ausweist, stellt die Jurywertungen in den anthropologischen Rahmen der „geteilten Intentionalität“ (Tomasello/ Carpenter 2007) und begründet ihre Nähe zu den Konzepten der literarischen Geselligkeit (vgl. Mattenklott 1979) und des literarischen Gesprächs (vgl. Härle/ Steinbrenner 2004). Obwohl Jurydiskussionen in der Regel nicht-öffentlich stattfinden, liegt hiermit ein auf Wertungsprozesse ausgerichtetes Modell literarischer Kommunikation vor, das im Unterricht als didaktisch-methodisches Arrangement fungieren kann und mit Hilfe dessen SchülerInnen lernen, Gestalt, Bedeutung und Qualität von Literatur einzuschätzen. Einen entsprechenden Vorschlag entwirft Abraham (2009a) mit dem Juryspiel und der Vergabe eines fiktiven Preises für das „beste Gedicht“:

Zunächst in der Kleingruppe, und dann im Plenum aushandeln lernen, mit welchen Kriterien und Argumenten man die Qualität eines Textes einschätzen und verteidigen kann, das muss nicht bei allen zu (mehr) Verständnis für Literatur und besserem Verstehen des Konkreten Textes führen, aber es erzeugt eine literarische Gemeinschaft und stärkt die Lernenden und die Lehrenden: Sie entwickeln das Gefühl, begründete eigene Urteile fällen zu können und sich nicht allein auf die Sekundärliteratur oder das Feuilleton verlassen zu müssen. (Abraham 2009a, S. 13)

Auch das Modell der Klassenjury (vgl. Esser-Palm 2012) stützt sich auf die Kooperation und Diskussion über Kriterien und Leseinteressen im Jury-Format: Die Lernenden werden so an der gemeinsamen Auswahl der Klassenlektüre beteiligt und sie lernen, die Genres und das thematische Spektrum von Kinder- und Jugendliteratur zu erkunden und entsprechende Auswahlentscheidungen zu treffen.

Der Akt der Preisverleihung

Literaturpreisverleihungen sind authentische kulturelle Ereignisse und werden in unterschiedlichen Medien zugänglich gemacht: als Presseberichte in Zeitungen, als Fernsehübertragungen, als Hörfunkbeiträge und im Internet durch live-streams. Vor allem der Eventcharakter des Verleihungsformats *Showbiz* bietet erlebnisorientierte Unterhaltung, die den medialen Rezeptionsgewohnheiten und -bedürfnissen von Jugendlichen entgegenkommt und Interesse für die Auseinandersetzung mit den Strukturen und Funktionen der kulturellen Praxis wecken kann. Das Modell Literaturpreisverleihung liefert dabei Anregungen für neue Inszenierungsmuster des Literaturunterrichts und für die Gestaltung komplexer Lernumgebungen und Lernsituationen, in denen literarisches Lernen gefördert werden kann.

Besondere Handlungsformate innerhalb der Preisverleihungen wie z.B. die Nominierungspräsentationen im Rahmen des Deutschen Jugendliteraturpreises bieten Anchlüsse für zeitgemäße Formen der Buchvorstellung und -präsentation im Unterricht, denn im Format der Nominierungspräsentation werden Figuren, Themen, Situationen u.a. der vorgestellten prämierten Werke nicht nur beschrieben, sondern in einer zweiminütigen Darbietung auf der Bühne inszeniert (vgl. Brendel-Perpina 2014a). Anhand ausgewählter Video-Clips lernen die SchülerInnen sol-

che öffentlichen performten Buchempfehlungen von Jugendlichen kennen und beurteilen deren Funktionalität und Ästhetik im Zusammenspiel der ausgewählten präsentativen Darstellungsweisen mit entsprechenden sprachlichen, dramaturgisch-medialen und sprechgestaltenden Mitteln. Diese rezitativen, szenischen und/ oder multimedialen Präsentationen, die das Lektüreverständnis der Jugendlichen, ihre Vorstellungsbilder und positiven Werturteile zugänglich machen, liefern Anregungen und Kriterien für die Gestaltung eigener performativer Buchpräsentationen der SchülerInnen.

Nicht zuletzt stellt die Auslobung eines eigenen Literaturpreises durch SchülerInnen eine Möglichkeit für Unterricht und Schule dar, die Teilhabe Jugendlicher an der kulturellen Praxis durch die Ingebrauchnahme von deren Strukturen zu unterstützen und an sie anzubinden.

Das Resultat der Wertung: die Preistitel

Die ausgezeichneten Titel von Literaturpreisen stehen für die Ergebnisse der literarischen Wertung, da hier bestimmten Titel gegenüber anderen Texten der Vorzug gegeben wird (vgl. Worthmann 2004, S. 252f.): Als Handlungsergebnisse stellen sie die Realisierung von Handlungszielen dar, die im Fall von Literaturpreisen, wie bereits ausgeführt, darin bestehen, eine Objekt- und Gebrauchsinformation zu liefern, d.h. einem Werk größere Bekanntheit zu sichern und zur Lektüre anzuregen. Zu den Zielen von Literaturpreisen zählt auch die Selbstdarstellung von preisgebender Institution und der Jury als Expertengremium eine Rolle, da deren Auswahlentscheidung der Literatur öffentliche Geltung verschaffen und den öffentlichen Dialog über Literatur befördern soll.

Am Beispiel von drei Kommentierungen zum Deutschen Buchpreis¹⁵³ lässt sich exemplarisch aufzeigen, welches Potenzial einem Literaturpreis

¹⁵³ Der Deutsche Buchpreis wurde 2004 vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels ins Leben gerufen und wird seither jährlich zum Auftakt der Frankfurter Buchmesse vergeben. Er soll als Preis für den besten deutschsprachigen Roman auf breiter Ebene Aufmerksamkeit für die AutorInnen, das Lesen und das Medium Buch wecken, vgl. <https://www.deutscher-buchpreis.de/10-jahre-dbp/> (aufgerufen am 19.09.2015).

und den prämierten Titeln einerseits zugeschrieben bzw. welche Vorbehalte gegenüber seiner wertbezogenen Aussagekraft andererseits artikuliert werden:

Der Deutsche Buchpreis hat mit seiner Long- und Shortlist eine unvergleichliche Dramatik, die uns mit unseren Kunden seit nunmehr zehn Jahren in spannende Gespräche über die deutsche Literatur führt. Der dbp ist ein großartiger Literaturpreis, der in den Buchhandlungen ankommt. Wir lieben diese durchaus auch kontroversen Diskussionen mit unseren Kunden über die Nominierungen und den Preisträger, denn sie machen die Buchhandlung zu dem, was sie sein soll: ein Ort der Literaturvermittlung im Gespräch. (Michael Lemling, Buchhandlung Lehmkuhl)¹⁵⁴

Der Deutsche Buchpreis hat viel bewegt. Er lenkt den Blick auf das breite Spektrum deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Er hat sich - da er ästhetische Argumente in den Vordergrund rückt - allen Unkenrufen zum Trotz nicht zu einem bloßen Marketinginstrument machen lassen; er lädt Jahr für Jahr dazu ein, lezenswerte Neuerscheinungen zu entdecken und diese vor dem Übersehen-Werden zu bewahren, und er regt dazu an, intensiv über Sinn und Unsinn von Juryentscheidungen zu debattieren. (Rainer Moritz, Literaturhaus Hamburg)¹⁵⁵

Eines freilich kann man dem Preis nicht vorwerfen: dass ihm nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt würde. Vor allem dank seiner beiden Vorstufen, der Veröffentlichung der zwanzig Titel umfassenden Longlist und der nachfolgenden Shortlist, auf der dann nur noch sechs Autoren vertreten sind, hat es der Börsenverein des Deutschen Buchhandels, der den Preis auslobt, geschafft, allein schon die bloße Nominierung in den Rang eines Gütesiegels zu erheben und die Anlässe der medialen Berichterstattung künstlich zu vermehren. [...] breite Aufmerksamkeit nicht nur für das Siegerbuch [...], sondern auch für die neunzehn anderen Bücher, die den Preis ebenfalls hätten bekommen können, den Beifang sozusagen. (Schmidt 2014)

Die Auseinandersetzung mit solchen in den Medien geführten Debatten (meta-metaliterarischer Kommunikation), die ihrerseits eigene kulturelle Praxen konstituieren (vgl. Kap. 3.2), ermöglicht im Unterricht den „Anschluss an authentische literaturbezogene Diskurse der Gegenwartskultur“ (Nickel-Bacon/ Wrobel 2012, S. 9). Lernende erhalten Einblick in die Funktionen und Mechanismen des Literaturbetriebs und werden mit po-

¹⁵⁴http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/1257/Medienpaket_10Jahre_dbp_2014-08-14.pdf, <https://www.deutscher-buchpreis.de/10-jahre-dbp/> (aufgerufen am 19.09.2015).

¹⁵⁵ <https://www.deutscher-buchpreis.de/10-jahre-dbp/> (aufgerufen am 19.09.2015).

larisierenden Stellungnahmen über literarische Werturteile angeregt, eigene literaturkritische Positionen auszubilden und kritische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Dies gilt nicht nur bezogen auf Fragen der Legitimation und Geltung einzelner Literaturpreise, sondern auch im Hinblick auf die durch Literaturpreise angeregte Kontroverse über die Preisbücher selbst. Der Deutschunterricht kann SchülerInnen anleiten, die öffentliche Diskussion über Literatur wahrzunehmen und sich an ihr zu beteiligen. Insbesondere Literaturpreise mit einem zweiteiligen Verfahren aus Vorauswahl/ Nominierung und Preisverleihung (wie z.B. der Deutsche Jugendliteraturpreis mit seinen zwei Terminen im Frühjahr und Herbst), bieten ‚authentische Zeitfenster‘, in denen Preisentscheidungen gefällt werden. Diese Zeiträume können im Unterricht für die zeitgleiche Lektüre der Nominierungen und entsprechende Diskussionen der SchülerInnen über die offiziellen Jurybegründungen und ihre Werturteile genutzt werden.

Das Lese- und Diskussionsangebot, das Literaturpreistitel unterbreiten, verbindet sich mit einer Informations- und Selektionsfunktion, da Literaturpreise das Spektrum der Gegenwartsliteratur vermessen und auf bestimmte Titel aufmerksam machen. Hiermit liefern sie Orientierung und können auch für didaktische Auswahlentscheidungen herangezogen werden (vgl. kritisch dazu Pfäfflin 2010).

Als Gegenstand der Literaturgeschichte eignen sich Literaturpreise weiterhin, um sozial- und geistesgeschichtliche Entwicklungen anhand der prämierten Werke und AutorInnen im Unterricht thematisierbar zu machen. Dies soll im Folgenden am Beispiel des Chamisso-Preises und einer Fallanalyse seiner Programmatik und (Gegenwarts-)Geschichte dargestellt werden.

3.4.6 Fallanalyse: Wirkung und didaktische Relevanz des Adelbert-von-Chamisso-Preises

Programmatik des Preises

Der 1985 von der Robert Bosch Stiftung eingerichtete und bis 2017 jährlich im Rahmen einer Festveranstaltung der Bayerischen Akademie der Schönen Künste in München verliehene Adelbert-von-Chamisso-Preis¹⁵⁶ ist, wie viele andere Literaturpreise auch, einem Namenspatron verpflichtet, an den erinnert werden soll; mit der kommemorativen Funktion geht das „Bekenntnis zu dessen literarischer, kultureller oder politischer Programmatik“ (Dücker/ Neumann 2005, S. 12f.) einher.

Charles Louis Adelaïde Chamisso de Boncourt, gebürtiger Franzose adeliger Herkunft, gelangte in den Nachwirren der Französischen Revolution mit seiner Familie nach Berlin und wurde im Exil zum anerkannten Naturforscher und deutschen Dichter: „Für den Emigranten gibt es kein Zurück in den Zustand vor der Flucht oder Vertreibung, es sei denn in der Erinnerung: Von diesem Bewußtsein war der Dichter Chamisso durchdrungen – und vom Willen, etwas in die Zukunft Weisendes aus seiner Lebensgeschichte zu machen.“ (Bienert 2007, S. 8)

Seine Zweisprachigkeit als erhöhte sprachliche Bewusstheit – Chamisso betätigte sich u.a. als Übersetzer aus anderen Sprachen – und die spezifische Erfahrung von Fremdheit als „Dehnung unserer anthropologischen Verfasstheit“ (Weinrich 2002, S. 9) werden in Chamissos Werk literarisch fruchtbar und bestimmen damit die institutionelle Programmatik des Chamisso-Preises. Der Wertbezug auf das Wirken des Namenspatrons („Wanderer zwischen den Welten“) manifestiert sich in der Preissatzung und den Preisreden.

¹⁵⁶ Der Hauptpreis war mit 15.000 € dotiert, daneben wurden bis zu zwei Förderpreise mit je 7.000 € verliehen. Seit 1985 wurden 65 Schriftsteller aus über 20 Ländern ausgezeichnet. Eine Ehrengabe zeichnete seit 1997 Personen aus, die sich in besonderer Weise um den Preis verdient gemacht hatten und in seinem Sinn wirkten; Preisträger waren Jiří Gruša, Imre Kertész und Harald Weinrich. Vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/14169.asp> (aufgerufen am 19.09.2015). Der Chamisso-Preis wurde 2017 zum letzten Mal vergeben. Seiner überraschenden Einstellung folgte eine mediale Debatte, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll (vgl. u.a. Trojanow/ Oliver 2016).

Objekt der literarischen Wertung sind beim Chamisso-Preis Texte einer bestimmten Adressatengruppe, denn der Preis, so die Statuten zu Beginn, wird für bedeutende Beiträge von AutorInnen nichtdeutscher Herkunft und Muttersprache zur deutschen Literatur verliehen. Gesellschaftliche Veränderungen, u.a. die generationenbedingte Tatsache, dass für viele Autoren mit Migrationshintergrund das Deutsche heute Muttersprache geworden ist, zeigt sich in der Erweiterung der Preisdefinition 2012: „Mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis ehrt die Robert Bosch Stiftung herausragende auf Deutsch schreibende Autoren, deren Werk von einem Kulturwechsel geprägt ist. Die Preisträger verbindet zudem ein außergewöhnlicher, die deutsche Literatur bereichernder Umgang mit Sprache.“¹⁵⁷

Damit werden zwei Aspekte, nämlich inhaltlich-thematische und sprachliche Qualität, benannt, welche den Wertentscheidungen der Jury¹⁵⁸ als Maßstäbe zugrunde liegen. Zielsetzung des Preises ist der Ausweis, dass Sprache und Literatur durch ihre ästhetische Gestaltung als Möglichkeit kultureller Verständigung fungieren können. Die institutionelle Programmatik entspricht dabei dem Selbstverständnis der AutorInnen so weit, dass hier eine Integrationsleistung nach innen vollzogen wird, im Sinn einer „heimischen Bindung“ (Pazarkaya 1999, S. 13) der PreisträgerInnen an den Preis; sie sind „Chamissos Enkel“ (Weinrich 1986, S. 11). Außerdem ist den Zielsetzungen inhärent, mit dem Preis die Vielfalt der Chamisso-AutorInnen als Teil der deutschen Literatur der Gegenwart darzustellen und ihnen einen Platz im Kanon der deutschen Literaturgeschichte zu sichern.¹⁵⁹

¹⁵⁷ <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/14169.asp> (aufgerufen am 19.09.2015).

¹⁵⁸ Die Jury setzt sich aus Persönlichkeiten des öffentlichen kulturellen Lebens (aus dem Goethe-Institut, der Bayerischen Akademie der schönen Künste u.a.) und einem ehemaligen Chamisso-Preisträger zusammen.

¹⁵⁹ Auf die äußere, gesellschaftliche Integrationsleistung der Chamisso-Literatur wird in den Stifter-Publikationen durchgehend hingewiesen: „Die ausgezeichneten Autoren haben ganz unterschiedliche kulturelle Hintergründe und sind durch Arbeitsmigration, Asyl, Exil oder Studium nach Deutschland gekommen. Eines aber verbindet sie: Die deutsche Sprache, in die sie eingewandert sind und die sie zu ihrer eigenen und wichtigsten Ausdrucksform gemacht haben. Dieser Wechsel in die deutsche Sprache geht dabei weit über deren Alltagsgebrauch hinaus. Er vollzieht sich in künstlerischer und literarischer Aneignung und macht

Dieser Bestimmung entsprechen die Bemühungen des Stifters um eine entsprechend günstige Beeinflussung des Preiskontextes. Zu den Kontextfaktoren zählen institutionell die Kooperation der Robert Bosch Stiftung mit der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, die Jury mit ihrer prominenten Besetzung, der renommierte Ort der Preisverleihung, deren festliche Ausgestaltung und Fernsehübertragung.¹⁶⁰ Zum gesamtgesellschaftlichen Kontext gehören die sozialen Strukturen und politischen Debatten ebenso wie die literarisch-ästhetischen Diskurse und Normen ihrer Zeit (zum Wandel des Diskurses über interkulturelle Literatur s.u.).

Die öffentliche Präsenz des Preises und seine Nachhaltigkeit werden neben der Prämierung durch eine Begleitförderung der PreisträgerInnen unterstützt. Diese ermöglicht den AutorInnen die Vernetzung mit Kulturrorganisationen, Wissenschaft und Schule in verschiedenen Veranstaltungsformen: Tagungen und Podiumsdiskussionen, die Veranstaltungsreihe *Eine Sprache – viele Kulturen* (1998), die in unregelmäßigen Abständen stattfindenden Chamisso-Tage, eine Poetik-Dozentur (2001-2011 an der Technischen Universität Dresden, seit 2014 am neu gegründeten Internationalen Forschungszentrum Chamisso-Literatur an der LMU München), Ausstellungen (z.B. 2007 in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut eine Fotoausstellung der PreisträgerInnen), Lesungen und Schreibwerkstätten, z.B. beim Münchner Chamisso-Lesefest 2014).¹⁶¹

das Werk der Adelbert-von-Chamisso-Preisträger zu einem selbstverständlichen Bestandteil der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur.“ (Robert Bosch Stiftung 2007, S. 5)

¹⁶⁰ Mit der Preisverleihung am 22.03.2014 in der Münchner Residenz wurde das 30-jährige Bestehen des Preises begangen. Die knapp zweistündige Festveranstaltung mit einer bekannten TV-Moderatorin inszenierte die konstituierenden Elemente des Verleihungsrituals in feierlichem Rahmen: Musikalische Darbietungen und Videoeinspielungen, Gespräch mit einer Stiftungsvertreterin, ehemaligen PreisträgerInnen und deren SchülerInnen, Gespräch mit der Jury, Verlesen der Jurybegründungen der beiden Förderpreise, Verleihung und Gespräch mit den Laureaten, Laudatio durch einen ehemaligen Preisträger, Verleihung des Hauptpreises, Interview mit der Laureatin und Lesung aus ihrem Werk, Bühnenauftritt aller anwesenden ehemaligen Preisträger mit Redebeiträgen. Vgl. die Fernsehaufzeichnung in der Mediathek von BR alpha: <http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/programmkalender/sendung-542028.html> (aufgerufen am 19.09.2015).

¹⁶¹ Ein exemplarisches Chamisso-Förderprojekt, das 2016 mit dem Preisträger Michael Stavarič an der Universität Bamberg durchgeführt wurde, dokumentieren Bartl/ Brendel-Perpina (2018).

Eine (inzwischen stark gekürzte) Website¹⁶² lieferte neben grundlegenden Informationen zum Chamisso-Preis Autorenporträts der PreisträgerInnen in Video- und Tondokumenten, 2009-17 wurde das Kulturmagazin *Chamisso. Viele Kulturen – eine Sprache* herausgegeben, Festschriften, Sammelbände und Kataloge ergänzen das printmediale Vermittlungsangebot um den Chamisso-Preis.

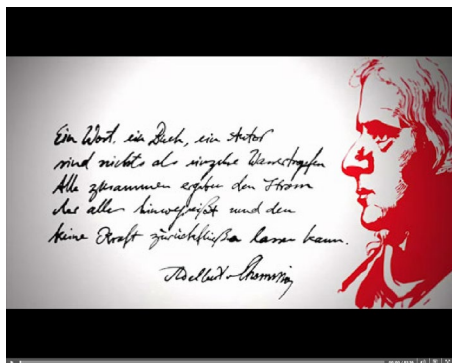


Abb. 34: Video zur Vorstellung des Chamisso-Preises¹⁶³

Rezeption und Wirkung des Preises

Die Geschichte des Chamisso-Preises begleitet und spiegelt die Geschichte der interkulturellen Literatur in Deutschland; entsprechende Parallelen zwischen gesellschaftlich-politischem Wandel, literarischen Entwicklungen und innerem Wandel des Preises zeigen sich im Blick auf die Reihe der PreisträgerInnen (vgl. Pazarkaya 1999). Eine Bilanz der Rezeption der interkulturellen Literatur liefert Ackermann (2002): Während in den 1960er und 70er Jahren die ersten Texte von AutorInnen nichtdeutscher Herkunft nur von einer begrenzten Leserschaft zur Kenntnis genommen wurden, gab Harald Weinrich, Leiter des Instituts Deutsch als Fremdsprache an der Universität München, ab 1979 durch die Auslobung spezifischer literarischer Preisausschreiben (zu Themen wie *Deutschland*,

¹⁶² Vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp> (aufgerufen am 19.09.2015), später ersetzt durch <http://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/adelbert-von-chamisso-preis-der-robert-bosch-stiftung>, (aufgerufen am 08.04.2018).

¹⁶³ <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/14169.asp> (aufgerufen am 19.09.2014)

fremdes Land oder *Als Fremder in Deutschland*) den Anstoß für eine breitere Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit dieser Literatur. Die in den 1980er Jahren erfolgende nunmehr verstärkt öffentliche Rezeption bezog sich vorwiegend auf die Ausländer-/ Integrationsthematik, was sich im frühen Begriff der *Gastarbeiterliteratur* spiegelt. Als im Rahmen des Bayerischen Akademie der Künste 1984 erstmals ein literarischer Förderpreis an einen nichtdeutschen Autor verliehen wurde, hielt Harald Weinrich den Festvortrag. Seine Ausführungen zum sprachlich-ästhetischen Potenzial der neuen Literatur nichtdeutscher AutorInnen setzten Maßstäbe, die zur Einrichtung des Chamisso-Preises führten. Das von Weinrich 1985 initiierte Symposium *Eine nicht nur deutsche Literatur* ermöglichte außerdem einen ersten Dialog von AutorInnen aus verschiedenen Herkunftsländern mit Wissenschaft und Kulturvermittlung. Neue Perspektiven bahnten sich an, zumal nun auch immer mehr AutorInnen ohne Gastarbeiterbiografien in Erscheinung traten. Bezeichnenderweise erfolgte jedoch eine breitere Rezeption und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der damals noch als *Migrantenliteratur* bezeichneten Strömung in der Auslandsgermanistik. Eine größere Öffnung gegenüber der interkulturellen Literatur in Deutschland verzeichneten Literaturbetrieb und Wissenschaft verstärkt seit den 1990er Jahren, wobei nun zusätzlich die AutorInnen aus Ost- und Mitteleuropa ins Blickfeld rückten.

Dennoch beklagen die Preisträger in einer Podiumsdiskussion 1998 noch die begrenzte bzw. ausgrenzende Wahrnehmung ihrer Literatur. Abdelatif Bellfallah resümiert:

Die Frage ist, wird diese Literatur als Teil der deutschen Literatur wahrgenommen oder nicht? Wenn ich nun die Instanzen, die sich mit Literatur befassen, seien es nun Monographien der deutschen Literatur, Abteilungen der Germanistik, Kritiker, Zeitschriften, Menschen, die die literarische Kritik oder die Geschichte der modernen deutschen Literatur betreiben, nur ansehe, dann stelle ich fest, daß diese Literatur nicht wahrgenommen wird. (Robert Bosch Stiftung 1999, S. 44)

Gefordert werden Debatten und Gespräche, die eine Beziehung zwischen den LeserInnen und der interkulturellen Literatur öffentlich etablieren. Dabei geht es zum einen um die Verständigung zwischen SprecherInnen zweier Gedächtnisse („Deutsch Sprechende mit einem Gedächtnis beginnend im Jahr 1955, und deutsch Sprechende, die sich eben ganz dieser

sprachlichen Geschichte, diesem Land verpflichtet fühlen.“; ebd., S. 52), zum anderen wird die Verständigung als (noch nicht existierendes) Vehikel begriffen, die eigene literarische Produktion zu reflektieren, so Gino Chiellino: „Das Gespräch mit dem anderen hat nicht stattgefunden, denn dieser andere, den ich als Gesprächspartner in meiner Literatur vorgesehen habe, nicht als Leser, als Gesprächspartner, der hat sich mir nicht gestellt.“ (ebd., S. 53)

Dennoch zeigen sich neben den Forderungen der AutorInnen in der Podiumsdiskussion auch Ausblicke auf zukünftige positive Entwicklungen. Für José F.A. Oliver existiert die Hoffnung darauf, dass die kommenden Generationen, geprägt durch die Mehr-Kulturalität ihrer Umgebung, veränderte Wahrnehmungen von Literatur anbahnen können. Die zunehmende Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund an der kulturellen Praxis, auch im Bereich des Literaturbetriebs werde, so der Literaturredakteur Karl Corino, gleichfalls neue Perspektiven eröffnen. Die Besprechung des Romans *Die Brücke vom goldenen Horn* von Emine Sevgi Özdamar im *Literarischen Quartett* 1998 wird als ein wegweisendes Beispiel für die Entwicklung einer sich verändernden öffentlichen Wahrnehmung erachtet (ebd., S. 50) Aus heutiger Sicht ist im Hinblick auf die Chamisso-PreisträgerInnen festzustellen, dass ihrer Auszeichnung fast ausnahmslos weitere Preise folgten (vgl. im Überblick Robert Bosch Stiftung 2009). Gegenwärtig anzunehmen sei sogar, so Amodeo (2002), eine Dynamik in der Vollzugspraxis des Gabentausches, da inzwischen die AutorInnen dem Preis mehr Renommé zukommen lassen als umgekehrt.¹⁶⁴ Zur Wahrnehmung des Chamisso-Preises als „Türöffner“ in die deutschsprachige Literatur bzw. als „Etikettierung“ einer Nische vgl. Kegelmann (2010).

Diese Entwicklungen zeigen zweifellos, dass die von den Aktivitäten und Forschungen Harald Weinrichs ausgehenden Anstöße, die ihren Höhepunkt in der Initiative für die Gründung des Chamisso-Preises hatten,

¹⁶⁴ Oliver betont in der seiner Laudatio 2014 den Topos der wechselseitigen Anerkennung: „der diesjährige Adelbert-von-Chamisso-Preis ist eine Auszeichnung für die Dichterin Ann Cotten und Ann Cotten ist die beste Auszeichnung in diesem Jubiläumsjahr für den Adelbert-von-Chamisso-Preis“ (Oliver 2014, S. 7).

einer breiteren Rezeption der interkulturellen Literatur in Deutschland den Boden bereitet haben.

Die 2014 erfolgte Einrichtung des *Internationalen Forschungszentrums Chamisso-Literatur* (IFC) am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München führt die wissenschaftliche Beschäftigung unter den Leitzielen „Literatur und interkultureller Dialog, Synergien bilden, Interdisziplinarität fördern“¹⁶⁵ weiter und versteht sich darüber hinaus als international ausgerichtete Begegnungsstätte mit den PreisträgerInnen. Neben anderen Feldern der Vermittlung gehören Schulen zu einem zentralen Wirkungsbereich der Chamisso-AutorInnen. Angeboten werden hierfür unterschiedliche Formate wie Lesungen, Schreibwerkstätten oder Meisterklassen zur Talentförderung.¹⁶⁶

Die Dialogizität des Chamisso-Preises

Im Kontext der Chamisso-Literatur gewinnt das Prinzip des Dialogs eine besondere, auf soziale Wirklichkeiten ausgerichtete Prägung (innerhalb des Gesprächsangebots, das Literatur ihren LeserInnen generell unterbreitet): der Dialog als Tür zum Anderen und damit als Brücke zwischen Einheimischen und Fremden.

Das Wesen des Dialogs ist die Mitteilung. Das heißt: Der eine teilt mit dem anderen eine Einsicht oder Ansicht, eine Erkenntnis oder eine Frage. Stellt der Dialog Satz für Satz Vertrauen oder doch zumindest eine gewisse Vertrautheit mit dem anderen her, ist die erste Ignoranzschwelle überschritten. Bleibt der andere jedoch stumm und abweisend, bleibt er fremd. Wer fremd in einem Land lebt, bedarf der Annäherung an die anderen, um das Eigene ohne Provokation der Gesellschaft, in der er lebt, erhalten zu können. (Friedrich 2002, S. 17)

Auch wenn Friedrich entgegenzusetzen ist, dass das Dialogangebot der Literatur (auch und im Besonderen der Chamisso-Literatur) thematisch, formal und/ oder sprachlich durchaus auf Provokation und produktive Irritation ausgerichtet sein kann, wird hier auf die Annahmen Tomasellos rekuriert; Mit-Teilen erscheint als eine gemeinsame Verfügbarkeit. Aus ihr resultieren Verstehen, Verständnis und „das Begreifen des Eigenen

¹⁶⁵ Vgl. <http://www.chamisso.daf.uni-muenchen.de/index.html> (aufgerufen am 19.09.2015)

¹⁶⁶ <http://www.chamisso.daf.uni-muenchen.de/angebotefuerschulen1/index.html> (aufgerufen am 19.09.2015).

ebenso wie des Gemeinsamen“ (ebd., S. 18). Aus der Wechselseitigkeit des literaturbezogenen Dialogs zwischen den Menschen und Kulturen, wie sie im Wertbezug des Chamisso-Preis zum Ausdruck gebracht wird, soll wechselseitige Annäherung entstehen.

Wechselseitigkeit tritt auch zum Modell des Gabentausches aus Geben, Nehmen und Erwidern, Gabe und Gegengabe, der als strukturbildendes Muster der Literaturpreisverleihung im Allgemeinen angenommen wird, in Erscheinung. Reziprozität kennzeichnet darüber hinaus die kulturelle Praxis der Chamisso-Literatur im Motiv der Gastfreundschaft. Ausgehend von der historischen sozialen Situation der interkulturellen Literatur und ihren Ursprüngen, in deren Werken – wie z.B. bei Aras Ören – das Leben der ausländischen Gastarbeiter und das Stigma der Ausgrenzung thematisiert wird, erhält das Motiv eine besondere Bedeutung, was Weinrich in *Abschied von der Gastfreundschaft* (1999) darstellt. Die Prototypik des Motivs, bestehend aus gewährter Gastfreundschaft des Gastgebers und der Gegengabe des Gastes, wird an Homers *Odyssee* illustriert, wenn die Phäaken Odysseus als großzügige Gastgeber empfangen und dieser ihnen dafür die Geschichten aus dem Erfahrungsschatz seiner Erlebnisse übergibt. Odysseus verfügt als Erzähler über die Gabe des Erzählens und macht diese zur literarischen Gegengabe. Auf diese Weise wird er zum Urbild des Zusammenhangs zwischen Gastfreundschaft und Literatur (vgl. Weinrich 1999, Weinrich 2007). Im Zeitalter der Aufklärung thematisiert die bekannte Höflichkeitslehre *Über den Umgang mit Menschen* (1788) von Adolf Franz Friedrich Freiherr von Knigge die Gesetze der Gastfreundschaft im Verhältnis „zwischen Wirt und Gast“. Die hier ausgesprochenen Empfehlungen zur gastfreundlichen Aufnahme von Fremden beziehen sich nicht nur auf die materiellen Bedingungen, sondern stellen vor allem auch das Gespräch mit dem Gast heraus: „Jeder Gast muß Gelegenheit bekommen, von etwas zu reden, wovon er gerne redet, Weltklugheit und Menschenkenntnis müssen hier in den besonderen Fällen zum Leitfaden dienen. Man muß nichts als Auge und Ohr sein.“ (zit.n. Weinrich 1999, S. 34) Damit wird die Aufmerksamkeit dem Gast gegenüber zur Gabe, die diesem eine besondere Ehre erweist, was, so Weinrich, auch als brauchbare Anweisung gegenüber den Chamisso-AutorInnen und ihrer Literatur gelten könne. Die Wechselseitigkeit des

Gabentausches wird von diesen selbst in Anschlag gebracht und auf ihre literarischen Werke und den Preis bezogen:

Solchermaßen gewachsenes Interesse [...] nicht zuletzt von allgemeinen Ehrungen und Preisen wird uns darin bestätigen, daß nicht nur die deutsche Sprache, sondern zugleich die deutsche Lesegemeinde uns zur Heimat geworden ist. Nicht jedoch ohne Gegenleistung! Wir bieten dafür die ‚Veranstaltung einer immensen kulturellen Hochzeit‘, die längst in uns, in unserer Transidentität und vor allem in unseren Texten stattfindet. (Pazarkaya 1999, S. 18)

Auf eine weitere literarische Quelle des 20. Jahrhunderts, die den Zusammenhang zwischen Gastfreundschaft und Literatur heraushebt, sei mit Weinrich verwiesen: *Ein Fremder mit einem kleinen Buch unterm Arm* (1993) von Edmond Jabès. Wenn darin der Schriftsteller zum Urbild des Fremden wird – die Begegnung mit dem Fremden als eine existenziell verändernde Erfahrung sowohl für den Fremden wie auch für den ihn aufnehmenden Wirt lotet Jabès in *Le livre de l'hospitalité* (1991) aus – und das Buch zu seinem Refugium, bedeutet dies, dass „dieser Fremde die Gastfreundschaft einer Sprache erfährt, die ihn generös annimmt, so wie er seinerseits diese Sprache mit seinen Büchern bekräftigen und bereichern wird“ (Weinrich 1999, S. 29). Die wechselseitige Beziehung zwischen dargebotener Sprache und aus ihr geschaffener Literatur kennzeichnet das Wirken der Chamisso-AutorInnen in besonderem Maße. Der Dialog, nach Jabès bezeichnender Weise eine auf das Fragen ausgerichtete Begegnung zwischen Fremden, unterbreitet dabei dem Leser ein Angebot der Teilhabe, im Sinne „einer Gastfreundschaft im Geiste“ (Weinrich 2007, S. 84). SchülerInnen zu einer solchen Teilhabe zu befähigen, erfordert im Kontext der Chamisso-Literatur didaktische Überlegungen zum Gegenstand der inter-/transkulturellen¹⁶⁷ Literatur.

167 Beide Begriffe werden in der Fachdidaktik verwendet, wobei Transkulturalität nach Wintersteiner (2006) nicht nur das Nebeneinander und die Beziehung zwischen unterschiedlichen Kulturen impliziert, sondern stärker den Aspekt der kulturellen Hybridität und Durchmischung zum Ausdruck bringt.

Chamisso-Literatur als Gegenstand der transkulturellen Literaturdidaktik

Ungeachtet ihrer gemeinsamen Etikettierung als Chamisso-Literatur repräsentieren die Werke der Preisträger des Chamisso-Preises globale Verschiedenheit und ein breites Spektrum der literarischen Vielfalt der Gegenwart. Damit gehören diese Werke zum exemplarischen Gegenstand einer transkulturellen Literaturdidaktik, die einen anderen Blick auf die Literatur wirft ebenso wie sie eine *andere Literatur* in den Blick nimmt, und zwar „durch die Einbeziehung von Texten der ethnischen Minderheiten, der Migration und der Kontaktzonen zu den Nachbarländern sowie durch eine neu verstandene Weltliteratur, die auch die postkolonialen Literaturen der ‚Dritten Welt‘ berücksichtigt“ (Wintersteiner 2006, S. 10). Mit den genannten Optionen werden entscheidende Markierungen gesetzt für eine Ausweitung des literaturdidaktischen Kanons, dessen Prägungen bis in die Gegenwart germanistisch fundiert und damit nationalphilologisch begrenzt (auf die „eigene“ Literatur) sind. Wintersteiners Postulat eines *transkulturellen Literaturkanons* zur Überwindung des nationalen Paradigmas zieht in mehreren Aspekten notwendige Veränderungen des Literaturunterrichts nach sich, die einen neuen Rahmen setzen (ebd., S. 116ff.):

- Berücksichtigung der Literaturen des Lebensraumes der SchülerInnen,
- Untersuchung der deutschsprachigen Literatur in ihren Bezügen zu anderen Literaturen,
- Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt und Diversität der gesamteuropäischen Literatur,
- Beschäftigung mit Weltliteratur als einer Literatur der globalisierten Weltgesellschaft, und
- Hervorhebung der historischen Dimension der genannten Aspekte.

Eine solche Neuausrichtung trägt gesellschaftlicher Pluralität und Mehrsprachigkeit, welche sich in der multiethnischen Zusammensetzung heutiger Schülerschaften niederschlagen, Rechnung. Dass eben diese Vo-

raussetzungen im Literaturunterricht zu berücksichtigen sind, wird immer wieder betont (vgl. u.a. Dawidowski/ Wrobel 2006; Honnef-Becker 2007; Rösch 2007): „Die Motivation, sich überhaupt mit Texten auseinanderzusetzen, wird für die ‚Risikogruppe‘ umso höher sein, je konturierter sie sich mit ihren spezifischen Lebenslagen (Migration, doppelte Enkulturation, Ausländer vs. Inländer etc.) in den schulisch zu lesenden und zu bearbeitenden Texten wiederfinden kann.“ (Dawidowski/ Wrobel 2006, S. 1)

Die Konzepte der interkulturellen Literaturdidaktik, zu deren Gegenständen die Chamisso-Literatur gehört, zielen darauf ab, allen SchülerInnen entsprechende Erfahrungsräume zu eröffnen, dabei Themen wie Migration und Identität, Diversität und Dominanz, Diskurse über Multikulturalität und Hybridisierung anzuschneiden, sie für Perspektivenwechsel zu sensibilisieren und zur Dezentrierung eigener Sichtweisen anzuleiten (vgl. Rösch 2017, S. 72ff.), denn Literatur, insbesondere die interkulturelle Chamisso-Literatur, stellt einen „wichtige[n] Teil der soziokulturellen Praktiken und Formen kultureller Inszenierung – speziell interkultureller Selbst- und Fremderfahrung“ (Esselborn 2007, S. 14) dar. Sie ermöglicht SchülerInnen literarische Alteritätserfahrungen, Verstehen, Begegnung mit und Reflexion des Anderen und Eigenen in seinen vielfältigen Verflechtungen, wie diese sich von Anfang an in der Chamisso-Literatur manifestieren.

Die literarische Entwicklung und das Selbstverständnis der schreibenden Migranten waren den Begriffen der Literaturwissenschaft schon immer voraus. Literarisch voll integrierte Autoren wie Cyrus Atabay, Ota Filip oder Libuše Moníková und die arrivierten Migrantenautoren wie Aras Ören, Yüksel Pazarkaya u.a., speziell aber die hier geborenen oder aufgewachsenen Vertreter der zweiten und dritten Generation entwickelten ein sehr unterschiedliches und spezielles Verhältnis zur deutschen Sprache und Literatur. Die jüngeren Autoren [...] wie Zafer Şenocak, Zehra Cirak, Aysel Özakin, Emine S. Özdamar u.a. verstanden ihre Literatur zunehmend als inter- und transnational, als Teil der internationalen Moderne der Grenzgänger zwischen den Kulturen [...]. (Esselborn 2007, S. 19f.)

Der interkulturellen Literatur und ihren Grenzgängern zu begegnen, bedeutet also, dass SchülerInnen sich auch auf ungewohnte, fremd scheinende oder befremdende Sichtweisen ebenso wie auf sprachlich-formale Experimente, beispielsweise der Sprachmischung, einlassen müssen.

Diese textseitigen Anforderungen gelten jedoch nicht speziell für die Rezeption interkultureller Literatur, sondern für die Begegnung mit der Poetizität von Literatur der Gegenwart und Vergangenheit im Allgemeinen.¹⁶⁸

Wie nun verhalten sich die Ziele der transkulturellen Literaturdidaktik zu den Implikationen einer zu fördernden literarischen Urteilskompetenz? Dazu sei nochmals an die Grundkomponenten von Wertungsprozessen erinnert: Die entsprechenden Zuordnungsvoraussetzungen jeden Lesers, die unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen, bedingen unterschiedliche Wertmaßstäbe sowie ihre Anwendung, die zu konträren Urteilsbildungen führen kann. Die Abwehr des Ungewohnten, die zur Abwertung im literarischen Urteil führt, kann durch den Austausch von Lektüreerfahrungen, unterschiedlicher Leseweisen und Werturteile aufgehoben werden, indem SchülerInnen abweichende Werturteile und die Wertbegründungen anderer nachvollziehen und verstehen lernen. Die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von fremden Werturteilen ermöglicht insofern auch die Ausbildung neuer Wertmaßstäbe.

Im Umfeld der Chamisso-AutorInnen wird insbesondere die Frage nach geeigneten Wertmaßstäben zur Beurteilung ‚ihrer‘ Literatur virulent, auf die v.a. José F.A. Oliver mehrfach hinweist. Zu bedenken sei, „daß man noch weitere Maßstäbe anlegen muß, um diese Literatur, die vor dem mehrkulturellen Hintergrund geschrieben wird, zu kritisieren. Das ist [...] eine andere Haltung als die eines Reich-Ranicki, der sagt ‚jaja, ich weiß, die Türken, wichtig für die deutsche Gesellschaft, aber nicht für die Literatur‘.“ (Robert Bosch Stiftung 1999, S. 52) Eine solche Offenheit für ‚neue‘ Maßstäbe wird zum didaktischen Postulat in der Vermittlung lite-

168 Was im Kontext des Chamisso-Preises bis heute weitgehend unberücksichtigt bleibt, ist die interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur, obwohl etliche PreisträgerInnen kinder- und jugendliterarische Werke veröffentlicht haben und dafür auch ausgezeichnet wurden, z.B. Yüksel Pazarkaya (Kinderbuchpreis des Berliner Senats 1994), SAID (Es war einmal eine Blume auf der Ehrenliste zum Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis 1999), Rafik Schami (Heidelberger Leander für Kinderliteratur 2002), Que du Luu (Vielleicht will ich alles nominiert für den Oldenburger Literaturpreis 2011). Zur Didaktik der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur vgl. v.a. Rösch (1997/ 2000/ 2006/ 2007), zum kinderliterarischen Werk von Michael Stavarič in didaktischer Perspektive vgl. Bartl/ Brendel-Perpina (2018).

rarischer Urteilsfähigkeit, denn: „Eine Begründung der maßgeblichen Kriterien für neue Literatur ist aber nicht denkbar, weil die Regeln des literarischen Spiels immer neu erfunden werden können“ (Ladenthin 2011, S.33). Von dieser Annahme ausgehend müssen SchülerInnen lernen, Maßstäbe zur positiven oder negativen Wertung von Texten zu entwickeln, diese als Grundlage ihrer Wertungen wahrzunehmen und für die eigene Urteilsbegründung heranzuziehen, so dass entsprechende Werturteile kommunizierbar bzw. intersubjektiv nachvollziehbar werden. Insbesondere in multiethnischen Klassen ist die Verständigung über kulturell unterschiedliche geprägte Wertmaßstäbe von grundlegender Bedeutung, weil sich hieraus unterschiedliche Wertungen desselben Textes ergeben können.

Da SchülerInnen in der Entwicklung eigener ästhetischer Urteile die Unterstützung durch oder die Abgrenzung zu anderen Urteilen benötigen, bietet sich das Textmaterial des Preiskontextes (u.a. Laudationes und Dankreden) an, um die Begegnung mit dem Primärtext und die Wahrnehmung und Aushandlung von Wertungen der SchülerInnen untereinander durch Begegnung mit entsprechenden zugehörigen wertenden Texten/ Textmustern im Unterricht anzureichern. Die Auseinandersetzung mit Laudationes und Dankreden, Diskussionsbeiträgen oder anderen literarischen Preisdokumentationen wie z.B. Essays (vgl. Esterházy 2009) gestattet gleichsam eine Erkundung der Chamisso-Poetologie(n), auch in ihrer historischen Dimension.

Exemplarisch sei dies anhand einzelner Werturteile aus den ersten Chamisso-Preisreden von 1985 im Vergleich zur Laudatio von 2014 aufgezeigt. Wenn Pazarkaya in der Laudatio auf seinen Landsmann Aras Ören diesen als „literarischen Bahnbrecher“ (Pazarkaya 1986, S. 16) apostrophiert und mit ihm den Beginn einer neuen „Literatur der Synthese und Symbiose“ (ebd., S. 21) konstatiert, anerkennt er damit die dessen Werk innewohnende Innovation. Gleichzeitig werden in der Preisrede die Zeit/ Ortsbezogenheit und damit die Realitätsnähe von Örens Texten hervorgehoben: Sein Werk verschmelze mit dem Berlin der Gegenwart, es sei die „Widerspiegelung des Beobachteten“ in der Wahrnehmung des lyrischen Ichs (ebd., S. 17). Aras Örens Dankrede bezieht sich auf die gleichen poetologischen Bestimmungen, da er sein Werk als „Suche nach der

neuen Sprache versteht, [um] die Sprachlosigkeit an der Grenze der Sprache [zu] überwinden“ (Ören 1986, S. 28). Die Wechselwirkung zwischen seinem Bewusstsein als Einwanderer und dem des Schriftstellers befördere die Herausbildung einer neuen globalen Identität. Seine zentrale programmatische Aussage zielt, unter Berücksichtigung der sich verändernden sozialen Gegebenheiten und der entstandenen Identitätsverflechtungen, auf eine neue, emanzipatorisch gedachte Definition der Rolle der Kunst ab.

Im Gegensatz zu diesen Wertzuschreibungen und poetologischen Postulaten im Umfeld der ‚Gastarbeiterliteratur‘ setzt José F.A. Oliver 30 Jahre später in seiner Preisrede auf Ann Cotten Maßstäbe an, die sehr viel stärker der Selbstreferenz des Werkes und der ästhetischen Gestaltung der Sprache, in welche der „fremde Blick“ sich verlagert hat, verpflichtet sind. Formale Meisterschaft erkennt der Laudator in der Organisation „neue[r] Begegnungen der Wörter“ (Oliver 2014, S. 5), vor allem auch im Kontext der textuellen Bilingualität, welche Ann Cotten auszeichnet als eine „fortwendende, mehr- und vielsprachige Umwandlerin“ (ebd., S. 2). Es ist die Einlösung der Ansprüche ihrer eigenen Poetologie: „Dichtung ist nicht Veterinärmedizin.“ (Cotten 2010, zit. n. Oliver 2014, S. 5)

Die zu verschiedenen Zeitpunkten verfassten Laudationes miteinander zu vergleichen, gestattet am Beispiel des Chamisso-Preises zum einen Einblick in die Geschichte der Migrationsliteratur anhand ausgewählter Rezeptionsdokumente, zum anderen lassen sich damit literarische Werturteile analysieren, wobei die SchülerInnen erkennen, dass die zur Beurteilung von Literatur herangezogenen Maßstäbe keine unveränderlichen Größen darstellen, sondern vielfältigen Einflussfaktoren unterliegen, zu denen unter anderem der Bezug auf die jeweilige Zeit mit den ihr entsprechenden literarischen Normen gehört.

Literarisches Schreiben mit Chamisso-AutorInnen

Angesichts des Identifikationspotenzials ihrer interkulturellen Biografien und der Vorbildfunktion, die die Chamisso-AutorInnen insbesondere für Heranwachsende mit Migrationshintergrund ausüben können, zählt zum Begleitprogramm des Preises auch die Vermittlung von Begegnungen durch Lesungen und die Ausrichtung von Schreibwerkstätten. Dieses

inzwischen breit etablierte Schreibangebot in außerschulischen Einrichtungen kultureller (Jugend)Bildung (z.B. in Literaturhäusern) oder an Schulen ermöglicht Kindern und Jugendlichen Literaturbegegnungen zwischen Lesen und eigenem Schreiben. Unter der Anleitung professioneller SchriftstellerInnen werden Texte unterschiedlicher literarischer Genres konzipiert und geschrieben, von der Themenfindung über erste Entwürfe und überarbeitete Fassungen bis zur Entstehung ‚fertiger‘ Texte, die die jungen Schreibenden zuweilen öffentlich präsentieren. Das Werkstattkonzept zielt neben seinem grundlegend schreibanregenden Charakter und der Vermittlung des literarischen Handwerks darauf ab, den sprachlich-literarischen Austausch über Texte ebenso wie die Kooperation zwischen den Schreibern zu unterstützen (zu einzelnen Konzepten und Dokumentationen von interkulturellen Schreibwerkstätten vgl. Baumann/ Schulz 2010, Oliver 2011, Oliver 2013). Wenn also im Zuge der Werkstattarbeit Texte geschrieben werden und die Gruppe sich im Anschluss über diese Entwürfe verständigt, realisieren sich hiermit didaktisch relevante Beziehungen zwischen literarischer Gestaltungskompetenz, Urteilskompetenz und Anschlusskommunikation (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015 sowie Kap. 1.3.6).

3.5 Literaturkreise, Buchgruppen, Lesecclubs: Kollektives Lesen und die kulturelle Praxis Literaturgespräch

Das Lesen von Büchern erscheint zunächst im Topos der einsamen Beschäftigung: Lesen findet an einem individuellen Rückzugsort statt, führt zu einer Situation der Selbstvergessenheit und des Versunkenseins in den Text und erzeugt so ein rauschhaft-emphatisches Erlebnis; dies gilt laut zahlreichen lesebiografischen Zeugnissen vor allem, aber nicht nur für LeserInnen im Jugendalter. Auch ikonografisch tritt der ‚einsame Leser‘ in einer visuellen Geschichte des Lesens dominant in Erscheinung: „A [...] powerful and [...] partial picture of the solitary reader governs our understanding of reading“ (vgl. Long 2003, S. 2).

Zu der nicht nur literatursoziologisch, sondern auch lese- und literaturdidaktisch relevanten Frage nach dem Charakter des Lesens als einsamer

oder vielmehr kommunikativ-sozialer Beschäftigung vergleicht Christine Garbe unter dem Titel *Einsame Lektüre oder Kommunikation?* (1997) zwei scheinbar gegensätzliche Leitvorstellungen zu kindlichen bzw. jugendlichen Leseprozessen anhand einer fiktiven Kontroverse. Einander gegenüber gestellt werden die Position der Publizistin Katharina Rutschky, die das Lesen aus Vorstellung einer „weltabgewandten, lustvollen und vor allem einsamen Privatlektüre“ (Garbe 1997, S. 41) bestimmt, was, so Garbe unter Berufung auf Studien der Leseforschung, die Lesephase der Adoleszenz dominant kennzeichne, und Bettina Hurrelmanns Auffassung des Lesens als kommunikative Praxis. Letztere bestimmt die Genese und wie auch Funktion des Lesens als „genuin soziale Aktivität“ (ebd. S. 41) und konstituiert im Hinblick auf die Lesekompetenz die soziale Ebene der Anschlusskommunikation. Dass die Rezeptionsformen der Einsamkeit einerseits und der Kommunikation andererseits letztlich zusammengehören, zeigt sich darin, dass auch das einsame Lesen kommunikativ strukturiert ist, da dessen Erlernen soziale und kommunikative (familiäre frühkindliche) Erfahrungen zur Voraussetzung hat.

Nach psychoanalytisch fundierten Studien zum Akt des Lesens (vgl. Steinlein 1987) gilt die kindliche Leselust als Reinszenierung der unbewussten Urerfahrung innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung: „Das mütterliche Sprechen entfaltet für das Kind einen körperlich-ganzheitlich wirkenden Lustraum, der in späteren Altersstufen beim einsamen Lesen halluzinativ erinnert und genossen wird.“ (Garbe 1997, S. 43) Weiterhin bestätigen die Erkenntnisse der *Emergent Literacy Forschung* die Bedeutsamkeit der sprachlichen Interaktion, mit denen die erwachsenen Bezugspersonen beim Bilderbuch-Lesen die Textwelt in den Erfahrungshorizont des Kindes, seiner Vorstellungen und Interessen, einrücken und das Kind dadurch zum zunehmend kompetenten Mitspieler literarischer Kommunikation machen (vgl. Bruner 1987; Wieler 1997). Ebenso wie die individual-genetische Perspektive die Kommunikation vor dem einsamen Lesen positioniert, erweist sich die historisch-genetische Perspektive auf die bürgerliche Lesekultur als eingebunden in soziale und kommunikative Strukturen, aus denen der einsame Leser hervorgeht und die seinen Leseakt begleiten und fortsetzen. Den weitreichenden Einfluss der literarischen Geselligkeit bestätigt die von Erich Schön vorgelegte Studie zur Ge-

schichte des Lesens anhand zahlreicher Zeugnisse des späten 18. Jahrhunderts. „Keinesfalls war die einsame Lektüre als Tendenz im Leseverhalten für die Mentalitätsentwicklung im Verlauf der ‚Sattelzeit‘ bedeutsamer als die gemeinsame, speziell als die in geselligem Rahmen.“ (Schön 1993, S. 225) Der Zusammenhang zwischen der gemeinschaftlichen Interaktionssituation und dem Rezeptionserlebnis wird unter der Prämisse erfasst, dass „das Reden im geselligen Rahmen über Literatur nicht als Verstehensbemühung, als Suche nach dem Sinn zu beschreiben ist, sondern als Artikulation und gemeinsame Verarbeitung eines Rezeptionserlebnisses, einer ästhetischen Erfahrung“ (ebd., S. 208).

Das Lesen in seiner beiderseitigen Ausrichtung als „Paradoxie der *einsamen Kommunikation*“ (Garbe 1997, S. 48) aufzufassen, wird von Garbe im Rückgriff auf lesebiografische Dokumente erläutert, wobei sich das einsame Lesen tendenziell der Kommunizierbarkeit entziehe und weitgehend unverfügbar erscheine (vgl. ebd., S. 49).¹⁶⁹ Indessen bleibt auch der ‚versunkene Leser‘ immer Teil der sozial-kommunikativen Zusammenhänge – gemeint ist damit die literarische Öffentlichkeit mit ihren Vermittlungsinstanzen:

Ob es sich dabei um Lesegesellschaften, literarische Zirkel, romantische Salons oder andere Formen der literarischen Geselligkeit handelte: stets hat die Literatur ihre Öffentlichkeit (oder genauer: ihre Teilöffentlichkeiten) gehabt. Leser und Buch bildeten – außer im Akt der Rezeption selbst – nie ein ‚intimes‘ Paar; immer schon wurden beide in Berührung gebracht durch eine Reihe vermittelnder Instanzen, vom Buchmarkt angefangen über die Literaturkritik bis hin zum Theater, der Lesung oder dem privaten Literaturzirkel bzw. der literarischen Korrespondenz. (Garbe 1997, S. 50f.)

¹⁶⁹ Die spätere Leseforschung kommt jedoch der Aufgabe nach, die Differenziertheit der literarischen Rezeption empirisch einzuholen und eine Beschreibung unterschiedlicher Leseweisen darzulegen (vgl. Graf 2004, S. 18ff., kritisch dazu vgl. Brüggemann/ Frederking 2018). Dabei wird die Leseweise des intimen Lesens als „selbstbezogenes privates ‚Schmökern‘ [mit] intensive[r] Versunkenheit im Text, Vergessen der Außenwelt“ (ebd., S. 22) eindrucksvoll belegt. Graf nimmt aufgrund der Deckung mit dem statistisch erhobenen Unterhaltungslesen an, dass der intime Lesemodus die verbreitetste Form privater Lektüre darstellt (vgl. ebd., S. 49). Dass dieser Lesemodus nun gleichsam öffentlich wird, zeigt sich gegenwärtig und durchaus prominent in den zahlreichen Rezeptionsdokumenten von LaienleserInnen im Web 2.0.

Explizit kollektive Formen eines sozialen, gemeinsamen Lesens reichen von frühen Wurzeln¹⁷⁰ bis zu den neuen digitalen Transformationen in den Sozialen Medien der Gegenwartskultur:

Von der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Vorlesegesellschaft, über die literarischen Salons der Neuzeit bis zu gegenwärtigen sozialen Lesepraktiken wie dem digitalen ‚social reading‘ [...] lassen sich derartige Phänomene beobachten, auch wenn sie in Erscheinung und Reichweite doch sehr different sein können. Alle rekurren auf einen gemeinsamen geschriebenen Text. (Böck et al. 2017, S. 10)

In der Geschichte des Lesens war bis zum Buchdruck und der Ablösung des oralen Stadiums das laute gemeinsame Rezipieren von Literatur die übliche Rezeptionssituation (zum Ende des lauten Lesens gegen Ende des 18. Jahrhunderts vgl. Schön 1993, S. 99ff.). In der Form der Lesung oder im Poetry Slam fällt bis heute der Leseakt zeitlich und räumlich mit der Gemeinschaftssituation zusammen.

Die folgenden Ausführungen richten sich auf ein Konzept von Lesen, das Lesen als soziale Praxis auffasst, bei der der Leseakt aber weiterhin individuell stattfindet und von der Gemeinschaftssituation zeit-räumlich getrennt ist bzw. als Bedingung davon gilt. Während beim individuellen literarischen Rezeptionsprozess der Akt des Lesens auf ein Objekt ausgerichtet ist, fokussieren die Akteure kollektiven Lesens zwar immer noch den Text als Objekt; jedoch wird dieser zum Anlass einer sozialen Aktivität, wobei die Gemeinschaftsaktivität den maßgeblichen Handlungsmovens der beteiligten Akteure darstellt (vgl. ebd.). Es handelt sich also beim kollektiven Lesen um spezifische, dem Lesevorgang nachfolgende literaturverarbeitende bzw. anschlusskommunikative Praktiken.

Die Ansätze der rezeptions-/ leserbezogenen Literaturtheorie von Roman Ingarden bis zu Wolfgang Iser und Hans-Robert Jaufß gehen vom Inter-

¹⁷⁰ Zum Wechsel der Interaktionsstrukturen von der autoritativen (d.h. in der Ausrichtung auf eine gelehrte Autorität, die den Text vorliest und seinen Sinn erklärt) zur geselligen Rezeptionssituation im 18. Jahrhundert, zu den Unterschieden zwischen Literaturrezeption im Salon, im Freundeskreis, als Familienunterhaltung oder im geselligen Zirkel vgl. Schön (1993, S. 188 ff.). Auch änderte sich der Zweck von der kostengünstigen Beschaffung von Lesestoff in den Lesegesellschaften zum geselligen Literaturgespräch in den Lesekabinetten und literarischen Salons (vgl. Seibert 1993).

aktionscharakter zwischen Texten und LeserInnen aus; Theorie und Analyse der Ästhetik und Wirkung literarischer Texte gründen in der Existenz von Leer-/ Unbestimmtheitsstellen, deren Füllung oder Konkretisierung durch den Leser im Akt des Lesens erfolgt. Grundlegend bleibt dabei der Text zentrales Untersuchungsobjekt, denn der Leser wird als „impliziter Leser“ (Iser 1976) verstanden, der dem Text strukturell eingeschrieben ist. Dies blendet weitgehend aus, dass der empirische Leser in einem historischen und sozialen Umfeld verankert ist, das seinen Lese- und Interpretationsakt beeinflusst. Außerdem verhandelt die Rezeptionsästhetik den monokausalen Prozess zwischen einem Text und dem einzelnen Leser.

Das literatursoziologische Konzept der „interpretative communities“ nach Stanley Fish (1980) hebt dagegen die literaturtheoretische Dominanz des Leserindividuums auf: Fokussiert wird damit nun nicht mehr nur der einzelne Leser, da dieser mit seinem Leseakt lediglich einen Teil der Kulturtechnik Lesen abbildet, wie auch Elizabeth Long in ihrer Studie *Book Clubs* (2003) hervorhebt und eine stärkere Berücksichtigung des sozialen Konzepts postuliert: „[...] I do not mean to deny the immensely private qualities of reading – only the idea that they are the whole story. Understanding reading as a purely solitary activity neglects [...] its social nature.“ (Long 2003, S. 8) Daraus entsteht eine neue literaturwissenschaftliche Perspektive auf kollektive Lesepraxen mit anderem Fokus: „Literary communities position reading not only as an individual activity but also as a social one [...] we may set the text aside as an object of analysis and instead emphasize the social structures that revolve around readers and their reading choices.“ (Rehberg Sedo 2011, S. 1154) Mit dem Kriterium der Lektüreauswahl klingt hier der Konnex zwischen kollektivem Lesen und Wertungsprozessen an, der im Folgenden anhand der bisherigen Forschungen zu Lesegruppen, ihrer Funktionsweise und den Gratifikationen ihrer TeilnehmerInnen didaktisch reflektiert werden soll.

Die Funktionsweise von Buch-/ Lesegruppen lässt sich über eine definitorische Annäherung bestimmen: Eine Gruppe von zumeist LaienleserInnen kommt privat oder öffentlich regelmäßig zusammen, um sich bei ihren Treffen über ein oder mehrere Bücher zu unterhalten, die vorab von den beteiligten LeserInnen festgelegt und gelesen werden (vgl. Novak 2009, S. 15; Knipp 2017a, S. 176). Einen Zusammenhang zwischen den

rezeptionsästhetischen Implikationen und der Existenz von Buchgruppen stellt Novak her:

Die Behauptung, dass Sinn nicht allein textinhärent sei und daher nicht eindeutig bestimmt werden könne, wird schon durch die bloße Existenz von Buchgruppen belegt: Menschen nähern sich einem Text auf unterschiedliche Weise, und ihre Erfahrung des Textes wird nie identisch sein. Die eigene Geschichte der LeserInnen, ihre Lesesituation, Aufmerksamkeit, ihre Vorbildung, ja ihre gesamte Lebenserfahrung wirken auf die Aufnahme des Textes [...] Diese Unterschiede im wahrgenommenen Sinn und im Erlebnis von Literatur machen eine Buchbesprechung erst möglich, andernfalls wäre wohl jedes Buchgruppentreffen von sehr kurzer Dauer und äußerst langweilig. (Novak 2007, S. 7)

Während für Großbritannien und die USA empirische Studien die weite Verbreitung von readings groups, book groups und book clubs¹⁷¹ nachweisen (vgl. u.a. Hartley 2001; Long 2003),¹⁷² befindet sich eine entsprechende deutschsprachige Forschung erst am Anfang. Dies begründet sich auch in der Tatsache, dass in Großbritannien und den USA eine längere Buchgruppen-Tradition existiert und dass Buchgruppen dort, wie Novak (2007) in ihrer Studie über englische Buchgruppen nachweist, von kulturpolitischen Maßnahmen zur Leserförderung (*Reader Development*) unterstützt, vom Buchhandel und den Verlagen als bedeutende Multiplikatoren wahrgenommen werden und in den Medien so präsent sind, dass das Phänomen Buchgruppe im öffentlichen Raum erfolgreich sichtbar ist.¹⁷³ Als populäre und dynamische Instanz im Literatur- und Kulturbetrieb verankert, erscheinen Buchgruppen in Großbritannien als „soziale und ökonomische Triebkraft“ (Novak 2007, S. 80); ein sich anschließender Vergleich mit Österreich zeigt, dass dort das Bewusstsein für die Relevanz kollektiven Lesens in Literaturgesprächen nicht in gleicher Weise

¹⁷¹ Auch im deutschsprachigen Raum werden unterschiedliche Begriffe verwendet: Buchgruppen (vgl. Novak 2007), Lesegruppen (vgl. Moser 2016), Literaturkreise (vgl. Knipp 2017a), die Bezeichnung Leseclub ist vor allem im pädagogischen Kontext, mit Kindern und Jugendlichen als Adressaten, gebräuchlich (zur Praxis von Leseclubs ausführlicher vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013; Brendel-Perpina 2017d; Brendel-Perpina 2018b).

¹⁷² Auch die Studie von Sumara (1996) richtet sich auf *reading groups*, jedoch wird das kommunikative Setting auf den Einsatz mit Lehrenden übertragen, um eine interaktionistische Theorie literarischen Lernens zu entwickeln. Eine Experimentalstudie über digital gestütztes *collaborative group-/ co-reading* liefern Pearson et al. (2012), vgl. dazu auch Kap. 4.5.

¹⁷³ Der größte das Fernsehen betreffende Einfluss ging von der amerikanischen Moderatorin Oprah Winfrey und dem von ihr gegründeten *Oprah's Book Club* aus; auch Zeitungen wie die britische *Daily Mail* unterhalten ihren eigenen Buchclub (vgl. Novak 2007, S. 73ff.).

gegeben ist (vgl. ebd., S. 87ff.). Seit 2014 wird die aktuelle Situation österreichischer Buchgruppen in dem Forschungsprojekt *Bedeutungen literarischer Texte aushandeln. Kommunikation in Lesegemeinschaften* an der AAU Klagenfurt erfasst, das die literaturbezogene Kommunikation in online- und offline-Lesegruppen untersucht und dessen erste Vorstudienergebnisse mit Fokus auf offline-Lesegruppen von Moser (2016) beschrieben werden. Auch Knipp (2017b), die vor allem praxeologische Zugänge der Literaturwissenschaft exploriert, um die konkreten Rezeptionspraxen von LeserInnen zu erforschen, setzt die Kollektivität des Lesens in analogen und digitalen Kontexten zueinander in Beziehung.

In Anlehnung an Benedict Andersons Konzept der „Imagined Community“ betont Knipp (2017a, S. 175) die den individuellen Leseprozess begleitenden sozialen Aspekte dahin gehend, dass Lesegemeinschaften implizit auch dann existieren, wenn die Medienrezeption individuell erfolgt und ohne dass die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen, wie dies im Umgang mit der Tageszeitung aufscheint: Jeder Leser liest allein, ist sich aber der Tatsache bewusst, dass er diese Praxis mit unzähligen anderen Lesern teilt (vgl. ebd.). Das gilt im weitesten Sinn auch für die literarische Lektüre, vor allem wenn die Gegenstände der Lektüre in der Öffentlichkeit wahrgenommen und diese zum ‚Gesprächsstoff‘ werden; die Harry-Potter-Welle bezeugt beispielhaft die soziale Einbindung der Rezeption von Literatur und ihrer Medien. Über das Lesen entsprechender Texte kann insofern Zugang zu sozialen Gruppen gesucht und realisiert werden (vgl. Rosebrock/ Nix 2015, S. 23).

Die vorliegenden Studien zu Lesekreisen weisen übereinstimmend mehrere Motive für die Teilnahme aus. Dazu zählt das Bedürfnis, die einsame Lesesituation zu überschreiten, individuelle Leseerfahrungen zu teilen und mit denen anderer LeserInnen abzugleichen. Indem im Gespräch Textbedeutungen gemeinsam hergestellt werden, beeinflusst und erweitert dies die individuelle Textwahrnehmung:

Meiner Erfahrung nach ist eine Buchgruppe dann erfolgreich, wenn sie durch die verschiedenen Diskussionsbeiträge ihrer Mitglieder neue Perspektiven auf den besprochenen Text eröffnet. Dieser Prozess ist von Zusammenarbeit geprägt, vom gemeinsamen Erarbeiten textueller Bedeutung, indem individuelle Meinungen, Beobachtungen und Gedanken miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt werden. (Novak 2007, S. 28)

Dieser aus dem kollektiven Lesesetting hervorgehende Effekt betrifft bereits den vorausgehenden individuellen Leseakt, da das Lesen, zumindest zum Teil, auf die sich anschließende Diskussion ausgerichtet ist. Auch die Aussagen der Mitglieder der Leseclubs der Jugendjury bestätigen eine solche Veränderung ihres Lesefokus:

Jw01: Also das Lesen hat sich ein bisschen verändert, weil man sich beim Lesen halt immer... also ich habe mir immer Gedanken gemacht, wie stelle ich es vor. Und habe es nicht einfach gelesen und... Wenn ich ein Buch gut finde, dann will ich es ja auch, dass es die anderen lesen und deswegen überlege ich mir dann nochmal mehr, warum finde ich dieses Buch gut, was zeichnet dieses aus, warum fasziniert es mich. Das ist der Unterschied. Und das ist auch so, so ein Anreiz am Lesen. Nochmal zu überlegen, warum ist es besonders gut, warum hat es was Besseres und eben auch dieser Austausch. (Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 108)

Ebenso wird eine längere Verweildauer bei der Erstlektüre durch die Erwartung der Anschlusskommunikation erzeugt: Es entsteht ein Übergangsraum, „that exists *between* the completion of the ‚private‘ reading and the planned discussion of the readings with others“ (Sumara 1996, S. 162). Der Text wird auf diese Weise im Gespräch der Lesegruppe zu „einem stets anwesende[n] Gast, [der] jedoch nicht immer dominant“ (Abraham 1998, S. 198) ist.

Weiterhin suchen LeserInnen im Lesekreis nach Gleichgesinnten: Sozialer Kontakt, Gemeinschaft und Geselligkeit werden als wesentliche Gratifikationen ausgewiesen. Dabei zeigt sich, dass Lesekreise sich mehrheitlich in einem bildungsbürgerlichen Milieu verorten und von ihren dominant weiblichen Teilnehmerinnen mit Distinktionsabsichten aufgesucht werden, die die Partizipation an einem Lesekreis mit der Anreicherung von kulturellem Kapital verbinden (vgl. Knipp 2017a, S. 178). Die in der Gruppenzugehörigkeit liegende Möglichkeit der Selbstdeklarierung (als LeserIn mit intellektuellem Anspruch) kann jedoch ebenso zu einem äußerlichen „Lifestyle-Statement“ (Novak 2007, S. 38) degradieren. Dass *reading groups* aber auch dazu beitragen, das eigene Literaturverständnis und die persönliche Lesehaltung zu reflektieren, u.a. im Hinblick auf die Rolle als LehrerInnen im Umgang mit Literatur, belegt dagegen Sumara (1996, S. 152ff.). Nicht zuletzt gehen die Motivationen zur Teilnahme an einem Lesekreis aus dem Interesse der LeserInnen hervor, neue Lese-stoffe kennen zu lernen und Entscheidungshilfen bei der Lektürewahl zu

erhalten. In Lesegruppen wird daher auch die Buchauswahl zu einer sozialen Aktivität (vgl. Pearson et al. 2012, S. 333).

Damit entspricht das kollektive Lesen in Lesegruppen insgesamt dem Lesemodus der Partizipation (vgl. Graf 2004, S. 71ff.): Das Lesen wird als Teilnahme am literarischen Leben geschätzt und ermöglicht die persönliche Einschreibung in literaturbezogene Kommunikationsprozesse und den öffentlichen Diskurs (zum Zusammenhang zwischen privatem Lesen und öffentlicher Kommunikation vgl. schon Sumara 1996, S. 134ff.). Die Bedeutung dieses Lesemodus liegt u.a. in der erfolgreichen Habitualisierung literarischer Lektüre.

Die Erfahrung der privaten literarischen Kommunikation ist in ihrer Bedeutung für eine unerschütterliche, vitale Lesemotivation sowie für eine unentwegt erneuerte und verfeinerte Lesekompetenz kaum zu überschätzen. Autoren und Titel, Motive und Episoden, Figuren und Handlungskerne, Zitate und Redensarten aus der Literatur, die Gesprächsgegenstand werden, begründen eine elementare Vertrautheit mit Büchern und halten sie lebendig. Ein solches literarisches Urvertrauen in die Bedeutung von Geschriebenem kann nicht von Texten als solchen, sondern nur durch gelesene und gelebte, durch kommunizierte Texte gebildet werden. (Graf 2004, S. 75)

Dies bestätigen auch neuere Studien wie *Aushandlungsprozesse über literaturbezogene Werte im Literaturunterricht der Oberstufe* von Dawidowski (2016b). In der Leseautobiografie einer Lehrerin wird das private Lesen „immer wieder an das Moment der Vergemeinschaftung gebunden. [Dabei entsteht ein] Resonanzraum der kollektiven Verankerung, Selbstverständigung und Vergewisserung. [...] Lesen erscheint so [...] in leistungswie in lustorientierter Perspektive als gemeinschaftlicher Vorgang.“ (Dawidowski 2016b, S. 311)

Die bisherigen Lesegruppen-Studien belegen, dass Werke der Gegenwartsliteratur als häufigster Gegenstand der Diskussion fungieren, wobei die Instanzen der literarischen Öffentlichkeit (mit Feuilletonbesprechungen, Literaturpreisen, Bestsellerlisten, Autorenlesungen oder Literaturfestivals in räumlicher Nähe) die Titel der Leselisten von Literaturkreisen beeinflussen, insofern die LeserInnen auf diese literaturvermittelnden Aktivitäten reagieren:

Die Faktoren Prominenz, Nähe und Konvergenz sind für die Lektürewahl nicht zu unterschätzende Größen. Je mehr literaturbetriebliche Instanzen zusammenwirken, je dichter die Aktivitäten verlinkt sind und je stärker sie mit den Erfahrungen und Erwartungen der Lesegruppenteilnehmerinnen konvergieren, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie wahrgenommen werden. [...] Die Wirkung von Rezensionen und Verlagsinitiativen wird durch die Kopplung an öffentlichkeitswirksame Events verstärkt, sie lösen häufig erst ein Re-Enactment (kaufen/ ausleihen, lesen, diskutieren) aus. (Moser 2016, S. 183)

Dieser außerschulisch gesicherte Konnex von Leseinteressen, Lektüreauswahl und buchmarktbetrieblichen Faktoren sollte in Aktivitäten schulischer Lesekultur und im Literaturunterricht berücksichtigt werden: zum einen als Anreiz, mit SchülerInnen über Lektüren des aktuellen öffentlichen Interesses in Gespräch zu kommen (als Angebot zur kulturellen Partizipation), zum anderen als Grundlage für eine sensibilisierte Wahrnehmung der Schüler hinsichtlich der Zusammenhänge von Eventisierung und Wertung: zur Ausbildung marktkritischer Kompetenz (vgl. Kap. 2.3).

Welche inhaltliche Ausrichtung in den Diskussionsbeiträgen über ein gelesenes Buch im Lesegruppen-Setting dominiert, zeigt Mosers qualitative Inhaltsanalyse des Datenmaterials eines ausgewählten literarischen Diskussionsabends beispielhaft auf: Hierbei rangiert die Kategorie „sich des Gelesenen vergewissern“ mit Abstand ganz vorne, ebenfalls gewichtig ist das Handlungsmuster „aus dem eigenen Leben erzählen“, gefolgt von „aus dem Buch zitieren/ vorlesen“, „über Struktur und Poetik reden“, „sich als Lesender kommentieren“, „Schlüsse und Lehren ziehen“ (vgl. ebd., S. 186). An Anlehnung an Worthmanns Beschreibung literarischer Wertungsprozesse als bottom up- und top down-Prozesse (ausgehend von Text/ Texteigenschaften bzw. von Voraussetzungen, Einstellungen, Erfahrungen, Bedürfnissen der LeserInnen) verdeutlicht das untersuchte Gespräch in seinen Gesprächsknoten eine Verschränkung und den zeitgleichen Ablauf dieser Prozesse innerhalb der genannten Kategorien (vgl. ebd.). Ausgangspunkt bleibt grundsätzlich die eigene Leseerfahrung, die die TeilnehmerInnen explizit artikulieren;¹⁷⁴ der Einfluss von Affekten

¹⁷⁴ Das Reden über das ‚Eigene‘ und über den Text treffen im kollektiven Lesegespräch beinahe unauflöslich zusammen. So beschreibt Sumara die Bedeutung der *reading group*-Kommunikation folgendermaßen: „As we puzzled over this chapter we could not help but wonder if we were learning more about characters in the novel, about our personal reactions to our reading of it, or about ourselves and each other.“ (Sumara 1996, S. 84).

auf den Leseprozess – im untersuchten Beispiel handelt es sich weitgehend um an den Text herangetragene und aus dem Leseerlebnis erinnerte, weniger um identifikatorische Gefühle – erweist sich als groß und beeinflusst die Textbewertung maßgeblich. Aufgezeigt werden können alle Funktionen literarischer Wertung, denn in den Äußerungen treten expressive neben referentielle und konative Wertaussagen (vgl. ebd., S. 189; Worthmann 2013, S. 400). Dabei werden die Standpunkte der Literaturkritik immer wieder im Gespräch eingebracht, sowohl funktional als Hintergrundinformation und Verständnishilfen als auch in deutlicher Abgrenzung der TeilnehmerInnen von den Werturteilen der ExpertInnen (vgl. Moser 2016, S. 190).

Auf der Grundlage der Motive der TeilnehmerInnen, ihrer Lektüreauswahl und der Gestaltung ihrer Anschlusskommunikation bestimmt Moser die dominante Kommunikationsform von Lesegruppen jenseits der tradierten schichtspezifischen Kommunikationskulturen – bildungsferne Kompensationskultur, Unterhaltungskultur der Mittelschicht, intellektueller Diskurs der Gelehrtenkultur und Repräsentationskultur der Machteliten: Die untersuchten Lesegruppen erscheinen vielmehr als Mischform „unterhaltender Gelehrtenkultur“ (ebd., S. 192), deren lesebezogene Kommunikation auf Bildung und Unterhaltung, Information und Vergnügen gleichermaßen abzielt.¹⁷⁵

Die zunehmende Beliebtheit von Lesegruppen wird mittelbar über die große Akzeptanz digitaler Leser-Communities (vgl. Kap. 4.4) sichtbar, aber nicht nur: Publikationen wie Böhms *Lesekreis-Buch* (2011), das im Format Ratgeberliteratur¹⁷⁶ Hinweise gibt, wie sich Lesegruppen organisieren und in ihrer Durchführung unterstützen lassen, dokumentieren in

¹⁷⁵ Im Gegensatz dazu steht die funktionale Trennung im Bewusstsein von SchülerInnen, vgl. u.a. Bertschi-Kaufmann (2012) oder Dawidowski (2016b, S. 312) mit dem Verweis auf fehlende Übergänge zwischen privaten und nicht-privaten Lesemodi und der von SchülerInnen vorgenommenen Abgrenzung des Lesens als Kulturtechnik vom Lesen in den Funktionen der Unterhaltung und Entspannung.

¹⁷⁶ Zur Aktualisierung der historischen Bedeutung kollektiven Lesens vgl. das Nachwort Eine kurze Geschichte der geselligen Lektüre und des Gesprächs über Literatur als Anregung zur Lesekreisgründung (ebd., S. 104ff.).

gleicher Weise das Interesse an gemeinschaftlichen Rezeptionssituationen. Nicht geteilt wird diese Annahme von Zabka, der Gespräche über Literatur keineswegs zentral dem Setting von Lesegruppen zuordnet:

Gewiss gibt es den ein oder anderen privaten Lesezirkel, in dem sich ein gutes Dutzend Menschen über Lektüreerfahrungen austauscht. Doch die Konversation über Literatur dürfte in den allermeisten Gesprächen zu zweit oder in sehr kleinen Gruppen erfolgen. Literarische Gespräche, wie sie für den Unterricht empfohlen werden, entsprechen nicht den Formen des Sprechens über Literatur und Medien, die außerhalb des Bildungssektors und der Wissenschaft verbreitet sind. (Zabka 2015, S. 176)

Dass Lesekreise die Gesprächsform der Konversation aufrufen, wird, um Redundanzen zu vermeiden, im Anschluss an die empirisch gestützten Ausführungen zum gesprächsförmigen Charakter digitaler Leserunden aufgegriffen (vgl. Kap. 4.4) und an dieser späteren Stelle didaktisch reflektiert.

Außerschulische Gesprächsformen über Literatur wurden aus fachdidaktischer Perspektive immer wieder kontrastierend zum unterrichtlichen Umgang mit literarischen Texten gesetzt. So weist z.B. Wieler (1989) darauf hin, dass Literaturgespräche außerhalb der Schule ein „‘soziales Medium‘ der Selbstvergewisserung, Orientierung und Konfliktbewältigung [sind]; Leseerfahrungen werden in diesem Kontext angesprochen und diskutiert, wenn sie sich mit ‚problematischen‘ Alltagserfahrungen der Gesprächsteilnehmer in Beziehung setzen lassen und neue Perspektiven der Selbst- und Realitätswahrnehmung eröffnen.“ (Wieler 1989, S. 227) Ein wesentliches Unterscheidungsmoment im Miteinander-Reden über Literatur außerhalb des Unterrichts liegt zudem in der affektiven Grundierung:

Während [...] literarische Geselligkeit außerhalb der Schule [...] auf der Suche nach gleichgestimmter Erfahrung und getragen von der Lust an der Auseinandersetzung, denen sich das Reden zu verdanken scheint, durchaus emotional werden darf, hat der Literaturunterricht Instrumente der Affektkontrolle entwickelt. [...] In der Mündlichkeit ist es das Frage-Antwort-Spiel des gelenkten Unterrichtsgesprächs, das traditionell das Reden über Literatur reguliert hat. (Abraham 2011, S. 48)

In Folge der Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das einer Verständigung darüber, wie LeserInnen unter bestimmten subjektiven Voraussetzungen einen Text aufnehmen, kaum Raum gibt, entstand das Modell des Literarischen Gesprächs, das in den 1990er Jahren durch die Frankfurter Forschungsgruppe um Valentin Merkelbach erprobt und dokumentiert (vgl. Christ et al. 1995) und seit 2000 im Projekt um Gerhard Härle zum *Heidelberger Modell* weiterentwickelt wurde. Eine Didaktik des offenen literarischen Gesprächs, bei dem die SchülerInnen ihre subjektiven Lektüreindrücke austauschen und verschiedene Sichtweisen auf den Text zueinander in Beziehung setzen, um in der gesprächsförmigen Suchbewegung ihre ersten Sinndeutungen zu ergänzen, zu korrigieren oder unterschiedliche Auffassungen nebeneinander stehen lassen, stützt sich auf mehrere Begründungskontexte (vgl. Härle/Steinbrenner 2004, S. 6ff.; Mayer 2017, S. 29ff.):

1. *Kommunikationsorientierung*: Hierbei geht es um die Frage nach dem Text-Leser-Verhältnis unter dem Einfluss schulischer Kommunikationsbedingungen. Petra Wielers Studie *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem* (1989) arbeitet mit empirischen Befunden heraus, dass die einschränkenden institutionellen Bedingungen schulischer Gespräche über Literatur sich in Anlehnung an die linguistische Kommunikationsforschung weitgehend im Muster *Aufgabe-Stellen/ Aufgabe-Lösen* darstellen und eher eine schulspezifische Verarbeitungsweise demonstrieren als eine ‚echte‘ Auseinandersetzung mit den subjektiv relevanten Einsichten der SchülerInnen, nicht zuletzt durch das zentrale Strukturierungs- und Bewertungsmonopol des Lehrers. Wieler unterscheidet hermeneutisches und kommunikatives Handeln, d.h. die Textrezeption als produktiver Akt eines Lesers vs. sprachliches Handeln im Gespräch der LeserInnen über einen Text (vgl. Wieler 1989, S. 121). Diese Unterscheidung findet sich auch bei Abraham, der zwischen ‚innerem‘ und darüber hinaus gehendem ‚äußerem Handeln‘ (nach Rupp 1987: „kulturelles Handeln mit Texten“) differenziert: „Man muss mit einem Gegenüber zusammen eine Beziehung zum Text aufbauen, seine Lektüre *verhandeln*, Bedeutungen und Wertschätzungen *aushandeln* können.“ (Abraham 1998, S. 195) Wielers Unterscheidung mündet in die Forderung nach intersubjektiver Verständigung über unterschiedliche Lesarten, da nur diese dem spezifischen Charakter literarischer Texte gerecht

werden.¹⁷⁷ So entsteht das Postulat, ein eigenes Handlungsfeld der „Verständigung über literarisches Verstehen“ (Wieler 1989, S. 225) im Literaturunterricht zu implementieren: Damit wird auf vollständiges Ausschöpfen der Textbedeutung verzichtet, wechselseitige Ergänzungen und Korrekturen der Textbeobachtungen jedoch unterstützt. Vor allem soll sich zeigen, wie Vorlieben für Lektüren artikuliert, gegen anders lautende Meinungen verteidigt und der Gesprächspartner überzeugt werden (vgl. ebd., S. 231). In ihrem Vorschlag bindet Wieler das kommunikative Setting explizit an Aspekte literarischer Wertung an:

Geeignet scheint mir ein Unterrichtsprojekt, bei dem einzelne Schüler oder Schülergruppen dazu aufgefordert werden, literarische Texte auszuwählen und vorzustellen, durch die sie sich als Leser besonders angesprochen fühlen, die sie anderen präsentieren möchten, zu deren Lektüre sie anregen wollen und über deren Deutung sie sich mit anderen Interpreten im Kontext eines unreglementierten literarischen Gesprächs gerne austauschen würden. Wie einerseits Auswahl und Präsentation der Texte darauf gerichtet sein sollen, bei den Mitschülern Interesse, Neugier, Betroffenheit oder schlicht Vergnügen zu provozieren, so besteht andererseits für das ‚Publikum‘ die Verpflichtung, auf die vorgestellte Literatur und deren jeweilige ‚Darbietung‘ einzugehen, zu den literarischen Deutungen und persönlichen Werturteilen konkret Stellung zu beziehen. (Ebd.)

Die Studie *Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur der literaturrezipierenden Diskurses* von Johannes Werner (1996) postuliert in Anlehnung an die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas die Einübung in einen literarischen Diskurs in der Form gleichberechtigter Gespräche (zu Werners Analyse der Gesprächspraxis im *Literarischen Quartett* vgl. Kap. 3.3). Rüdiger Vogts Studie *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik* (2002) unterscheidet Gespräche über Literatur in lehrerzentrierter und schülerzentrierter Ordnung. Vogt konstatiert die Dominanz lehrerzentrierter Gespräche, deren thematische Strukturierung sich einerseits als für symboli-

¹⁷⁷ Das hierbei erwähnte Konzept der Rezeptionspragmatik mit entsprechenden Rezeptionshandlungen wie Kommentieren, Kritisieren, Rezensieren (vgl. Müller-Michaels 1978) wird von Wieler dem hermeneutischen Handlungsbegriff zugeschrieben (vgl. Wieler 1989, S. 123), womit kommunikative Aspekte wie metasprachliches Handeln, die Ebene des Diskurses und die Problematisierung von Geltungsansprüchen kommunikativen Handelns in diesem Konzept keine Berücksichtigung finden. Die genannten literaturkritischen Rezeptionshandlungen (vgl. auch Müller-Michaels 1994) kommunikativ einzubetten, kann aber Aufgabe der Entwicklung eines Modells literarischer Wertung sein.

sches Textverstehen wirksam erweise, die jedoch andererseits die Selbstständigkeit der SchülerInnen und die identitätsstiftende Wirkung der Auseinandersetzung mit literarischen Texten einschränken. Für eine verbesserte Diskussionskultur im Klassenzimmer werden die Festlegung eines Gesprächsrahmens, die Beteiligung der SchülerInnen in Planungsprozesse sowie kontroverse Themen als Ausgangspunkt von Diskussionen empfohlen (vgl. Vogt 2002, S. 325f.).

2. *Rezeptionsorientierung*: Ausgerichtet am rezeptionsästhetisch begründeten Modell der Leserorientierung und im Hinblick auf die Notwendigkeit von Gesprächen im Literaturunterricht wurden im Umfeld der Frankfurter Forschergruppe um Valentin Merkelbach schülerorientierte literarische Gespräche unter weitgehendem Verzicht auf Interventionen durch die Lehrpersonen durchgeführt und analysiert. Die von Christ et al. herausgegebene Publikation *Ja, aber es kann doch sein... In der Schule literarische Gespräche führen* (1995) betont insofern die Bedeutung der Zurückhaltung von interpretativen Beiträgen durch die Lehrenden und deren eher moderierende Funktion (kritisch dazu u.a. Nutz 1997). Kaspar H. Spinner versteht Gespräche über Literatur im Unterricht als Unterstützung der bei SchülerInnen auszubildenden literarischen Rezeptionskompetenz und gibt in seinem Beitrag *Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch* (1987) konkrete Hinweise für textbezogene Impulse (wie Stellungnahmen, Beispielnennungen, Konkretisierungen anregen, nach Hintergründen fragen, einen Problemzusammenhang zusammenfassend ansprechen und entfalten lassen, vgl. Spinner 1987, S. 187f.) und kommunikationsorientierte Impulse, mit denen die Wechselseitigkeit der Äußerungen von SchülerInnen und ihre gegenseitigen Bezugnahmen unterstützt werden. Spinners Vorschlag zu *Gesprächseinlagen beim Vorlesen* (2004) entwickelt (in Anlehnung an Wieler 1997) zudem die Form des Vorlesegesprächs, das die Bedeutung von Vorlese Situationen in der Familie aufgreift und den Vorleseakt kommunikativ strukturiert.

3. *Verstehensorientierung*: Den Zusammenhang von Textverstehen und Gespräch beleuchtet Bettina Hurrelmann in ihrer Studie *Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über Geschlechtertausch Erzählungen* (1987) (vgl. dazu auch Kap. 1.3.2): Literarische Kommunikation zielt auf Verschiebung und Erweiterung der

eigenen Wirklichkeitsschemata, wobei im Gespräch die eigenen Schemata in Frage gestellt werden können und der Gesprächsprozess nicht in übereinstimmendem Verständnis enden muss, sondern als offen vorstellbar ist. Die von Hurrelmann untersuchten Gespräche zeigen Pendelbewegungen zwischen Operationen des Elaborierens (als Herstellen einer Beziehung des Textes zu anderen, Ergründen der Realitätsbezüge des Textes und Herstellen eigener Erfahrungsbezüge zum Text) und des Strukturierens (als textbezogene Bündelung der Bedeutungsmöglichkeiten). Entgegen einer Polarisierung von subjekt- und gegenstandsorientierten Ansätzen der Literaturdidaktik wird das Gespräch als methodisches Regulativ und damit die Bezugnahme schulischen Literaturunterrichts auf kulturelle Praxen außerhalb der Schule postuliert (vgl. Hurrelmann 1987, S. 77).

Auch Hubert Ivo (1994) knüpft in seiner Begründung des literarischen Gesprächs an die Hermeneutik an und stellt „poetische Sprachwerke“ als Gegenstände der „Vielstimmigkeit“ dar, deren Auslegung eines gemeinsamen mündlichen Verständigungsprozesses als Gespräch in „freier Geselligkeit“ (Ivo 1994, S. 257) bedürfe. Die Spezifik im Reden über Literatur wird dabei als „Balancierstange“ vorgestellt und als Ausgleich zwischen Plaudern und Verkündigen, zwischen privatem und öffentlichem Reden, zwischen Leser- und Textorientiertheit und als Bewegung zwischen Eigenem und Fremden (vgl. ebd., S. 267) bestimmt.

Diese Ansätze der Kommunikations-, Rezeptions- und Verstehensorientierung eint die Anerkennung der Tradition des Literaturgesprächs als gemeinsame Sinnsuche und als Prozess der wechselseitigen Mitteilung, der Verständigung und des Aushandelns, welche dem polyvalenten Wesen literarischer Texte in höchstem Maße entsprechen.¹⁷⁸

Nachzugehen ist damit nun weiterhin der Frage, wie literarische Gespräche, die in der Tradition der freien Geselligkeit literarischer Zirkel stehen

¹⁷⁸ Dass literarische Gespräche im Unterricht sich nicht als selbstgesteuerte Lernprozesse von alleine regulieren und keinesfalls auf eine gesprächsleitende Rolle der Lehrkraft als kompetenter Andere/r mit der Wahrnehmung von Strukturierungsaufgaben und im Sinne eines „Unterstützungsdiskurses“ (Wieler 1998) verzichten können, sei an dieser Stelle nur angemerkt (ausführlicher zum Leitungshandeln in literarischen Gesprächen vgl. Härle 2004a; Mayer 2017, S. 317ff).

(vgl. Härle 2004, S. 148) und deren Charakter dem Gespräch in außerschulischen Lesegruppen der Gegenwart verwandt ist, mit Urteils- und Wertungsprozessen zusammenhängen und inwiefern sie sich zur Förderung von Wertungskompetenz eignen. Dargelegt wurde, dass Wertungen Teil subjektiver Verstehensprozesse sind und diese beeinflussen und dass das Bedürfnis zur Mitteilung wertender Einschätzungen ebenfalls angenommen werden kann (unter der Voraussetzung, dass im schulischen Kontext solche subjektiven Anteile nicht durch unterrichtliche Steuerung zurückgedrängt werden).

Nun grenzt sich das Konzept des literarischen Gesprächs mit seinen Bestimmungen von diskutierenden und argumentierenden Formen des Sprechens über Texte ab. „Wer *über* etwas spricht, spricht nicht mehr *mit*; über etwas sprechen bedeutet, es in Besitz zu nehmen, seiner habhaft werden, es beurteilen. [...] Eine Literaturkritik beispielsweise ist ein Reden über Literatur“ (Härle 2004b, S. 147). Da die Ausbildung von Wertungskompetenz aber nicht nur darauf angelegt ist, Wertungen zum Ausdruck zu bringen, sondern diese auch intersubjektiv begründbar machen zu können, bedarf es argumentativer Strategien, die das literarische Gespräch zunächst nicht vorsieht.

Wie sich die Forderung nach Argumentationslogik mit der rezipientenorientierten Organisation literarischer Gespräche verbinden lässt, modelliert Johannes Werner in „argumentierende[n] Formen des literarischen Gesprächs“ (Werner 2004, S. 191ff.). Er beruft sich dabei auf den Diskursbegriff von Jürgen Habermas, „die bekannten Diskursregeln einer gleichberechtigten, zwangfreien (also ‚verständigungsorientierten‘) Interaktion“ (ebd., S. 193). In Auseinandersetzung mit dessen Auffassung von „ästhetischer Kritik“, die die subjektive Wahrnehmung des Rezipienten zum Kern ästhetischer Wertung erhebt, setzt Werner die Ergänzung der subjektiven Wahrnehmung durch einen literaturwissenschaftlichen Kommentar als „notwendige Verknüpfung zwischen subjektiver Wertung und ihrem Gegenstand“ (ebd., S. 195f.). Er unterscheidet dafür zwei Gesprächsformen: das professionelle ästhetische Bewertungsgespräch, wie es unter LiteraturwissenschaftlerInnen und professionellen LiteraturkritikerInnen stattfindet, die auf literaturwissenschaftliche Kate-

gorien zurückgreifen, um ihre Wertungen argumentativ stringent abzusichern (vgl. Kap. 3.3), und das „subjektive ästhetische Bewertungsgespräch“ unter jugendlichen SprecherInnen, die weniger literaturwissenschaftlich gestützte Begründungen liefern, dafür aber vor allem mit individuellen Leseerfahrungen und einzelnen Textbezügen argumentieren.

Reale subjektive Bewertungsgespräche gleichen deswegen meist einer assoziativen Sammlung von mehr oder weniger komplexen persönlichen Urteilen, die diskursiv nicht angezweifelt werden können. Zu beobachten sind aber Widerspruch und Unterstützung durch andere Sprecher bei den Gründen eines Urteils; oft wiederholen und verdichten sich im Gespräch auch einzelne Sichtweisen und Textbezüge. (Werner 2004, S. 203)

Die Verankerung des subjektiven Bewertungsgesprächs im Unterricht ordnet Werner der ersten Textbegegnung (vgl. ebd., S. 203) zu – als Türöffner für nachfolgende Formen der Texterschließung. Die Formulierung persönlicher Eindrücke und Wertungen kann durch Fragen unterstützt werden wie z.B.: „Wie hat dir der Text gefallen? Welche einzelnen Aspekte haben dich besonders beeindruckt? Welche Aspekte haben dich gestört? Welche Figur findest du am interessantesten/ am wenigsten interessant? Begründe warum.“ Der assoziative Charakter des Gesprächs und seine eingeschränkte argumentative Verbindlichkeit lassen sich insofern überwinden, als die SchülerInnen zudem angeleitet werden, textinterne Problemlagen zu thematisieren, die sich als textintern-subjektive Bewertungen (z.B. Bewertung einer Figur ausgehend von einer präzisen lebensweltlich orientierten Problemstellung), textinterne regulative Diskurse (als Bewertung der Angemessenheit des Verhaltens einer Figur nach moralischen, ethischen oder juristischen Maßstäben) und textintern konstante Diskurse (als objektivierender Textzugriff mit der Überprüfung des Geltungsanspruchs auf Wahrheit) darstellen (vgl. ebd., S. 208ff.).

Das Gelingen solcher Gespräche als „Deutungsspiele“ lässt sich an Aspekten messen, die in der kommunikativen Struktur sichtbar werden, „an der Vielfalt akzeptierter Deutungsansätze, am argumentierenden Gegenüber von Sprechern, die unterschiedliche Sichtweisen durchsetzen wollen, an der Zuordnung von Sprechern zu Deutungen anderer, am Erweitern von Deutungen durch neue Textbezüge, am Rückgriff, an der Erweiterung, an der Neuformulierung bereits eingebrachter Argumente“ (ebd., S. 206).

Die lebensweltliche Vereinnahmung des Textes und eine verfehlte vereinfachte Semantisierung kann nach Werner durch einen literaturwissenschaftlichen Kommentar (und den Einsatz entsprechenden literaturwissenschaftlichen Wissens) verhindert werden, und zwar unter der Prämisse, dass erst die Hinweise auf sprachliche oder formale Textelemente eine ästhetisch urteilende Sichtweise begründen. Ein Auszug aus einem Gespräch in einer 11. Klasse zu Frischs *Homo faber* konkretisiert diese Zusammenhänge: Während die SchülerInnen zunächst in der Diskussion zu einer textintern-subjektiven Problemlage, nämlich eine der Frauenfiguren als vorstellbare Freundin auszuwählen, übereinstimmend Sabeth wählen, führt eine zweite Gesprächsphase zur Einsicht, dass die Figur (ebenso wie die anderen Frauenfiguren) nicht nur aus der unmittelbar persönlichen Sicht der LeserInnen bewertet, sondern auch die Vermittlung der Figur über die Erzählperspektive (der Ich-Erzähler ist in die Figur verliebt) wahrgenommen und diese in einer das literarische Fiktionskonstrukt betreffenden Perspektive beurteilt werden kann (vgl. ebd., S. 207f.). Die Zusammenführung zeigt, wie die SchülerInnen im Gesprächsprozess die axiologischen Werte (im Hinblick auf inhaltliche, relationale, wirkungsbezogene und formale Werte) in ihren Wertungen realisieren und reflektieren lernen und damit gleichsam ihren Blick auf den literarischen Text erweitern.

Nicht nur die Reflexion von Wertungen, sondern auch die Revision erster negativer Werturteile wird in literarischen Gesprächen möglich. Ohlsen (2017) dokumentiert in ihrem Unterrichtsmodell zu Balls *Karawane* im Gespräch mit GrundschülerInnen, wie die ursprüngliche Ablehnung, die weitgehend aus dem Nicht-Verstehen resultiert und den Zugang zum literarischen Text verstellt, im offenen Gespräch bearbeitet werden kann. In Anlehnung an Stark (2010) bestätigt die (unabschließbare) gesprächsförmige gemeinsame Sinnsuche, die von den Ersteindrücken und -wertungen ausgeht, dass durch das Gespräch ein erweitertes Textverständnis entsteht, das auf die Wertungen Einfluss nimmt und in dieser Rückkopplung von den SchülerInnen reflektiert werden kann: erste negative Wertung mit subjektiver Begründung – Gespräch mit Impulsen – erweitertes Verstehen – (weitgehend) verändertes Werturteil.

Beide Beispiele zeigen an, wie Verstehens- und Wertungsprozesse aneinandergekoppelt sind und in der Verknüpfung entsprechender Operationen unterstützt werden müssen. Dass die erfolgreiche Teilnahme an literarischen Gesprächen indessen nicht voraussetzungslos erfolgt – sollen diese Gespräche sich nicht im Austausch subjektiver Eindrücke und in der Artikulation von Gefallenswertungen erschöpfen – erläutert Bräuer (2014) in seinem Konzept zu literarischen Gespräche mit schriftlicher Vor- und Nachbereitung. Ausgehend von schülerseitigen Voraussetzungen wie Gesprächs- und literarischer Kompetenz und der anzustrebenden Erweiterung der dafür notwendigen Kenntnisse (vgl. Bräuer 2014, S. 235) wird das Gespräch um Aspekte der Schriftlichkeit ergänzt. Die Rahmung durch konzeptionell schriftliche Verarbeitungsstrategien gestattet aufgrund der Schriftlichkeitsmerkmale – Distanz, Situationsentbindung und Reflexivität – eben diese Aspekte im Gespräch mit dem Text und anderen LeserInnen zu bearbeiten. Daher schlägt Bräuer eine Konzeption von sich gegenseitig stützenden Elementen vor (vgl. ebd., S. 238): eröffnendes erstes Lesegespräch mit ersten subjektiven Bewertungen – Phase der Vertiefung durch Aufgreifen aufgeworfener Fragen, Ergänzen und Abgleich der Eindrücke zur Modifikation/ Revision eigener Lesarten – abschließendes zweites Lesegespräch mit resümierender und verdichtender Funktion. Dieser Dreischritt wird von einem Lese-Portfolio begleitet, mit dem sich die Lesegespräche vorbereiten, strukturieren und nachbereiten lassen und das den SchülerInnen gleichzeitig eine Reflexion ihres Lese-/ Lernprozesses gestattet (vgl. ebd., S. 240). In die Portfolios finden von den SchülerInnen ausgewählten Textstellen und schriftliche Stellungnahmen in den unterschiedlichen Phasen der Lesegespräche Eingang, so dass beim Schreiben die Unterschiede der eigenen Position zum Text im Vergleich zu anderen Positionen sowie die eigenen Deutungen in ihrer Entwicklung bewusst gemacht, reflektiert und argumentativ aufeinander bezogen werden (vgl. ebd., S. 259).

Diese aufgezeigte Verbindung von Sprechen und Schreiben leitet die SchülerInnen dazu an, die Zusammenhänge zwischen Maßstäben, Zuordnungsvoraussetzungen und Werturteilen begrifflich zu fassen und so Wertungen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden miteinander zu vergleichen, sie zu differenzieren, zu begründen bzw. abweichende Wertungen nachzuvollziehen.

Eine Verbindung von Lesen, Sprechen und Schreiben tritt gleichermaßen in der Praxis von Lesegruppen außerhalb der Schule in Erscheinung, wenn die TeilnehmerInnen die Gespräche über Literatur individuell (schriftlich) vorbereiten. So werden in dem bereits erwähnten *Lesekreis-Buch* von Böhm Lesestrategien (für „eine anders geschärfte Lesebrille“, Böhm 2011, S. 48) vorgeschlagen, die der Vorbereitung von Gesprächen in der Lesegruppe dienen. Maßgeblich wird dabei auf Fragen gesetzt, die sich die LeserInnen während oder nach der Lektüre stellen können, um ihre Gedanken dazu auszuformulieren und später ins Gespräch einzubringen. Diese Fragen richten sich auf inhaltliche, formale und sprachliche Textelemente und deren Wirkung auf den Leser; dementsprechend integrieren sie Aspekte des Textverstehens und der Wertung.

- Fragen zum Verstehen der Figuren, ihrer Konstellation und Darstellung sind z.B.:
- Welche Figuren nehmen welche Standpunkte ein?
- Was treibt die einzelnen Figuren an?
- Wie verhalten sich die einzelnen Figuren zueinander?
- Wie werden die Figuren dargestellt? Welche Veränderungen werden ihnen ermöglicht? Welche Entscheidungen können sie treffen? Welche Figuren haben im Text die Möglichkeit, das Wort zu ergreifen, welche nicht?

Als mögliche Fragen zu Leserwahrnehmung, Leserweltbezügen, Maßstäben und Wertung werden genannt:

- Finden Sie die Figuren und den Verlauf der Handlung überzeugend?
- Was macht das Geschehen glaubwürdig, was macht es unglaubwürdig?
- Was erzählt uns das Buch über unsere eigene Lebenswelt?
- Welche Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet der Text Leserinnen und Lesern?
- Erweitert der Text mein Weltverständnis? (vgl. ebd., S. 47f.)

Solche Fragestellungen für Gespräche über Literatur und ihre Wertung im Deutschunterricht aufzugreifen, ermöglicht der Einsatz von Lesetagebüchern. Das Lesetagebuch unterstützt SchülerInnen, ihre Leseerfahrungen zu dokumentieren, ihren individuellen Leseprozess zu reflektieren und so zu einer intensiven und selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Buch zu gelangen (vgl. Hintz 2011). Dabei spielen immer auch spontane emotionale Reaktionen und Wertungen eine Rolle. Entsprechende Anregungen für Einträge im Lesetagebuch, die sich auf Wertungsprozesse beziehen, sind:

- eine spannende, witzige, traurige Stelle aus dem Buch abschreiben,
- aufschreiben, welche Person dir besonders gut und welche dir nicht gefällt und deine Meinung dazu begründen,
- aufschreiben, was dir an dem Buch gefallen hat und was du gar nicht gut fandest und deine Meinung begründen,
- eine Buchkritik schreiben,
- überlegen, wem du das Buch empfehlen würdest und einen Brief mit einer Empfehlung schreiben (vgl. Spinner 2010, S. 194).

Die in Lesetagebüchern formulierten Werturteile können dann herangezogen werden, um in nachfolgenden Gesprächen unterschiedliche Wertungen zueinander in Bezug zu setzen und damit literarische Wertungen weiter auszudifferenzieren. Eine besondere didaktische Herausforderung besteht darin, dass die SchülerInnen die abweichenden Wertungen anderer im eigenen Verstehen reformulieren und durch entsprechende Nachfragen (zu Textbezügen, zur Erläuterung von Wirkungen, zur Explikation der Auffassung bestimmter Werte) Begründungen von literarischen Wertungen argumentativ vertiefen. Der dialogische Umgang mit den Lesetagebüchern, wie dies im Modell von Heins (2013) u.a. durch Kommentare und Fragen der Lehrkraft zu unterschiedlichen Aspekten literarischer Wertung in den Lesetagebucheinträgen der SchülerInnen entwickelt wird – aber auch zunehmend innerhalb der Lerngruppe selbst, erscheint dafür unerlässlich.

4. Anschlusskommunikation und Urteilsbildung als partizipative Online-Praxis

4.1. Digitale Rezeptionsdokumente als Gegenstand der Forschung

4.1.1 Die Online-Literaturkritik und ihre Formate

Ist das überhaupt noch Literaturkritik, was da auf diesen vielen Hunderten von Blogs und interaktiven Netz-Plattformen passiert? Kümmern sich all diese Hobby-Literaturkritiker überhaupt noch um ästhetisch-kritische Fragen? Und wie steht's mit Sach- und Fachkenntnis? Geht es Bloggern um den Kontext eines Romans und seine Einordnung in das Gesamtwerk eines Autors oder sorgen sie sich vor allem um ihr Selbstbild und die Reaktionen anderer Blogger? (Grieshop 2015)

Die Krise der Literaturkritik ist ein gängiger Topos (vgl. Albrecht 2001, S. 85ff., Neuhaus 2004, S. 83ff.), in den sich nun auch die weitreichenden Veränderungen der Literaturkritik im digitalen Zeitalter einschreiben. Mit den technologischen Anwendungsmöglichkeiten des interaktiven Web 2.0 hat sich der befugte Kreis der RezensentInnen in der Weise geöffnet, dass jeder Leser potenziell zum (Laien-)Kritiker werden kann. Daraus ergeben sich manifeste Verschiebungen im System der Kritik, ausgehend von Strukturen und Akteuren der Kritik hin zu Merkmalen und Wirkungsweisen, wie Winfried Freund dies anlässlich der eingestellten printmedialen Literaturbeilage der *Washington Post* konstatiert:

„Die digitale Literaturkritik also wird sich von der analogen unterscheiden – sie tut es bereits jetzt. So wie die Fan-Fiction einen neuen Typ Autor hervorbringt, bringen die Fan-Foren einen neuen Typ Kritiker zur Welt: einen Dilettanten im ursprünglichen Sinn, der mit Emoticons operiert wie der gelernte Rezensent mit dem Sachwörterbuch der Literatur. Der Online-Literaturauftritt der ‚Post‘ konkurriert mit Leser-Communities wie ‚LovelyBooks‘.“ (Freund 2009)

Mit der kritischen Perspektive auf den literaturkritischen Dilettanten, seine Wertung als Ausdruck von Gefühlszuständen und seine Vergemeinschaftung in Online-Communities werden zentrale Aspekte der neuen Literaturkritik benannt. Im Folgenden soll eine Erfassung und Systematisierung der Online-Kritik angestrebt werden, die gleichsam beleuchten will, inwiefern die Wahrnehmung der gegenwärtigen kulturel-

len Entwicklungen in öffentlichen Diskursen zwischen emphatischer Begeisterung über die Demokratisierung der Literaturkritik und Abgesang auf das Ideal der aufklärerischen Kritik oszilliert.

Von Seiten der Literaturwissenschaft und der professionellen Literaturkritik, auf deren Beiträge hier explizit einzugehen ist, wird die Online-Literaturkritik von Laien vorrangig als Qualitätsverlust, als unprofessionell und wertlos eingeschätzt: Der Laienkritiker ist nach Domsch (2004) ein „Kundenflüsterer“, Pfohlmann (2004a) beklagt die grassierende „Rezensierwut“ unzähliger HobbyrezensentInnen, die formale und inhaltliche Fehlerhaftigkeit von Kundenrezensionen lasse diese als Wertungen „[m]it beschränkter Haftung“ (Hoh/ Hock 2007) erscheinen, es handele sich um „User-Generated Nonsense“ (Bendel 2009).¹⁷⁹

Dennoch wird die Laienkritik als zentrales Phänomen im Literaturbetrieb anerkannt:

Allen Unkenrufen vom ‚Ende der Gutenberg-Galaxis‘ zum Trotz ist das Bedürfnis, über Literatur zu kommunizieren, heute grösser denn je. Das Internet ermöglicht dabei eine Demokratisierung der Kritik; mit ihm wird die Laienkritik erstmals zu einem Massenphänomen und zu einer ernsthaften Konkurrenz. Dass viele dieser von passionierten Lesern online gestellten Empfehlungen und Lektüreerfahrungen durchaus ihr Publikum finden, zeigen die jeweiligen Zugriffszahlen. (Pfohlmann 2004a)

Eine differenziertere Argumentation, die den Blick auch auf positive Entwicklungen der Literaturkritik im Internet lenkt, hat Thomas Anz (2010, S. 49ff.) in fünf Thesen gefasst:

1. Das Internet hat zu einer erhöhten Nachhaltigkeit der Literaturkritik geführt.
2. Literaturkritik findet durch das Internet sehr viel weitere Verbreitung als früher durch die Printmedien.
3. Das Internet hat der Literaturkritik viele neue Kritiker und neue Adressatengruppen zugeführt.

¹⁷⁹ Vgl. kritisch dazu Trilcke (2013): „In seiner Polemik [...] begreift Bendel Blogs offenbar nur als Publikationsmedium, bar jeden sozialen Kontextes.“

4. Die Literaturkritik hat durch das Internet ihre Gegenstandsbereiche erheblich ausgeweitet.
5. Literaturkritik hat ihre dialogischen und populären Traditionen im Internet neu aufgegriffen, intensiviert und erweitert.

Die Thesen betreffen internetspezifische Aspekte wie die Archivierung von Rezensionen, ihre leichte Zugänglichkeit für die NutzerInnen durch entsprechende Recherchemöglichkeiten, die freie Verfügbarkeit, die Möglichkeit der LeserInnen, dem Bedürfnis nach Kommunikation über Literatur aller Genres Rechnung zu tragen und an dieser Kommunikation im Sinne einer „umfassende[n] Demokratisierung der Kritik“ (vgl. Pfohlmann 2004b, S. 188) zu partizipieren. Der Hinweis auf die dialogischen und populären Wurzeln der Literaturkritik impliziert die „Verlagerung privater, mündlicher Gespräche in den öffentlichen Raum“ (Anz 2010, S. 53), wobei die Schriftlichkeit im Internet durch vernetzte interaktive und audiovisuelle Kommunikationsformen ergänzt wird.

Eine historische Rückbindung der Internetliteraturkritik an das Modell des romantischen Salongesprächs entwickelt auch Schmitt-Maaß (2010). Unter Hinweis auf Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers *Versuch einer Theorie geselligen Betragens* (1803) mit dessen Bestimmung des literarischen Salons als zweckfreier Geselligkeit (in Abgrenzung zur politisch-emanzipativen literarischen Geselligkeit der Aufklärung) sowie auf Friedrich Schlegels Schrift *Gespräch über die Poesie* (1800), in welcher das Gespräch der literarischen Geselligkeit sich durch Ungezwungenheit und nicht-rationale Urteilsbekundungen emotional-subjektiven Ge- oder Missfallens auszeichne, werden relevante Traditionslinien skizziert. Als Ort des „Austausch[s] von Literaturnachrichten und Lesestoff“ (Schmitt-Maaß 2010, S. 95) wird der Salon als Vorläufer der Online-Kritik der Gegenwart ausgewiesen. Ebenso wie die Salons der Romantik an bedeutende Frauen angebunden waren, zeige sich im Internet eine Dominanz weiblicher Kritikerinnen; weiterhin zielen Kritik und Austausch auf Kommunikation als Unterhaltungswert unter Gleichgesinnten ab; die Subjektivität der Meinungs- und Urteilsbekundung führe, wenngleich in der Frühromantik als elitäre Abgrenzung verstanden, zur Suche nach neuen Kommunikationsformen über Literatur. Dergestalt erweise sich die digi-

tale Laienkritik als Fundament, „in historischer Perspektivierung Anschlussmöglichkeiten für zukünftige Formen literaturwissenschaftlichen Schreibens [auszuloten], die selbstverständlich einer selbstreflexiven Unterfütterung bedürfen“ (ebd., S. 104).

Insofern die im Internet entstandenen kommunikativen Praktiken und Bewertungsformen in der Auseinandersetzung über Literatur publikumswirksam an die Seite der traditionellen feuilletonistischen Literaturkritik getreten sind, hinterfragen sie im Vermittlungsprozess zwischen Text und Leser die *gatekeeper*-Funktion, die vormalig den Redaktionen vorbehalten war, bzw. lösen diese gänzlich auf. Ein spezifischer Fall, der die Bedeutung der Online-Literaturkritik als Gatewatching (vgl. Katzenbach 2008, S. 120) herausstellt, zeigt sich in der Auseinandersetzung um den Roman *Axolotl Roadkill* (2010) von Helene Hegemann, der bei Erscheinen von den Feuilletons zunächst gefeiert, in der Folge aber von dem Blogger Deef Pirmasens unmarkierter Übernahmen aus den Texten des Bloggers Airen überführt wird. „Pirmasens‘ Posting lässt sich als ein gutes Beispiel werten, dass ein privates Weblog [...] eine autonome, demokratische und alternative Form der Literaturkritik anbieten kann, in die professionelle Literaturkritik hineinstrahlt und erfolgreich deren Wertungsmaßstäbe und sogar Wissensbestände hinterfragt.“ (Ernst 2015, S. 98)

Vor diesen Hintergründen verstellt eine pauschale Abwertung der Online-Literaturkritik den Blick für literaturkritische Strukturen und Kategorien im digitalen Wandel, die nicht nur für die Literaturwissenschaft¹⁸⁰ zu erschließen sind (vgl. ebd., S. 94), sondern ebenfalls fachdidaktische Perspektiven, im Sinne einer Orientierung an der Gegenwartskultur, erweitern können. Ein einseitiger Dualismus von wertvoller Feuilletonkritik und wertloser Internetliteraturkritik unterschlägt zudem die Differenz

¹⁸⁰ Die Identifikation und Beschreibung der Formen, Mechanismen und sozialen Einbettungen der netzbasierten sekundären literarischen Kommunikation leistet auf diese Weise auch einen Beitrag zum Forschungsfeld einer *Literatursoziologie des Internets*: „Der Literaturwissenschaft eröffnet sich damit die Möglichkeit zu einer [...] Ausweitung des Gegenstandsbereichs. Auf eine noch nie da gewesene Weise können wir heute beobachten, wie unterschiedlichste soziale Gruppen mit Literatur umgehen, über sie kommunizieren und dabei eigene, nicht selten auch eigenartige Formen des literarischen Lebens ausbilden.“ (Trilcke 2013)

von Rollen und Bewertungsnormen, die im Sozialsystem Literatur unterschieden werden (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 94 ff.). Wertungen von „Normallesern“, deren Lektüre anders als bei Vermittlern, Verarbeitern und Autoren nicht professionell begründet ist, sondern eine private Tätigkeit darstellt, unterliegen demzufolge schwachen Normierungen (vgl. ebd., S. 102) und müssen unter diesen Voraussetzungen betrachtet werden (zur Unterscheidung zwischen heteronomer Rezeption identifikatorischer Lektüre und einer an der Autonomiekonvention orientierten distanzierten Leserrolle vgl. Kap. 1.1).

Um genauere Differenzierungen im Feld der sekundären literarischen Netzkommunikationen vornehmen zu können, reichen Hinweise auf einzelne Online-Literaturkritik-Portale (vgl. Plachta 2008, S. 102 f.) nicht aus. Grundlegender ist die Unterscheidung zwischen Online-Angeboten, die auch als Printmedien vorliegen, wie dies bei den Rezensionen aus den Feuilletons der überregionalen Zeitungen der Fall ist, und „Formen einer genuinen Internet-Literaturkritik (Pfohlmann 2004b, S. 187). Eine auf literarische Kommunikation bezogene „Topografie des Web 2.0“ erstellt Huizing (2009); als spezifische Formate werden hier *Weblogs*, *Communities*, *Vlogs* und *Mikroblogging* beschrieben (vgl. ebd., S. 324ff.). Diese Einteilung schließt weitgehend an gängige Kategorisierungen medialer Praktiken an, wie sie für das Internet als Gesamtphänomen beschrieben werden: Wikis als kollaborative Textproduktionen, Weblogs als themenbezogene Beiträge einzelner Akteure, einschließlich Kommentarfunktion, Soziale Netzwerke als Beziehungsnetzwerke und Social Sharing als Bereitstellung digitaler Inhalte zum gegenseitigen Austausch (vgl. Wagenbach 2012, S. 42f.).

Eine Ausdifferenzierung der genuinen Online-Kritik nimmt Thomas Ernst auf der Grundlage unterschiedlicher Kommunikationsverhältnisse¹⁸¹ in der Diskursproduktion vor: Abgrenzend von den Formaten der Online-Präsenzen der Print-Literaturkritik (z.B. ZEIT ONLINE, FAZ.net oder akademische Rezensionsorgane wie literaturkritik.de und

¹⁸¹ Eine entsprechende Typologie kommunikativer Konstellationen unterscheidet anhand der involvierten Akteure die one-to-one-Kommunikation (interpersonale Medien), die one-to-many-Kommunikation (Massenmedien) und die many-to-many-Kommunikation (Soziale Medien) (vgl. Trilcke 2013).

IASLonline), deren traditionelle Strukturen einerseits professionelle Sender und andererseits Leser als Empfänger mit eingeschränkten interaktiven Möglichkeiten vorsehen, werden die sog. *Redaktionellen und individuellen Formen der Online-Literaturkritik* und die *Online-Literaturkritik als User Generated Content in Sozialen Medien* unterschieden (vgl. Ernst 2015, S. 102ff.). Zum Bereich der redaktionellen und individuellen Formen, welche die technischen Möglichkeiten der Interaktivität und Multimediaalität weitreichend nutzen, werden ‚reine‘ Online-Zeitschriften (z.B. Berliner Gazette), Online-Newsaggregatoren wie Perlentaucher und Weblogs gezählt.

Die Zuordnung von Blogs zur ersten Gruppe erscheint m. E. dabei nicht völlig eindeutig, denn Weblogs situieren sich an der Schnittstelle zwischen Kollektiv- und Individualformaten, indem sie aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht „Formen der individuellen mit gemeinschaftlichen Prozessen der Aushandlung in Öffentlichkeiten verbinden“ (Katzenbach 2008, S. 27). Obwohl Blogs strukturelle Ähnlichkeiten mit den Printmedien aufweisen – nur der Blogverfasser verwaltet die Einträge und hat redaktionell eine Autoritätsfunktion inne, indem er Beiträge löschen und Diskussionen initiieren kann –, löst sich auch hier die One-to-many-Kommunikation durch Interaktionsfeatures wie Blogrolls, RSS-Feeds, Kommentarmöglichkeiten, Verlinkungen und Trackbackverfahren (vgl. Erlhofer 2010) auf, so dass interne und externe Vernetzungen von Blogs entstehen und im Kommunikationsraum der *Blogosphäre* Sender und Empfänger in wechselseitigen Rollen agieren können (vgl. Huizinga 2009, S. 325). Die Vorstellung eines durch (literarische) Blogs konstituierten interaktiven Aktionsraumes betont auch Zintzen (2012). Sie verweist dabei auf Bertolt Brechts Radiotheorie von 1932 und dessen Vision eines interaktiven Kommunikationsapparats, der intendiert, „nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern in Beziehung zu setzen“ (Brecht 1997, S. 174f., zit.n. Zintzen 2012, S. 92). Diese einst visionäre Perspektive gegenseitiger Bezugnahme ist nach Zintzen in der „Kultur des Verlinkens bei Blogs“ (ebd.) eingelöst.

Indessen wendet Trilcke (2013) ein, dass die dialogische Interaktivität im Kommentarbereich von Weblogs de facto gering sei. Statt einer vernetzten Dialogizität innerhalb der sekundären literarischen Kommunikation entstehe in der Blogosphäre, insofern überhaupt intensivere Kommentaraktivitäten vorliegen, „ein Raum tertiärer literarischer Kommunikation, in dem – dann nach dem many-to-many-Modell – Wertungshandlungen wiederum bewertet, Wertungskriterien verhandelt oder auch Schreibkompetenzen des sekundär literarischen Kommunizierenden beurteilt werden“ (ebd., S. 9).

Das mit Einschränkungen also auch für Blogs zu reklamierende Prinzip der Many-to-many-Kommunikation erachtet Ernst (2015) als primär konstitutiv für die literaturkritischen Formate in den Sozialen Medien. Dabei recurriert er auf die Definition der Kategorie des *User Generated Content* nach Bauer (2011): Es handelt sich um „die Gesamtheit aller von Internetnutzern bewusst erzeugten wahrnehmbaren elektronischen Medieninhalte, die von diesen unmittelbar und unabhängig von einer vorherigen redaktionellen Auswahl über das Internet der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden“ (Bauer 2011, zit.n. Ernst 2015, S. 107) und als literaturkritische Inhalte auf Online-Plattformen, z.B. des Online-Buchhandels Amazon,¹⁸² und auf Social Media Plattformen wie Twitter oder Facebook (vgl. dazu auch Porombka 2012b), veröffentlicht und geteilt werden.

Zu weiteren Formaten des Bereichs User Generated Content zählen Wikis, die als kollaborativ betriebene Wissensseiten und in anonymer Autorschaft u.a. literaturkritische Inhalte produzieren. Die letzte Formatkategorie innerhalb der Sozialen Medien stellen Crowdfunding- und -sourcing-Plattformen dar. Im Unterschied zu den bisher genannten Formen setzen Crowdfunding-Praxen ihre Kritik nicht am publizierten Text an, sondern binden LeserInnen und KritikerInnen bereits in der Phase der Textproduktion ein: Bewertungen und Kommentare der NutzerInnen be-

¹⁸² Kundenrezensionen auf Amazon treten zum einen im one-to-many-Modell auf, da den RezensentInnen für die Veröffentlichung ihrer Einzelrezensionen eine (ökonomisch ausgerichtete) Plattform zur Verfügung steht. Zum anderen generieren Metabewertungsverfahren wie die Sternevergabe und die Frage, ob eine Rezension „hilfreich“ oder „nicht hilfreich“ ist, ein Rankingsystem, an dessen Spitze die sog. „Top-Rezensenten“ stehen und dessen Funktionieren auf die Beteiligung vieler angewiesen ist (vgl. Trilcke 2013).

wirken eine kollaborative Beteiligung am Schreibprozess, öffentliche Mitgestaltung des Werks und Mitfinanzierung von dessen Erscheinen; zu dem beispielhaften Projekt *Eine Version ist verfügbar* von Dirk von Gehlen auf der Plattform *Startnext* vgl. Ernst (2015, S. 104).

Crowdsourcing-Aktivitäten zur digitalen Kollaboration existieren mittlerweile auch im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, wie dies die 2014 vom Verlag Friedrich Oetinger eingerichtete Online-Plattform *Oetinger34* zeigt (vgl. Küchemann 2014; Hörnlein 2014). Ziel der Vernetzung ist es, innerhalb einer Community von AutorInnen, IllustratorInnen, JuniorlektorInnen und LeserInnen die Diskussion über Geschichten und Bücher während ihrer Entstehung anzuregen und diese zu begleiten. Insbesondere jüngeren AutorInnen scheint die Rückmeldung aus der Gruppe wichtige Impulse und Unterstützung für das eigene Schreiben zu liefern: „Die große Stärke des Portals ist für mich das Feedback: Was gefällt an einer Geschichte? Was ist nicht logisch? Welche Figuren sind unglaublich? Wenn man allein vor sich hinbrütet, fällt einem das nicht auf.“ (zit. n. Hörnlein 2014)

Das Ausbrechen aus der traditionellen Rollenverteilung zwischen ProduzentInnen und KonsumentInnen in der Einbahnstraßen-Kommunikation manifestiert sich demnach im Format Crowdsourcing am deutlichsten. Dass dem Nutzertypus des *Prosumenten/ Prosumers* im Literaturbetrieb (vgl. Huizing 2009, S. 323) aber nicht nur partizipatives und produktives Potenzial zugeschrieben werden kann (zu Alvin Tofflers Vision *The Rise of the Prosumer* in *The Third Wave* (1980) als Antizipierung einer zukünftigen Do-it-yourself-Kultur vgl. Ernst 2015, S. 107), sondern der Prosument auch dezidiert eingebunden ist in kommerzielle Strukturen des Marktes, welche der Literatur durch Community-Voting-Prozesse marktgängige Tauglichkeit attestieren, ist in den Überlegungen zu den Praxen von (bestimmten) Leser-Communities mitzudenken. Insbesondere die sogenannten Kundenrezensionen, die als Nutzerwertungen auf den Plattformen des Online-Buchhandels zu finden sind,¹⁸³ stehen in einem direkten Zusammenhang zu Kaufempfehlungen; die Rezension

¹⁸³ Wenn im Folgenden Struktur und Leistung von Laienrezensionen beschrieben werden (vgl. Kap. 4.1.2), um deren didaktische Potenziale zu explorieren, bezieht dies die Kundenrezension zwar ein, jedoch kann die hier angestrebte Analyse kultureller Praxen nicht alle

fungiert hier nicht mehr nicht als ästhetisches Urteil, sondern als ‚Warentest‘ über Konsumgüter (vgl. Wegmann 2012, S. 284).

Derartige Bedenken werden von Thomas Anz geteilt, wenn er neben den oben genannten Thesen auf Probleme wie die Funktion der Literaturkritik als Aufmerksamkeitsgenerator im Dienst ökonomischer Verlagsinteressen, die Finanzierung der professionellen Literaturkritik und die Frage der Qualität und Glaubwürdigkeit literaturkritischer Texte, die ohne redaktionelle Instanzen und in pseudonymer Verfasserschaft publiziert werden können, hinweist (vgl. Anz 2010, S. 54ff.). Auch das didaktisch orientierte Interesse an den Manifestationen literaturbezogener Kommunikation, die aus Sozialkontakten im Internet hervorgehen, muss „im Auge behalten, dass – auch und gerade – die für ihre Partizipationsmöglichkeiten gelobten Web 2.0-Angebote fast durchgängig *kommerzielle Medienangebote* sind“ (Döring 2010, S. 162), zur *Participatory Culture* in Web 2.0-Umgebungen vgl. Kap. 4.1.6.

4.1.2 Merkmale und Funktionen der Praxis digitaler Laienkritik

Die inzwischen zunehmend gut erforschte Praxis der Laienrezension (vgl. u.a. Petkova-Kessanlis 2012, Bachmann-Stein/Stein 2014, Stein 2015, Bachmann-Stein 2015) entspricht den kommunikativen Funktionsveränderungen und weist damit neue typische Textmustermerkmale auf, welche die herkömmlichen Normen des Rezensierens in Frage stellen und ein gewandeltes Verständnis der kulturellen Praxis Literaturkritik implizieren. Dies reicht bis hin zur Infragestellung, ob die neuen bzw. anderen Formen der digitalen Laienrezensionspraxis und ihre Bewertungssysteme überhaupt noch als Literaturkritik im eigentlichen Sinn aufzufassen sind (vgl. Wegmann 2012; Porombka 2012c).

Die Laienrezension gilt als Herausbildung einer Textsortenvariante, die sich von der prototypischen professionellen Rezension trotz einzelner struktureller Gemeinsamkeiten deutlich unterscheidet. Während die Rezension als Textsorte der literaturkritischen Fachkommunikation

Kontexte in gleicher Weise umfassend berücksichtigen, zur Inhaltsanalyse von Amazon-Rezensionen vgl. u.a. Rehfeld (2017a; 2017b).

dadurch gekennzeichnet ist, dass der Rezensent aus den Teilhandlungen *Informieren*, *Veranschaulichen*, *Orientieren*, *Argumentieren* und *Bewerten* (vgl. Stegert 1997 und 2001) auswählt und diese als funktionale Bausteine kombiniert, sind für die Laienrezension nur die Handlungen *Informieren* und *Bewerten* konstitutiv, während die Handlungen *Veranschaulichen*, *Orientieren* und *Argumentieren* selten bis gar nicht ausgeführt werden (vgl. Petkova-Kessanlis 2012, S. 217).

Das Handlungsmuster *Informieren* tritt in der Laienrezension in zwei Spielarten auf. Beim werkbezogenen *Informieren* beschreibt der Rezensent Werkinhalt, Protagonisten und Handlungsverlauf. Dies geschieht mit variierender Ausführlichkeit, wobei inhaltliche Wiedergaben aufgrund der Abfolge mehrerer Rezensionen zu einem Werk (wie dies v.a. für die Kundenrezensionen auf Online-Portalen des Buchhandels typisch ist) gegebenenfalls (explizit) ausgespart werden, wenn die vorausgehenden Rezensionen die LeserInnen bereits hinreichend über den Inhalt informiert haben (vgl. Bachmann-Stein/ Stein 2014, S. 95). Das rezeptionsbezogene *Informieren* gibt Auskunft darüber, wie der Rezensent den Leseprozess erlebt hat. Darunter fallen Hinweise auf die Lesedauer, den Lesort und die persönlichen Motive der Lektürewahl (vgl. Petkova-Kessanlis 2012, S. 219; Bachmann-Stein/ Stein 2014, S. 97; Bachmann-Stein 2015, S. 80). Beim rezeptionsbezogenen *Informieren* können sich informierende und bewertende Handlungen verschränken, da eine geringe Lesedauer oft mit einer positiven Bewertung korreliert („ich habe das Buch an einem Tag gelesen“), während ein langer Zeitraum, der zum Lesen aufgewendet werden muss und ggf. auch zum Lektüreabbruch führt („ich habe das Buch weggelegt“), negative Bewertungen zum Ausdruck bringt.

Bewertungen erfolgen in der Laienrezension zum einen durch die Vergabe grafischer Mittel (die Anzahl der Sterne entspricht weitgehend der Quintessenz der Rezension), zum anderen in sprachlichen Realisierungsformen, bei denen insbesondere Superlative, Phraseologismen, aus dem Bereich der Mündlichkeit entnommene Partikeln sowie expressive Sprechakte den Grad der Positiv- oder Negativwertung bestimmen. Als Bewertungshandlungen werden nach Bachmann-Stein (2015), die sich auf Zhong (1995) beruft, drei Sprachhandlungstypen unterschieden.

1. Bewertende Sprachhandlungstypen wie *Loben*, *Rühmen*, *Kritisieren*, *Disqualifizieren*, *Vorwerfen* und *Klagen* werden in Laienrezensionen häufig realisiert und weisen die Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung bestimmter Wertmaßstäbe aus.
2. Die Sprachhandlungen *Bedauern* und *Erleichterung ausdrücken* bilden ein Gegensatzpaar, mit dem expressive Bewertungshandlungen realisiert werden, während
3. *Empfehlen*, *Warnen* oder *Abraten* die interaktive und adressatenorientierte Funktion der Rezension betonen und handlungsbezogene Bewertungshandlungen darstellen, die die Rezension häufig abschließen.

Die Bewertungskriterien der Laienrezension fußen auf dem subjektiven Leseerlebnis des Rezensenten. Als Maßstab der Bewertung dienen persönliche Lesevorlieben und Leseerwartungen, die als erlebens- bzw. wirkungsbezogene Bewertungsaspekte dominieren. Diese umfassen die an den Leseprozess angebundenen Emotionen, die Nachvollziehbarkeit der Handlung und die Glaubwürdigkeit der Protagonisten, die zur Identifikation einladen, ebenso wie das Empfinden von Sympathie oder Antipathie gegenüber den Protagonisten. „Vor allem Antipathie gegenüber den Hauptakteuren in einem Werk gibt den Ausschlag für eine negative Bewertung, selbst wenn werkbezogene Aspekte positiv bewertet werden.“ (Bachmann-Stein/ Stein 2014, S. 101) Werkbezogene Bewertungsaspekte wie Fragen nach Form, Sprache und Stil, Originalität, Spannung oder auch der Vergleich mit anderen AutoreInnen und Werken werden in der Laienrezension unterschiedlich ausführlich berücksichtigt bzw. zugunsten wirkungspsychologischer Aussagen häufig marginalisiert. „Für die Laienrezension gilt [...], dass die Gefallenskundgabe deutlich expliziert wird und das eigene Empfinden das wichtigste Kriterium für die Rezensenten ist.“ (Bachmann-Stein 2015, S. 89) Auch das völlige Fehlen von transparenten Bewertungskriterien und die Reduzierung der Wertung auf eine positive oder negative Meinungskundgabe kann Merkmal der Laienrezension sein (vgl. ebd., S. 103) – „ein wunderwunderschönes Buch, mehr gibt es nicht zu sagen...“. In den genannten Merkmalen tritt der offensichtliche Verzicht auf theoretisch-reflektierte Fundierung der

Urteile zu Tage; gegenstandsorientierte Werturteilsbegründungen werden von dominant wirkungspsychologisch ausgerichteten Geschmacksurteilen abgelöst.

In dieser Abkehr von tradierten Bewertungsmustern hat sich das Phänomen der literaturkritischen Laienpraxis innerhalb des Literaturbetriebs sein eigenes ‚Rezensionsforum‘ geschaffen, das als eigenständige Partialöffentlichkeit an die Seite des feuilletonistischen Rezensionswesens getreten ist und so „manifestiert sich in der Praxis des Laienrezensierens die Lust am öffentlichen und öffentlichkeitswirksamen Bewerten, die durch entsprechende Online-Plattformen wenn nicht nachhaltig gefördert, so doch zumindest ihren sichtbaren Ausdruck findet“ (Stein 2015, S. 68). Ihre Leistung liegt vor allem darin, einer breiten Leserschicht masstentaugliche Kommunikation über Literatur zu ermöglichen und entsprechende Orientierung im Sinne einer Empfehlung oder Warnung zu bieten. Auf diese Weise kommen die neuen digitalen Kommunikationsformen literaturkritischer Laien Bedürfnissen auf Seiten der LeserInnen entgegen, so Katharina Lokuscheks These in Bezug auf Buchblogs (vgl. Kap. 4.2) und Lesercommunities (vgl. Kap. 4.4), welche die Institution Literaturkritik nicht erfüllt (vgl. Lukoschek 2017, S. 231).

Die Abgrenzung gegenüber der professionellen Kritik gehört zum Selbstverständnis vieler LaienkritikerInnen, denn es geht dezidiert um „die bewusste Kultivierung amateur- und laienhafter Beobachterperspektiven als Alternative zu einem tradierten und institutionalisierten, womöglich gar akademischen Zugang mit literarischen Texten, um die Konstituierung von Freiräumen gegenüber herrschenden Diskursen und ästhetischen Normen“ (Wegmann 2012, S. 283).

Die emotionale Komponente, welche die Laienwertung zentral bestimmt, ist indessen auch Teil des professionellen Literaturkritikdiskurses. Angestoßen durch den Kritiker Hubert Winkels entstand nach 2006 eine Kontroverse um die Zulässigkeit der Subjektivität im kritischen Urteil, die zur Unterscheidung von „Emphatikern“ und „Gnostikern“ führte. Während die Emphatiker für die personalisierende und emotionalisierende Ausrichtung der literaturkritischen Rede einstünden, konzentrierten sich die Gnostiker auf Text und Kontext (vgl. Wozonig 2013, S. 51). Anhand dieser

weitreichenden Diskussion zeigt sich, dass auch die professionelle Literaturkritik den Subjektivismus nicht ausschließt,

wobei aber zumeist von einem generellen Subjektivismus ausgegangen wird, der (z.B. mit der Kritikerpersönlichkeit, seinen Vorlieben und Vorkenntnissen) begründet werden muss. Gefühlsäußerungen [...] stehen in der professionellen Literaturkritik im Konnex mit kognitiven Prozessen, gestritten wird um die Anteile, die dabei den Emotionen zugemessen werden. Dass die Laienkritik dagegen die emotionale Komponente deutlich bevorzugt, wird von Usern oft als ihr Vorteil und Pluspunkt gesehen (ebd.).

Da die Online-Literaturkritik von Laien sich gängigen Vorwürfen ausgesetzt sieht – einseitig-subjektive Kriterien und Sternbewertungen, mangelndes Textsortenwissen der rezensierenden nicht-professionellen AutorInnen über die Konventionen der Rezension, mangelnde Glaubwürdigkeit aufgrund anonymer Massenrezensionstätigkeit, Verschwimmen der Grenzen zwischen Rezension und Kaufempfehlung, steht zur Disposition, inwiefern die Laienkritik-Praxis eine ernstzunehmende literaturkritische Alternative mit didaktischer Relevanz darstellen kann. Grundsätzlich geboten erscheint es daher, anstatt der bekannten Klage über die Marktanbiederung der gegenwärtigen kulturellen Transformationsprozesse im Netz, über intellektuelle Verflachung, Verlust von Professionalität und Verfall der traditionellen Literaturkritik zu folgen, eine neue Beobachterperspektive einzunehmen, um die digitalen Formen literaturkritischer Texte der Gegenwart als innovative Entwicklungen zu begreifen, die aus spezifischen Medienkontexten hervorgegangen, in diese eingebettet sind und daher nur unter deren Berücksichtigung hinreichend verstanden werden können. Als dysfunktional erweist sich dabei nach Porombka der Anspruch, die Literaturkritik 2.0 am Ideal der „großen“ (historisch gewordenen) Besprechung zu messen.

Die historischen Zeiträume, an denen man sich dabei orientiert (aus denen heraus man also dieses Idealbild entwickelt), sind zum einen die ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts und zweitens die Jahre zwischen 1955 und 1980. Es handelt sich damit um jene Epochen, in denen man mit der Literaturkritik den Anspruch verbunden hat, den gegenwärtigen Stand der Gesellschaft in der Auseinandersetzung mit den literarischen Werken als deren symptomatische, verdichtete Verkörperungen kritisch zu reflektieren. (Porombka 2012c, S. 295)

Die Funktionen der neuen und gleichsam anderen literaturkritischen Formen, die sich als *reader response* im Netz etabliert haben, sind mithin

nicht mehr mit den Vorstellungen und Begriffen der traditionellen Literaturkritik zu erfassen, da sie weniger als Einschreibungen in eine Tradition als vielmehr in neue technologische Hyperumgebungen fungieren: „Es geht [...] auch weniger um aufklärerische Geschmacksbildung, ästhetische Erfahrung im Sinne Kants oder ein kongeniales Verständnis von Autor und Werk, sondern darum, zurückzuschreiben und damit den Text in eine Kette von Texten einzufügen.“ (Wegmann 2012, S. 287)

Als formale und funktionale Charakteristika digitaler Literaturkritik und ihrer Umgebungen lassen sich *Fraktalisierung*, *Dynamik*, *mediale Inszenierung* und *Vernetzung* bestimmen. Diese Merkmale des literaturkritischen User Generated Content treten prägnant bei Facebook in Erscheinung (vgl. Porombka 2012c), sind aber in unterschiedlichem Ausmaß auch für Rezensionsforen, Literaturblogs und Booktube kennzeichnend (vgl. Kap. 4.2 bis 4.4).

Vor allem bei Postings in den Sozialen Medien handelt es sich mitnichten um *die* eine Form der Rezension, sondern aufgrund der Vielfalt unterschiedlicher Materialien aus anderen Quellen, die zusammengeführt, verlinkt und vernetzt werden, um „eine Art Live-Sammelsurium von allem Möglichen – und das gilt auch für diejenigen Beiträge, die sich mit Literatur beschäftigen“ (ebd., S. 298). Daraus ergeben sich kleinteiligere „ich-betonte, kurze Statements“ (ebd., S. 299), „Patchwork- oder Bricolageformen von Kritik“ (ebd., S. 300), die angesichts der beschleunigten Dynamik ihrer Jetzt- und Echtzeitorientierung weniger auf nachhaltige Information abzielen, sondern vor allem Stimulation innerhalb der virtuell konstituierten Interessengemeinschaft erzeugen. Literaturkritische Texte in ihren Kleinstformen sind dabei auf Reaktionen durch andere und auf Anschlusskommunikation angelegt. Sie stehen nicht mehr für sich allein, sondern fungieren als Partialkritiken, deren Sinn sich vielfach erst aus ihrer Kombinatorik und Anreicherung ergibt. Ein solcher Fragmentcharakter tritt insbesondere bei dem Microblogging-Dienst Twitter in Erscheinung, dessen Beiträge auf 140 Zeichen beschränkt sind. Die Kurztex-te der Tweets lassen sich jedoch mit der Hashtag-Suchfunktion zu Listen zusammenstellen, sodass der Leser „auf Knopfdruck eigene Textcollagen zu bestimmten Themen kompilieren kann. Mehrere Tweets verbin-

den sich dann [...] zu literaturkritischen Kollaborativtexten, die in sich widersprüchlich sein, aber zugleich eine ganze Debatte repräsentieren können“ (Ernst 2015, S. 104).

Gleichzeitig erweist sich das Experimentierfeld der digitalen Bewertungskultur als eine Auseinandersetzung mit Literatur, die dem eigenen Geschmack an- und eingepasst wird, da sie auf der Profilseite oder im eigenen Blog sichtbar wird und so der Selbstdarstellung und Selbstperformance dient. Entsprechend der digitalen Mitmachkultur gehört es zum Selbstverständnis und Anspruch der User, das eigene Lektüreverhalten als persönlichen Lektüreerfahrungsbericht öffentlich zu machen, um als Leser (z.B. eines bestimmten Genres) in der betreffenden Partialöffentlichkeit wahrgenommen zu werden und anschlussfähig zu sein. Dem mehrheitsfähigen unakademischen Diskurs geht es dabei weniger um die Literatur selbst als um die Mitteilbarkeit von situativen Rezeptionsweisen im Zusammenhang persönlicher Lebenssituationen und die Wirkung von Literatur.

Insofern Literatur danach beurteilt wird, wie anschlussfähig ein Text an die eigenen Erfahrungen ist oder wieviel Unterhaltung er dem Leser bietet, richtet sich die Wertung nicht selten (und oftmals ausschließlich) auf Figuren und Plots, denn über diese sind spontane Gefallensäußerungen auch ohne literaturwissenschaftliche Kenntnisse möglich. Der Verzicht auf Textanalyse und diskursive Durchdringung gehört zur Selbststilisierung vieler selbst ernannter KritikerInnen, die mit ihren intuitiven und spontanen Wertungen den Eindruck von Authentizität erzeugen wollen, indem sie akademisch-professionelle Routinen marginalisieren (bzw. diese ggf. nicht kennen) und den eigenen Geschmack zur Deutungshoheit erheben. Durch den hierbei beanspruchten ‚unverstellten‘ Umgang mit Texten entstehen „mediale Inszenierungen des vermeintlich Unmittelbaren“. (Wegmann 2012, S. 288) Dies wiederum entspricht den Merkmalen jugendlicher Verabredungskulturen (vgl. ebd.), mit denen die Digital Natives die Handlungsoptionen der neuen Verknüpfungskulturen erproben.

Dass die im Netz entwickelten Formen der Auseinandersetzung mit Literatur aber nicht nur als Verfallserscheinungen der traditionellen Literaturkritik zu lesen sind, sondern als neue literaturkritische Formen mit

veränderten Funktionen, deren Spezifik eng an ihren Netzwerkcharakter angebunden ist, verdeutlicht Porombkas Plädoyer für die Relevanzsetzung der Kontexte und Verweisstrukturen von literaturkritischen Texten:

Literaturkritische Texte sind auch früher nicht als isolierte Texte, sondern auf Zeitungsseiten erschienen. In der Feuilletonforschung ist man deshalb längst dazu übergegangen, auch Literaturkritiken im Kontext der Zeitungsseite zu lesen, die Zeitungsseite wiederum im Kontext des Feuilletons, das Feuilleton wiederum im Kontext der gesamten Ausgabe einer Zeitung, um herauszuarbeiten, wie intensiv die Texte einer solchen Ausgabe aufeinander verweisen und sich gegenseitig aufladen. Bei den neuen Formen der Literaturkritik im Netz liegt diese Vernetzung auf der Hand. Von ihnen kann man deshalb lernen, wie man Literaturkritik als Netzwerkfunktion liest. Wer sich analytisch mit Literaturkritik beschäftigt, muss sich mit Netzwerkanalyse beschäftigen. (Porombka 2012c, S. 302)

Ein solches Netzwerk stellt die im Folgenden zu analysierende Medienöffentlichkeit der BuchbloggerInnen mit ihren spezifischen Kommunikations-, Produktions- und Rezeptionskontexten dar.

4.1.3 Online-Kommunikation in Weblogs

Der Blog ist ein Experimentiermedium, in dem man verschiedene Arten des Schreibens ausprobieren kann. Hier kann man kürzeste, kurze, längere und lange Texte einstellen. Ernste und witzige Beiträge. Reflexe und Reflexionen. Texte, Bilder und Filme. Eigenes und Gefundenes. Kommentiertes und Unkommentiertes. (Porombka 2012b, S. 91)

Blogs sind wesentliche Bestandteile der gegenwärtigen Medien-Netz-Kultur. Kulturelle Blogging-Praxen, die Leistung und Funktion von Blogs, die u.a. in digitalen Jugendkulturen eine Rolle spielen, gehen aus spezifischen Blog-Infrastrukturen und ihren Nutzungsoptionen des (Mit-)schreibens, -lesens und -kommentierens hervor und bedingen diese gleichsam. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Grundlegung für die sich anschließende exemplarische Fallstudienanalyse von Buch-/Literaturblogs¹⁸⁴ jugendlicher Akteure (vgl. Kap. 4.2), die darauf abzielt, literaturbezogene Praxen der Verlinkung und des Tagging als „Kulturtechniken des Web 2.0“ (Huizing 2009, S. 327) darzulegen und für deutschdidaktische Überlegungen zugänglich zu machen.

¹⁸⁴ Im Folgenden werden beide Begriffe synonym verwendet und bezeichnen ein Format der sekundären literarischen Kommunikation.

Weblogs und Öffentlichkeit

Die Geschichte der Weblogs, deren Bezeichnung eine Zusammensetzung der Bestandteile Web und Logbuch darstellt, geht auf Online-Tagebücher und Linksammlungen von privaten Internet-Usern Mitte der 1990er Jahre zurück. Die relativ voraussetzungslose, ohne spezielle Programmierkenntnisse zu handhabende Gestaltung eines eigenen Blogs (durch das kostenlose Angebot eines Blog-Providers wie z.B. WordPress) hat zu einer quantitativen Expansion geführt, welche von qualitativer Diversifikation und thematischer Spezialisierung der zahlreichen Blogs flankiert wird. Blogs existieren im privaten wie im kommerziellen Bereich, wobei vor allem auch Medienunternehmen wie Zeitungen oder Verlage Blogs nutzen, um ihre Zielgruppen durch Partizipationsangebote zum Aufbau und der Pflege von Kontakten zu binden. Indem Blogs mit ihrer betont subjektiven Sichtweise individuelle Meinungen und Deutungen vom privaten in den öffentlichen Raum tragen, werden Kommunikationsräume zum Austausch von Erfahrungen, Informationen und Kenntnissen hergestellt (vgl. Schonschek/ Mayer 2007, S. 286f.)). Weblogs können durch ihre Medialitätsmerkmale, d.h. Permanenz und räumliche Unabhängigkeit, als Entgrenzung von ‚einfachen‘ Öffentlichkeiten verstanden werden (vgl. Katzenbach 2008, S. 144) bzw. neue Teilöffentlichkeiten generieren. Für Buchblogs gilt dies insofern, als sie in der Vielfalt der Blogosphäre eine spezielle themenspezifische Blogkategorie darstellen und durch ihre Möglichkeiten vielstimmiger Anschlusskommunikation zu neuen Formen literarischer Öffentlichkeit beitragen.

So findet *Anschlusskommunikation nach der Mediennutzung* zunehmend internet-öffentlich statt und ergänzt die vorwiegend mündliche Anschlusskommunikation im sozialen Umfeld (z.B. Online-Rezensionen von Privatpersonen zu Filmen und Büchern; Blogdiskussionen zu Zeitungsartikeln). (Döring 2010, S. 162)

Bei Buchblogs handelt es sich im Wesentlichen um private Blogs von einem oder zwei Akteuren, deren Intention es ist, literarische Texte vorzustellen und zu bewerten und denen es „im Sinne des *personal bloggings* – um das Berichten über eigene Leseerfahrungen, -fortschritte oder -pläne geht“ (Trilcke 2013). Ihre Themen- und Gegenstandsausrichtung weist die Buchblogs als Blogotop mit weitgehend homogen agierenden Akteurinnen aus, die sich aufgrund ihrer habituellen Dispositionen in diesem Bereich einbringen und vernetzen (vgl. ebd., S. 37).

Für eine Übersicht über die quantitative Bedeutsamkeit von Literaturblogs im Netz bietet das Blogverzeichnis Bloggerei.de ein Ranking von 26 Kategorien: Nach Privateblogs (821), Computerblogs (801), Freizeitblogs (763), Reiseblogs (699), Internetblogs (685), Hobbyblogs (602), Wirtschaftsblogs (488) und Gourmetblogs (468) folgen an neunter Stelle Literaturblogs mit 402 Einträgen.¹⁸⁵ In der Blogstatistik der 105 Top-Blogs taucht kein Literaturblog auf. Cision Media Research stellt eine Liste der 10 Top-Literatur-Blogs in Deutschland (2012) vor,¹⁸⁶ für den Bereich der Kinderliteratur existiert lediglich ein Ranking der Kinderliteratur-Blogs in Großbritannien (2014),¹⁸⁷ Auch die exemplarischen Angaben zu einzelnen Blogs¹⁸⁸ bei Wrobel (2012) fokussieren Literaturblogs erwachsener BetreiberInnen, in denen Kinder- und Jugendliteratur allenfalls ‚unter anderem‘ eine Rolle spielt.

Zur Blog-Infrastruktur

Im Unterschied zur herkömmlichen privaten Homepage als einer relativ statischen Internetseite, dem „geschlossenen Kosmos“ (Zintzen 2012, S. 85), relativieren Blogs die Kategorien der Endgültigkeit und Abgeschlossenheit. Sie konstituieren sich in zeitlicher Strukturierung, d.h. der regelmäßigen Veröffentlichung von Beiträgen (sog. Posts/ Postings), die chronologisch rückwärts angeordnet sind (die jeweils aktuellsten Veröffentlichungen stehen ganz oben) und die einzeln – anders als die Einträge im Gästebuch einer Homepage, die sich auf die Website als Ganze beziehen – fortlaufend kommentiert werden können.

¹⁸⁵ <http://www.blogger.de/> (aufgerufen am 09.08.2015) Eine weitere Auswertung zur Differenzierung nach Genres (u.a. Kinder- und Jugendliteratur) oder erwachsenen oder jugendlichen BlogbetreiberInnen auf der Datenbasis des Blogverzeichnisses wurde nicht vorgenommen.

¹⁸⁶ Vgl. <http://www.cision.com/de/medien-ranking/top-10-literatur-blogs/> (aufgerufen am 09.08.2015): Der Umblätterer, Literaturwelt. Das Blog, Buchjunkie, Fünf Bücher, Begleitschreiben, Besser lesen, krimiblog, Read that! Rezensionen und Literaturblog, litaffin, lesekreis.

¹⁸⁷ Vgl. <http://www.cision.com/de/media-updates/kinderliteratur-top-10-blogs-in-grossbritannien/> (aufgerufen am 09.08.2015).

¹⁸⁸ Genannt werden: <http://blog.literaturwelt.de>, <http://literaturzeitschrift.blog.de>, <http://buch-rezensionen.com>, <http://literaturblog.com>, <http://literaturblog.de> (aufgerufen am 09.08.2015).

Die URL eines Blogs besteht aus dem Titel des Blogs und dem Anbieternamen. Darunter ist die Hauptseite mit den jeweils aktuellsten Einträgen zu finden. Zusätzlich erhält jeder Eintrag mit den auf ihn bezogenen Kommentaren eine eigene URL mit dem Eintragstitel, dem sogenannten Permalink. Ein Blog besteht also zusätzlich zu seiner Hauptseite aus einzeln aufruf- und verlinkbaren weiteren Seiten. Die Postings als Kernelemente des Blogs präsentieren in der Regel einen Textinhalt, können aber auch zusätzlich bzw. ausschließlich aus Bildern, Audio- oder Videodateien bestehen.

Jedem Beitrag können durch den Blogautor eine oder mehrere selbst gewählte Kategorien – sog. Tags – zugewiesen werden. Der Leser kann sich bei Interesse so zusätzlich die Einträge zu einer bestimmten Kategorie anzeigen lassen. Viele Blogs enthalten darüber hinaus Tag Clouds, die die populärsten Tags in einer Wolke anzeigen und einzelne Kategorien je nach Häufigkeit oder Beliebtheit in unterschiedlicher Schriftgröße oder -farbe darstellen.¹⁸⁹

Die wechselseitige Interaktion in der Weblog-Kommunikation stützt sich im Wesentlichen auf mehrere Kommunikationsmodule, die unterschiedliche Funktionen übernehmen: Kommentare, Blogroll, Hyperlinks und Trackbacks sowie RSS-Feeds (vgl. Krauss 2008, S. 330ff.; Katzenbach 2008, S. 76ff.).

Die Kommentarfunktion gilt als zentraler Bestandteil und ist in nahezu allen Blogs vorhanden (vgl. Schmidt/ Wilbers 2006, S. 15). Der Kommentar als Antwort auf ein Posting signalisiert Interesse und einen sichtbaren Bezug zu dem Beitrag, so dass durch die gemeinsame Verwendungsbasis eine textuelle Verbindung und ein sozialer Kontakt entstehen. Dieser Kontakt kann einmalig sein oder zu einem fortgeführten Austausch und

¹⁸⁹ Tags gelten als frei gewählte Schlagworte, mit denen User Inhalte im Internet mit einer zusätzlichen Information kennzeichnen. Diese Markierungen gestatten, die Inhalte zu organisieren, bündeln und damit auffindbar zu machen oder zu verknüpfen. Die Indexierung erfolgt nach den persönlichen Vorlieben und Erfahrungen der Nutzer ohne feste Regelvergabe (vgl. Frohner 2010). Außer beim Blog-Tagging werden Tags auch auf Social-Media-Kanälen zum *Social Tagging* genutzt. Durch die gemeinsame Verschlagwortung entsteht eine Sammlung von Schlagwörtern: Die sog. Folksonomy (einem Kompositum aus „folk“ und „taxonomy“) ergibt sich aus gemeinschaftlichem Klassifizieren nach frei gewählten Schlagworten.

damit zu einer dauerhaften Beziehung zwischen BlogautorInnen und LeserInnen führen. Das Ausbleiben von Kommentaren spiegelt die mangelnde Wahrnehmung der Einträge und bedroht das Funktionieren der Weblog-Kommunikation (vgl. Krauss 2008, S. 330).

Ein weiteres Kommunikationsmodul stellt die Blogroll, eine Liste mit Verweisen auf andere Blogs auf der Blog-Startseite, dar; Blogrolls konstituieren Verbindungen zwischen Weblogs als Ganzen und lassen sich als „Anzeichen einer relativ stabilen virtuellen, sozialen Beziehung“ (Erlhofer/ Bucher 2008, S. 4) erachten. Laut der Studie *Wie ich blogge?! von Schmidt/ Wilbers (2006)* führen etwas mehr als die Hälfte der 5246 an der Umfrage Beteiligten eine Blogroll, in der Umfrage von Erlhofer/ Bucher (2008) führen 590 WebloggerInnen eine Blogroll gegenüber 117 Blogs ohne Blogroll. Blogroll-Verweise indizieren diejenigen Blogs, die von den BlogautorInnen selbst gelesen und von ihnen empfohlen werden. Weiterhin erscheinen in der Blogroll Hinweise auf Blogs von Freunden oder auf thematisch ähnliche Blogs sowie reziproke Hinweise auf Weblogs, die wiederum auf das eigene Angebot verlinken. Die Zahl der Einträge liegt zwischen sechs und 15, bei etlichen aber auch über 20. Insgesamt wird die kommunikative Relevanz der Blogroll jedoch erheblich geringer eingeschätzt als die Kernelemente Posting und Kommentar (vgl. Schmidt/ Wilbers 2006, S. 13).

Hyperlinks stellen Bezugnahmen zu Inhalten anderer Blogs und weiterer Internetseiten dar. Die Verlinkung an sich generiert dabei keine bidirektionale soziale Beziehung, aber Hyperlinks übernehmen die Funktion der sozialen Navigation und erleichtern den NutzerInnen die Orientierung in der Blogosphäre, in der soziale Beziehungen geknüpft werden können (vgl. Krauss 2008, S. 332). Eine spezielle Form der Verlinkung stellt das Trackback dar, mit dem der verlinkte Autor eine Information darüber erhält, wer ihn an welcher Stelle zitiert bzw. verlinkt hat. Es handelt sich dabei um Verlinkungen, die in der Gegenrichtung verfolgbar sind und Kommentierungen transparent machen bzw. wechselnde Bezugnahmen in den kommunikativen Prozessen der Produktion, Rezeption und Zirkulation ermöglichen (vgl. Katzenbach 2008, S. 79).

Eine zusätzliche Form der Unterstützung von kontinuierlichen Austauschprozessen wird durch RSS-Feeds (Really Simple Syndication) gewährleistet. Mit dem Abonnement eines RSS-Feeds werden die NutzerInnen automatisch über neu eingestellte Beiträge informiert. Dies ermöglicht die Zusammenschau mehrerer Weblogs in einem Newsreader (vgl. ebd., S. 81). Wie groß das Interesse der User an einem Blog ist, indiziert die Zahl der Follower, die sich als regelmäßige BesucherInnen registriert haben und deren Bezifferung sichtbar auf der ersten Blogseite erscheint.

Neben diesen durch die medientechnologische Weblog-Infrastruktur ermöglichten Beziehungsarten stellt sich für eine Annäherung an die Blogosphäre die Frage nach den Akteuren als BlogbetreiberInnen und ihren Motivationen, dominanten Rezipientenerwartungen und damit den Funktionen von Weblogs insgesamt.

BloggerInnen-Profile und Blogging-Funktionen

Nach den soziodemografischen Daten aus der Umfrage von Schmidt/Wilbers (2006) ist der ‚typische Blogger‘ ein etwa dreißigjähriger männlicher User, der das Internet seit mehreren Jahren nutzt und einer Gruppe mit hoher formaler Bildung (Abitur/ akademischer Abschluss) angehört. Die Befunde, nach denen insgesamt mehr Männer bloggen, ändern sich jedoch im Zusammenhang verschiedener Altersgruppen, da unter den Heranwachsenden eine Mehrheit weiblicher Bloggerinnen vertreten ist (vgl. ebd., S.8). Viele BlogautorInnen geben Hinweise zu ihrer Identität (in der Rubrik „about me“), was mit der Funktion von Weblogs als Form der Selbstdarstellung übereinstimmt (vgl. ebd., S. 13). Zu den zentralen Motiven der BloggerInnen zählen das Bloggen zum Spaß, Freude am Schreiben und die Bedeutung des Schreibens, um Eigenes festzuhalten (vgl. ebd., S. 11). Dementsprechend dominieren bei den Inhalten private Erlebnisse, präsentiert werden eigene Bilder sowie Kommentare zu bestimmten (aktuellen) Themengebieten (vgl. ebd., S. 12). Dies entspricht wiederum den Erwartungen, welche BlogleserInnen an das Format stellen, nämlich die Möglichkeit, selbst Kommentare hinterlassen zu können, die persönliche Meinung des Bloggers kennen zu lernen und zu einer Informationsquelle jenseits der anderen Medien Zugang zu haben (vgl. ebd., S. 22). Eingestellte Weblog-Aktivitäten von „Ex-BloggerInnen“

(vgl. ebd., S. 21) begründen sich im nachlassenden Interesse des Betreibers, dem zu hoch empfundenen Zeitaufwand und fehlendem Feedback von anderen.

Anhand der Korpusanalyse von 49 Young-Adult-Bücherblogs erfasst Trilcke (2013) entsprechende Profil-Attribuierungen in Bezug auf Alter, Geschlecht und Ausbildung der BloggerInnen, Daten der Blogaktivitäten wie zeitliches Bestehen des Blogs, Anzahl und Häufigkeit der Postings, Genreausrichtung der besprochenen Bücher und Vernetzungen des Blogs.¹⁹⁰ Auffällig ist die geschlechtsspezifische Autorschaft mit 93% weiblichen Blogautorinnen (vgl. ebd., S. 29). Diese sind im Mittelwert 21 Jahre alt (die älteste Bloggerin ist 33, die jüngste 15 Jahre). 41% der BloggerInnen sind Studierende, daneben bloggen SchülerInnen (27%) und Auszubildende (24%) (vgl. ebd., S. 30). Aufgrund der Datenlage der Stichprobe scheinen die Blogs für eine bestimmte Dauer ein intensives Publikations- und Kommunikationsmedium zu sein, wobei ein Drittel der BloggerInnen ihre Rezensionen auch auf Amazon veröffentlicht. Im Zentrum der Besprechungen stehen Bücher der Genres Fantasy, Science-Fiction und Mystery (die Erfassung erfolgte anhand der drei zuletzt rezensierten Bücher); nach den Genrebezeichnungen der BloggerInnen werden ebenso gehäuft Dystopien besprochen und es zeigt sich dominantes Interesse an Genremischungen, was insbesondere in den Zuordnungen „Romantasy“ und „Urban Fantasy“ seinen Niederschlag findet (vgl. ebd., S. 36).

Innerhalb einer Typologie der Web 2.0-Nutzer hinsichtlich ihrer gestaltenden und kommunikativen Aktivität werden BloggerInnen den „Profilierten Nutzern“ zugeordnet:

¹⁹⁰ Trilckes Beitrag gilt als erste empirische Untersuchung von Buchblogs in der deutschsprachigen Forschung. Mit dem Ziel, die sozialen Einbettungen der Rede über Literatur und die ihnen eigenen Formen der Vernetzung zu identifizieren wird mittels Blogroll-Erfassung das Ego-Netzwerk analysiert, das die Kontakte und weiterreichenden Vernetzungen eines *first contact*-Blogs sichtbar macht. Dieser Datensatz ermöglicht die „phänomenologische Charakterisierung der [erfassten] Webpräsenzen“ (Trilcke 2013).

‘Profilierter Nutzer’ schöpfen die Möglichkeiten der Mitgestaltung und Kommunikation im Netz vollständig aus und verwenden das Social Web damit in idealtypischer Art und Weise. Sie gebrauchen das Internet, um sich selber darzustellen, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen und zu halten oder auch um Inhalte in Text, Bild oder Ton zu veröffentlichen. Sie verbinden diese Möglichkeiten oft mit einem spezifischen inhaltlichen Interesse [...]. (Gerhards/ Klingler/ Trumpf 2008, S. 143)

BloggerInnen gelten daher zugleich und in hohem Maße als Produzenten, Selbstdarsteller, spezifisch Interessierte und Netzwerker. Die Definition der Profilierter Nutzer entspricht somit hinlänglich den Grundfunktionen, die Weblogs zugeschrieben werden. Nach Schmidt/ Wilbers (2006) sind dies Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement. Krauss (2008), die sich auf die kommunikationssoziologische Studie *Weblogs* von Schmidt (2006) bezieht und eine qualitative Analyse von Netzwerken journalistischer und privater Blogs vorlegt, referiert entsprechend die Aspekte des Informationsaustauschs, der Zugehörigkeit und der gegenseitigen Unterstützung als Ressourcen des Sozialkapitals in weblogbasierten Beziehungen. Das Netzwerk der BloggerInnen ermöglicht den Zugang zu einer Vielzahl an Informationsquellen und einen schnellen Informationsaustausch; Zugehörigkeit entsteht zum einen durch die unkomplizierte und informelle Kontaktaufnahme, zum anderen durch geteilte Interessen und den Austausch mit Gleichgesinnten, wobei aus der Solidarität der Netzwerkgemeinschaft auch Angebote zur Unterstützung (z.B. Austausch von Tipps und Empfehlungen) entstehen können. „Jeder Blogger ist nicht schicksalhaft in ein Netzwerk eingebettet, sondern entwirft und gestaltet dieses als Baumeister wesentlich mit.“ (Krauss 2008, S. 333).

Für das Blogotop der BuchbloggerInnen stellt Trilcke (2013) heraus, dass der Vernetzungs- und Kommunikationsraum unter Einbezug seiner ökonomischen Dimension betrachtet werden muss: Die in Blog-Rezensionen verwendeten Sterne-/ Ziffernwertungen entstammen dem Bewertungssystem der Rezensionen- und Produktseiten von Amazon und viele Blogs verlinken entsprechend auf eine Buchhandelsseite, womit sie als DistributorInnen für den Buchmarkt auftreten. Zudem stellen ökonomische Akteure wie v.a. *LovelyBooks* (vgl. Kap. 4.4.1) einen Aktionsraum für BloggerInnen bereit, an den diese durch zahlreiche Partizipationsangebote erfolgreich gebunden werden. Hierbei zeigt sich

das in hohem Maße behutsame Agieren eines ökonomischen Akteurs, der nahezu nie offensiv seine ökonomischen Interessen zeigt, sondern vielmehr als Förderer und Stimulator der sekundären literarischen Kommunikation auftritt, so indem er Lese-Challenges und andere Wettbewerbe organisiert, bei denen die Bloggerinnen zeigen können, wie viel sie zu lesen vermögen und wie kenntnisreich sie sich über Literatur äußern können (ebd., S. 40).

Online-Identität und -Vergemeinschaftung

Die eigenen Bloggeraktivitäten und Handlungsoptionen innerhalb des Netzwerkes werden als identitätsrelevant eingeschätzt. Die allgemeine identitätstheoretische Annahme der sich gegenseitig beeinflussenden Innenperspektive (Selbstbild, Selbstwahrnehmung und -darstellung) und Außenperspektive (Reaktionen und Zuschreibungen durch andere) gilt auch für das Konstrukt von Online-Identitäten. Online- oder digitale Identitäten bezeichnen „ein Bündel von Attributen, das einer realen Person zugeordnet werden kann und in IT-Systemen verwaltet wird“ (Döring 2010, S. 163). Die Speicherung, Nutzung und Verwaltung dieser Informationen ist dementsprechend Teil eines umfassenden Identitätsmanagements: Sich zu präsentieren, inszenieren, orientieren und zu vergemeinschaften sind einzelne Aspekte dieser Identitätsarbeit, so z.B. wenn Online-Profilgestaltungen der Selbstdarstellung dienen und Kommentare dazu eine Rückmeldung signalisieren. Der von Vogelgesang/ Tournier (2014) herausgearbeitete Zusammenhang von digitalen Medien, Jugendkulturen und Identität betont die Bedeutung des Identitätsmanagements vor dem Hintergrund fragmentierter Lebensbedingungen, offener, kontingenter Identitätsentwürfe und Teilidentitäten: Identitäten müssen „als nie abzuschließendes Projekt stetig hergestellt und verändert werden“ (ebd., S. 138). Die neuen digitalen Kommunikationsformen und Handlungsräume von Themenforen über die Blogosphäre bis zum Social Sharing erweisen sich dabei als zentrale Orientierungspunkte der selbstinszenatorischen medialen Interaktion, in denen sich (neben sozialen und anderen medialen, symbolisch angereicherten Interaktionen) Identitätsgestaltung verortet. Die „Performanz der eigenen Identität“ (Wagenbach 2012, S. 128) als zentrales Handlungsmotiv der netzbasierten Identitätsarbeit, wie sie für BloggerInnen zu konstatieren ist, zeigt als kulturelle

Praxis Koinzidenzen der fragmentierten Lebensläufe und -stile mit den textuell-strukturellen Merkmalen von Blogs auf:

Blogging ist eine alltägliche Inszenierungsstrategie im Netz. Es addiert Fragmente, Splitter, Kommentare von Befindlichkeiten und Erfahrungen – Collagefragmente, die keine eindeutige Aussage implizieren. Es ist die *Möglichkeit des Vielen*, das sie beschreiben, die Möglichkeit sich das auszusuchen, was man mag, abhängig von der jeweiligen Situation. (Ebd., S. 130)

Innerhalb der vielfältigen Online-Selbstdarstellungen werden die Kategorien Anonymität, Pseudonymität und Identifizierbarkeit unterschieden (vgl. Döring 2010, S. 165ff.), wobei Pseudonymität als wichtigste Form der digitalen Selbstdarstellung durch die Verwendung eines (sprechenden) Nicknames die Zuordnung von Beiträgen identifizierbar macht und eine (wieder)erkennbare Online-Identität generiert. Pseudonymität fungiert weniger mit dem Ziel der Täuschung als zum Schutz der Privatsphäre, wenngleich kontextbezogene relevante Identitätsmerkmale durchaus kommuniziert werden, im Fall von Weblogs v.a. in der Rubrik „about me“.

Soziale Beziehungen unterliegen ebenso wie Identitätsaspekte, mit denen sie verknüpft sind, den Einflüssen der Mediatisierung. Online-Kontakte werden als komplementär zu real life-Kontakten erachtet; mit ihnen etablieren sich virtuelle Gemeinschaften, in denen individuelle Erfahrung als Gruppenerfahrung erlebbar wird (vgl. Katzenbach 2008, S. 13). Nach Döring (2010) klassifizieren sich Online-Gemeinschaften folgendermaßen: 1. Ownership (wer organisiert die Community), 2. Situierung auf einer technischen Plattform oder Gemeinschaftsbildung über mehrere Plattformen hinweg, 3. inhaltlicher Fokus, 4. Zielsetzung (projekt- und ergebnisorientiert oder kommunikationsorientiert, wobei Kommunikationsorientierung auf Austausch, Geselligkeit und Unterhaltung abzielt) und 5. Community-Bindung (Common-Identity-Gruppen mit einem gemeinsamen thematischen Interesse oder Common-Bond-Gruppen mit Schwerpunkt auf Beziehungen zwischen den TeilnehmerInnen) (vgl. ebd., S. 175f.). Nach Krauss (2006) lässt sich der Typus der privaten BloggerInnen und NetzwerkerInnen in Bezug auf deren Kontaktaktivitäten dadurch kennzeichnen, dass die AutorInnen „ihre Blogs primär [nutzen], um bereits existierende Beziehungen auf einer weiteren Kommunikati-

onsebene zu stärken und zu erhalten. [...] Neue virtuelle Kontakte [...] entstehen in der Regel über gemeinsam geteilte Interessen und Ansichten und können als *themenorientierte Kontakte* bezeichnet werden“ (ebd., S. 342f.).

Das gemeinsam geteilte thematische Interesse als Fixpunkt virtueller Gemeinschaften entspricht im jugendkulturellen Kontext dem Setting der informellen Peergroup. Ferchhoff/ Hugger (2014), welche die historische Entwicklung der jugendlichen Gleichaltrigengruppen skizzieren, konstatieren für die Gegenwart die Tendenz zu „einer partiellen, partikularen, begrenzten, eher lebensstil- und erlebnisorientierten, eher labilen, nicht immer sach- und zweckgebundenen *Bindung auf Zeit*“ (ebd., S. 255). Jugendliche Gemeinschaftsformen im entgrenzten Raum des Internet gelten, entsprechend der strukturellen Unabgeschlossenheit der genutzten und konvergierten Medien(hybrid)formate, als dynamisch und offen und lösen als „posttraditionale interaktive Teilzeitgesellschaften und Gesinnungsgemeinschaften“ (ebd.) das traditionelle Verständnis der Peergroup auf. Gleichermäßen aber wie die Peergroup entziehen sich jugendkulturelle Online-Gemeinschaften weitgehend der sozialen Kontrolle durch Elternhaus und Schule und ermöglichen eine selbstbestimmte, geschmacks- und interessenbezogene Gestaltung von Beziehungen und Netzwerk-Bildungen. Das Social Web mit seinen soziomedialen Kommunikations- und Erfahrungsräumen bietet ihnen dabei vielfältige Optionen und Anlässe zur eigenen Verortung und Vergemeinschaftung.

Die Existenz solcher virtueller jugendkultureller Gesellungen – „Jugendszenen sind thematisch fokussierte Netzwerke, die sich aus de-lokaliserten Gruppierungen zusammensetzen“ (Krotz/ Schulz 2014, S. 33) – erscheint angewiesen auf die Vergewisserung gemeinsamer Interessen und Präferenzen sowie den kontinuierlichen kommunikativen Austausch ihrer Mitglieder; dies erzeugt ein Wir-Gefühl der Gemeinschaft, das zudem oft von gemeinsamen (in Szene gesetzten) Events und Erlebnissen getragen wird, und sichert das Gefühl der Zugehörigkeit des Einzelnen zur Gruppe. Am Beispiel der Manga- und Animé-Szene eruiert Cwielong (2014), wie digitale Jugendkulturen das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung Jugendlicher erfüllen: „Welche jugend- und jugendkulturell-spezifischen Attribute muss der juvenile User besitzen und

welche jugendkulturellen sozialen Handlungen muss er ausführen, um in digitalen Jugendkulturen wahrgenommen zu werden?“ (Ebd., S. 198)

Wenngleich der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur nicht in gleicher Weise wie die Manga- und Animékultur als spezifische Jugendszene im eigentlichen Sinn aufgefasst werden kann, deuten sich hier Argumentationsmuster an, die auch für jugendliche BuchbloggerInnen anzunehmen sind. Anerkennung unterstützt das Bewusstsein für die Wertigkeit der eigenen Beiträge. Aufmerksamkeit wird denjenigen Usern zuteil, die selbst aktiv Feedback geben und daraufhin ebenfalls Rückmeldungen erhalten. Die Pflege und Aktualisierung der eigenen Internetpräsenz wird daher getragen vom Bedürfnis nach Wahrnehmung und Anerkennung, womit „Anerkennung als Reziprozität“ (Cwielong 2014, S. 206) als zentrales Prinzip der interpersonellen Netzwerk-Beziehungen erscheint.

Digitale Teilhabe

Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge und im Gegensatz zu den unidirektionalen Massenmedien treten die digitalen Partizipationsangebote für Jugendliche, ihre Möglichkeit zu autonomer (nicht durch Erwachsene reglementierter) Artikulation im öffentlichen und teilöffentlichen Raum deutlich zutage, wie dies sozialwissenschaftliche Untersuchungen bereits Mitte der 1990er herausgearbeitet haben. Das Internet erweist sich demnach als Ort,

an dem Jugendliche Einfluss nehmen, sich an Diskussionsgruppen beteiligen, ihre eigenen Web-Seiten anlegen und neue multimediale Formen für den kulturellen Austausch erfinden können. Das Spektrum reicht von Diskussionsgruppen über Themen öffentlichen Interesses bis zur Entwicklung eigener Kulturformen. Dabei können auch diejenigen an der Kulturproduktion teilnehmen, die bisher davon ausgeschlossen waren. (Kellner 1997, zit.n. Hugger 2014, S. 18f.)

Das spätere Web 2.0 und seine durch den Softwareentwickler Tim O'Reilly populär gewordene Definition (2005) fokussiert noch stärker den Aspekt der gleichberechtigten Beteiligung durch die Möglichkeiten der digitalen Produktion, Publikation und Vernetzung: „consuming and re-

mixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating network effects through an *architecture of participation*“.¹⁹¹

Jedoch taugt für die Erschließung der partizipativen Potenziale der Netzformate weder die allgemeine und daher vage Kennzeichnung des WWW als freier Interaktionsraum oder „die Vorstellung einer generalisierten Instanz eines objektivierten Nutzers“ (Wagenbach 2012, S. 43) noch ist die Pluralisierung und Partikularisierung gegenwärtiger Jugendkulturen vereinbar mit der Vorstellung eines Gesamtbildes von Jugendlichen im Netz; zu den in empirischen Studien erhobenen Unterschieden in der kompetenten Nutzung der digitalen Medien durch Jugendliche in Abhängigkeit von ihrer sozialen Positionierung und ihrem Bildungsniveau vgl. Hugger (2014). Indem die hier vorgelegte Exploration sich ausschließlich auf die Praktiken von BuchbloggerInnen, BooktuberInnen und Usern auf Literaturforen bezieht, ist ein thematischer Rahmen gesetzt, der sich mit bestimmten soziokulturellen Dispositiven der jugendlichen und heranwachsenden NutzerInnen verbindet und deren Teilhabe explizit machen und didaktisch fokussieren will (vgl. dazu auch Kap. 4.1.6).

Theorien und Forschungsansätze zu Weblogs

Eine geeignete Grundlage der Auseinandersetzung liefern die Culture Studies mit ihrem Konzept der Kommunikation als Teilhabe (zum Forschungsüberblick vgl. Katzenbach 2008, S. 61). Produktion und Rezeption von Medientexten unterliegen demnach „ritualisierten Handlungen, die zur Herstellung von Verständigungsgemeinschaften beitragen“ (ebd.). Diese Perspektive, die ihren Blick auf kulturelle (alltägliche) Praktiken und Formen richtet und damit Aneignungsprozesse von Texten sowie die Aushandlung von Bedeutung und Relevanz in bestimmten Kontexten erfasst, erscheint anschlussfähig für die Analyse von literaturbezogenen Werturteilspraxen, die Heranwachsende im Netz kultivieren. Mit dem Konzept der Cultural Citizenship wird die kompetente Teilhabe an den kulturellen Ressourcen eine Gesellschaft modelliert. Diese umfasst

¹⁹¹ <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html> (aufgerufen 07.08.2015.).

die Ansprüche auf 1. den Zugang zu Informationen, 2. Erfahrungen hinsichtlich der Vielfalt von Lebensentwürfen und Identitätskonzepten, 3. Wissen, um Informationen und Erfahrungen gewinnbringend zu integrieren, 4. Teilhabe durch aktive Beteiligung und Relevanz (vgl. ebd., S. 66). Entsprechend dem Virtual Culture-Ansatz, der betont, „dass Online-Communities ihre jeweils eigenen Communities entwickeln, geprägt durch Normen, Regeln, Artefakte und Insider-Witze“ (Döring 2010, S. 176), kann aus deutschdidaktischer Perspektive danach gefragt werden, welche Normen und Regeln die Kultur der jugendlichen BuchbloggerInnen, BooktuberInnen, Bookstagrammer usw. konstituieren.

Die Forschung zu Weblogs (im Überblick vgl. Katzenbach 2008) zielt in der Medienpädagogik auf Prozesse des Wissensmanagements und auf das Bildungspotenzial von Weblogs (vgl. u.a. Röhl 2008), die Soziologie erforscht Aspekte des Identitätsmanagements und den Zusammenhang von Weblogs und Öffentlichkeit (vgl. Schmidt 2006), medien- und kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen beschäftigen sich mit Verbreitung und Nutzung von Weblogs, um diese als Medienformat zu erfassen (vgl. Zerfaß/ Welker/ Schmidt 2008), quantitative und qualitative empirische Arbeiten der Online-Forschung richten sich u.a. auf die Analyse der Eigenschaften und Partizipationspotenziale von Blogs als sozialen und hypertextuellen Netzwerken (vgl. Krauss 2008), während die Literaturwissenschaft Blogs als Textform in ihrer Literarizität beschreibt (vgl. Ainetter 2006) oder literarische Weblogs als autopoietische Metareflexionen analysiert (zum Beispiel von *litblogs.net* vgl. Zintzen 2012). Eine Netzwerkforschung, welche über das Format Weblog hinaus die Dynamiken zwischen sozialen, kommunikativen und sprachlichen Netzwerken in den Social Media untersucht, führt VertreterInnen aus der mathematischen Netzwerktheorie, der Soziologie, Medienwissenschaften, Linguistik und Kulturwissenschaften zusammen (vgl. Frank-Job/ Mehler/ Sutter 2013).

Die besonderen Herausforderungen der Datenerhebung in der Blogosphäre ergeben sich aus den Merkmalen der Dynamik, Dezentralität und Heterogenität (vgl. Erlhofer 2010, S. 145ff.). Die ständigen Erweiterungen, Ergänzungen von Textpassagen oder auch Löschungen von Postings und Kommentaren erzeugen eine hohe Dynamik innerhalb der Blogs. Solche dynamischen Text(re)konstruktionsprozesse kennzeichnen

das Internet insgesamt und lassen sich auch in anderen Online-Formaten, wie z.B. den Wiki-Systemen, nachweisen. Jedoch werden entsprechende Versionengeschichten bei Wikis dauerhaft archiviert, während nachträgliche Änderungen in Blogs nicht zwangsläufig Spuren hinterlassen, was den teilweise transitorischen Charakter von Blogs kennzeichnet. Die Dynamik der Blogosphäre wird unterstützt durch das Wachstum an neuen Blogs, das Brachliegen oder die Löschung nicht mehr genutzter Weblogs. Dezentralität steht für die Organisationsstruktur eines Diskurses, der in seinen Bestandteilen über mehrere Blogs verteilt sein kann und eben nicht an zentraler Stelle, wie z.B. in einem Forum, einsehbar ist. Die Individualisierung der einzelnen Blogs durch ihre BetreiberInnen führt weiterhin zu großer Heterogenität der Blogosphäre hinsichtlich ihres äußeren Erscheinungsbildes und der angebotenen Kommunikationsformate. Aus dem Zusammenspiel dieser Faktoren resultiert, dass „die exakte Grundgesamtheit der Blogosphäre nicht festgestellt werden kann“ (ebd., S. 147). Aufgrund dieser Aspekte des Gegenstandsbereichs kann die Beschreibung und Erfassung von Weblogs immer nur den Status quo zu einem bestimmten Zeitpunkt abbilden. Die insofern begrenzte Reichweite der Aussagen generiert damit keine unveränderlichen Wissensbestände, sondern ermöglicht punktuelle Einblicke in die Logik, Regeln und Konventionen der Weblog-Kommunikationen im Augenblick der Gegenwart. Dies schließt jedoch nicht aus, die Exploration auch solcher kulturellen Praktiken, die aus sich dynamisch verändernden Gegebenheiten hervorgehen, in konzeptionelle didaktische Überlegungen einzubeziehen, da gerade der Wandel und die Unabgeschlossenheit medialer Entwicklungen Teil der literarischen Kommunikation außerhalb der Schule sind, an denen die Deutschdidaktik nicht vorbeiforschen sollte.

Buchblogs als eine themenspezifische Kategorie von Weblogs sind bislang nur vereinzelt Gegenstand literaturwissenschaftlicher oder -didaktischer Forschung gewesen. Neben der Untersuchung von Trilcke (2013) stellt Lukoschek (2017) ausgehend von dem Blogging-Motto „Ich liebe den Austausch mit euch“ die These auf, dass die Kommunikation im Internet Leserbedürfnisse befriedige, denen die Institution Literaturkritik nicht nachkommen könne. Dazu gehöre vor allem das soziale Motiv des Austausches über Gelesenes. Während die traditionellen Massenmedien

ein disperses Publikum ohne zwischenmenschliche Beziehungen adressieren und durch fehlende Rückkanalfähigkeit eine einseitige Kommunikation generieren, ermögliche die Kommunikation im Web 2.0 einen dialogischen Austausch über und anhand von Literatur. Lukoschek stützt ihre These, indem sie eine Liste der 100 populärsten deutschsprachigen Bücherblogs auswertet, die auf die Netzwerkanalyse des Bloggers Tobias Zeising (2015) zurückgeht, und die *Über mich*-Angaben und die Kommentarfunktion von Blogs untersucht. Anhand des Vergleichs vier ausgewählter Blogs von weiblichen und männlichen BloggerInnen zwischen 14 und 20 Jahren zeigt Achtermeier (2017) auf, dass die jungen BlogbetreiberInnen zum einen ein Bewusstsein für den rechtlichen Rahmen von Internetinhalten haben (es finden sich entsprechende Angaben zur Haftung für eigene und fremde Inhalte, zu Urheberrecht und Datenschutz), zum anderen auf eine aufwändige Bloggestaltung Wert legen: „Die grafischen Elemente der Blogs [...] tragen im Wesentlichen dazu bei, die vorinstallierte Blogsphäre zu personalisieren, d.h. dem Raum literarischen Austauschs ein individuelles Gesicht zu geben“ (Achtermeier 2017, S. 217). Dies bestätigt auch Schrader-Grimm (2017), deren Untersuchung von 30 Buchblogs von Kindern und Jugendlichen im Alter von acht bis 20 Jahren sich auf Beobachtung und Analyse anhand eines Newsfeed-Abonnements zu den Blogs und ihren Sozialen Netzwerken Facebook, Snapchat und Instagram stützt. Daneben wurden fünf populäre Buchbloggerinnen per Fragebogen nach ihren Nutzungsmotiven befragt.

Die Möglichkeiten der Anschlusskommunikation in lesezentrierten Online-Gemeinschaften lassen sich dabei drei Ebenen zuordnen (vgl. Kuhn 2015, S. 437), die auch für die Untersuchung von Buchblogs herangezogen werden können:

- Inszenierung der eigenen Leseidentität: Diese zeigt sich in den Rubriken und der Gestaltung des Blogs (grafische Elemente, Fotos, Videos, Textzitate), Informationen zum Profil des/der Bloggers/in, Lesestatus und -präferenzen (aktuelle Lektüre, gelesene und ungelesene Bücher, Wunschlisten, Lieblingsbücher usw.), ggf. Präsentation der eigenen Bewertungskriterien, Aktivitätsniveau (Archiv der Postings) und Community-Bindung (Blogroll,

Teilnahme an gemeinsamen Bloggeraktivitäten, Social Media-Kanäle, Follower- und Aufrufszahlen).

- Veröffentlichung von Informationen zu Texten: Diese erfolgt durch die BlogautorInnen in Form von Rezensionen, Empfehlungen und Bewertungen.
- Wechselseitige Anschlusskommunikation: Blogs bieten den UserInnen eine Kommentarfunktion zur Rückmeldung an. Im Unterschied zu den vielstimmigen Diskussionsräumen auf Foren führt die Nutzung der Blog-Komentarfunktion aber meist nur zu einem einmaligen Austausch zwischen Kommentator und Blogbetreiber (vgl. Trilcke 2013; Lokuschek 2017, S. 238f.). Diese scheinbar geringere dialogische Interaktivität wird jedoch aufgehoben durch die Weiterführung der Blogkommunikation in den Sozialen Medien: Nahezu alle BloggerInnen nutzen ihren Blog als Homepage für weitere Ableger auf Facebook, Twitter, Instagram, Blogconnect usw., wo neben Rezensionen weitere anschlusskommunikative Formate wirksam werden und diese entsprechend der many-to-many-Kommunikation der Social Websites eine höhere Interaktivität erzeugen. Zusätzlicher Austausch über Bücher ergibt sich in vernetzten gemeinsamen Aktivitäten der BloggerInnen (vgl. ausführlicher dazu die Fallanalysen in Kap. 4.2).

Ausgehend von den ersten Buchblog-Untersuchungen sowie den vorliegenden Befunden der Weblogforschung im Allgemeinen kann die These aufgestellt werden, dass Buchblogs Heranwachsender zum Identitätsmanagement beitragen, indem Jugendliche mit dem Format auf eine netzbasierte Selbstdarstellung abzielen, wenn sie sich als passionierte LeserInnen mit bestimmten Leseinteressen präsentieren. „Blogs – auch Literaturblogs – dienen vorderhand dem digitalen Selbstmanagement, nicht das Buch/die Literatur ist das Thema, sondern der Leser/die Leserin, das heißt der Autor/die Autorin des Blogs.“ (Wozonig 2013, S. 63)

Weiterhin ist anzunehmen, dass Buchblogs einen Beitrag zum Informationsmanagement leisten und dabei traditionelle Funktionen der Literaturkritik (Information, Orientierung über Neuerscheinungen und Selektion passender Lesestoffe) übernehmen. Zu untersuchen ist anhand von

ausgewählten Blog-Rezensionen auch, inwieweit bestimmte Genrepräferenzen bzw. die generische Homogenität (vgl. Trilcke 2013) mit gemeinsamen Interpretationsmustern und Wertungskriterien korrelieren und diese wiederum als bewusste Abgrenzung vom klassischen literaturkritischen Diskurs kultiviert werden.¹⁹² Und drittens scheinen Buchblogs das Beziehungsmangement zu unterstützen, d.h. dem Bedürfnis nach Anschlusskommunikation über Bücher im virtuellen Raum und in der Peer-group Rechnung zu tragen, da sich hier Gleichgesinnte über ihre Lektüren austauschen. Die Kommunikation über Literatur anzuregen zählt zu den Grundfunktionen der Literaturkritik und es deutet sich gleichermaßen an, dass Buchblogs diese Aufgabe in der virtuel community einlösen. Literaturkritische Kommunikation konstituiert sich im Buchblog-Setting Jugendlicher und Heranwachsender jedoch unter anderen Vorzeichen, die als Kommunikations-, Vernetzungs- und Wertungskulturen zu beschreiben, in ihrem Partizipationspotenzial an (jugend)literarischer Öffentlichkeit zu eruieren und didaktisch zu reflektieren sind.

4.1.4 Social Sharing: Literaturkritik im Video-Blog

Generation Youtube

Eine weitere Praxis digitaler Anschlusskommunikation, für welche die skizzierten Merkmale der BuchbloggerInnen-Community weithin gelten, stellen die literaturbezogenen Video-Blogs der sog. BooktuberInnen dar. Im Unterschied zum Individualformat von Blogs gehören Vlogs zum Angebot der Video-Plattform YouTube, die im Medienalltag von Jugendlichen und Heranwachsenden eine zentrale Stellung einnimmt. Von einer Generation YouTube zu sprechen, impliziert zwar keine Alterskohorte, aber die Mehrheit der YouTube-NutzerInnen ist Teil der *Generation C* und ein Großteil der Millenials, die mithilfe neuer Technologien und Geräte auf diversen Plattformen die für sie relevanten Inhalte suchen und nutzen, gehört der Gen C an. Diese kennzeichnet ihre Affinität zu den

¹⁹² Die Stichprobe von Trilcke (2013) deutet eher das Gegenteil einer reflektierten Abgrenzung an: „[...] die Bloggerinnen, die ich beobachten konnte, scheinen [...] in keinem Moment ‚bewusst‘ gegen die akademische oder die sogenannte qualitäts-journalistische Reflexion über Literatur anzuschreiben. Ich fürchte sogar, dass wir denen herzlich egal sind.“ (ebd., S. 41).

Faktoren Community, Connection, Creation und Curation.¹⁹³ Sämtliche Online-Anwendungen von Smartphone und Tablet gehören für sie zur Alltagspraxis und *always on* bewegen sie sich permanent in den Sozialen Medien, wo sie posten, teilen und liken.¹⁹⁴ Im Hinblick auf YouTube agieren sie als Content-ProduzentInnen, indem sie Medienprodukte auf dem Videoportal hochladen und im Netz verbreiten. Als RezipientInnen klicken sie sich durch die Angebote unterschiedlicher YouTube-Channels, die abonniert werden können, wählen aus und kreieren ihren Interessen entsprechend ihr individuelles Programm, unabhängig von festen Sendezeiten eines Hörfunk- oder Fernsehprogramms.

Die Daten der JIM-Studien der letzten Jahre belegen, dass Videoportale für Jugendliche das am liebsten genutzte Internetangebot im Bereich der Unterhaltung darstellen, weiterhin rangiert YouTube an zweiter Stelle (nach Suchmaschinen), wenn es darum geht, sich zu informieren. Mehr als 90 Prozent der Befragten zählen zu den Nutzern von YouTube, über 80 Prozent (mit steigender Tendenz im Jahre 2016) sehen sich mehrmals pro Woche oder sogar täglich Videos auf YouTube an, wobei die Hälfte der YouTube-NutzerInnen über einen eigenen Account verfügt. Die Plattform wird thematisch breit genutzt, von Musik- über Let's-play-Videos, Comedy und aktuellen Nachrichten-Videos von YouTubern bis zu Mode-/Beauty-Videos, Fernsehsendungen oder Produkttests; eigene Videos hochzuladen spielt dagegen nur am Rande eine Rolle (vgl. mpfs 2015a; mpfs 2016).

Playlists und Favoritensammlungen ermöglichen den NutzerInnen die Verwaltung und das Teilen der Videos. Verbreitung und Aneignung finden im sozialen Umfeld der Jugendlichen statt, indem die Heranwachsenden durch Links zu bestimmten Videos und durch Verweise in den Sozialen Netzwerken auf bestimmte Angebote aufmerksam werden und die Rezeption von Online-Videos durch Kommentare, Likes und Dislikes sozial eingebettet wird. Solche Rückmeldungen sind ausdrücklich erwünscht, denn in nahezu allen Videos und ihren zugehörigen Infoboxen

¹⁹³ Vgl. <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/de-de/marketingkan%C3%A4le/youtube/vorstellung-der-gen-c-die-youtube-generation/> (aufgerufen am 28.09.2015).

¹⁹⁴ Zu den entsprechenden didaktischen Funktionen von mobilen Endgeräten vgl. Knopf/von Brand (2017).

wird an die User appelliert: „Ich würde mich freuen, wenn es euch gefällt und ihr das Video teilt oder einen Daumen hoch gebt.“ Zum einen thematisieren die User durch Rückmeldungen ihre eigenen Präferenzen und Ansichten und nutzen dies zur Selbstdarstellung, zum anderen bildet sich durch die Kommunikationen über eingestellte Videos eine Community heraus. „Für Jugendliche hat sich hier ein wichtiger Raum entwickelt – als soziales Netzwerk, als Bühne, als Kommunikationsraum, als Marktplatz – kurz: ein Stück Lebenswelt [...]“ (Seitz 2013)

Die 2005 ursprünglich mit dem Ziel gegründete Plattform, NutzerInnen die Möglichkeit zu bieten, kostenlos und mit einem Klick eigene Videos hochzuladen und zu teilen, hat seither eine rasante Entwicklung kommerzieller Professionalisierung durchlaufen. Seit 2007 existiert ein sogenanntes Partnerprogramm, das die Monetarisierung der Videos durch Werbevideos, Productplacement und -empfehlungen sowie Affiliate Links (Link-Einblendungen zu kommerziellen Websites) und ggf. Merchandising-Produkten der YouTube-Stars,¹⁹⁵ an deren Aufbau die Plattform selbst grundlegend beteiligt ist, ermöglicht. Die durch zahlreiche Klicks und hohe Abonnentenzahlen generierten Werbeeinnahmen spielen als ökonomischer Aspekt bei Web-Videos über Literatur jedoch eine begrenzte Rolle, da die BooktuberInnen in Relation zum gesamten YouTube-Kosmos eine Nischen-Community bilden. Dennoch zeigt sich auch hier die Verquickung literarischer Kommunikation mit kommerziellen Aspekten. So verweisen Glasenapp/ Rouget (2017) zwar auf die begrenzte Einnahme von 165 \$ für die Rezension einer Booktuberin mit ca. 33.000 Aufrufen im Laufe von sechs Jahren, aber Grieshop (2015) geht in Bezug auf diesen Channel (*Kossis Welt*)¹⁹⁶ von einem umfassenden kommerziellen Angebot aus.

¹⁹⁵ Die Markenzeichen der YouTube-Stars sind ihre Ansprechbarkeit und ihr Publikumskontakt zu den Gleichaltrigen in der Kommunikation mit der Community. Spontaneität und Alltagsnähe (viele YouTube-Videos werden zunächst in den Zimmern der Jugendlichen aufgenommen) erweisen sich dabei als Teil ihrer (Selbst-) Inszenierung (zu YouTube-Stars vgl. Brendel-Perpina 2017b).

¹⁹⁶ <https://www.youtube.com/user/KossisWelt> (aufgerufen am 28.09.2015).

Kossi hat bei Youtube mehrere Hundert Videorezensionen eingestellt, über 13.000 Follower gesammelt und mehrere Millionen Klicks in insgesamt 9 Jahren erhalten. Rund um ihr Kernprodukt Buchrezensionen hat sie eine Wohlfühlwelt aufgebaut, in der sie auch noch Tee, Schmuck, Sport, Katzen und von ihr selbstironisch so genannter ‚Tussikram‘ eine große Rolle spielen. Ich vermute, dass sie den sehr professionell gemachten Blog Vollzeit betreibt und über die auf der Seite untergebrachten Shops, in denen man Dinge bestellen kann, auch davon leben kann. (Grieshop 2015)

Während das Phänomen Booktube im Feuilleton regelmäßig kritisch diskutiert wird, liegen aus dem wissenschaftlichen Bereich bislang nur vereinzelte Beiträge vor (vgl. Sporer 2012; Grieshop 2015; Brendel-Perpina 2017b; Brendel-Perpina 2017c; Glasenapp/ Rouget 2017).

Web-Videos und Video-Rezensionen

Zum medialen Kontext der Booktube-Praxis gehören neben den Merkmalen der Video-Plattform auch die charakteristischen Kennzeichen von Web-Videos, denen das Format seine Popularität verdankt. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um drei Merkmale (vgl. Glasenapp/ Rouget 2017, S. 213f.): 1. Multimodale Simultanität von Bewegtbild, Voice-Over-Kommentar, Schrift-Insert, animierten Grafiken und audiovisuellen Elementen, 2. universelle Verfügbarkeit im Netz, 3. relativ kurze Dauer der Videos. Als spezifische Erfolgsfaktoren von YouTube-Videos gelten darüber hinaus Opener (als kurze Einspieler, um den Kanal/ Kanalbetreiber vorzustellen), InVideo-Programmierungen (zum Verweis auf andere Kanäle und Websites sowie zur Möglichkeit, den Kanal zu abonnieren), Thumbnails (Vorschaubilder zu den einzelnen Videos, um das Interesse der User zu wecken), Kommentarbereich unter den Videos (für Feedback durch angemeldete NutzerInnen sowie für Antwortkommentare der KanalbetreiberInnen), „Like-/ Dislike“-Daumen-Buttons, Zähler der Aufrufe sowie Empfehlungen weiterer Videos desselben Kanals oder mit ähnlichen Themen, mit denen YouTube auf die individuellen Nutzungsgewohnheiten antwortet (vgl. ebd.).

Neben Booktube-Rezensionen als User Generated Content auf YouTube wird das Format auch im redaktionell verantworteten Kulturjournalismus genutzt, wie dies etwa die audiovisuellen Lesetipps von Iris Radisch und Ijoma Mangold im Feuilleton von ZEIT Online belegen (Abb. 35). Sie bieten neben einzelnen Besprechungen von Neuerscheinungen literarische

Jahresrückblicke oder geben Lesetipps zu saisonalen Anlässen. Die vorgestellten Bücher sind Werke renommierter Gegenwartsautoren wie z.B. Daniel Kehlmann, Martin Walser, Haruki Murakami, Michel Houellebecq oder Lutz Seiler, daneben werden Neuauflagen und Neuübersetzungen von Klassikern wie Proust oder Balzac berücksichtigt. Nur sehr vereinzelt finden sich hier Werke der Kinder- und Jugendliteratur wie das Bilderbuch *Jack Happy* von Max Biller oder Werke, die zur Kinder- und Jugendliteratur zählen wie *Der Circle* von Dave Eggers (von der Jugendjury für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2015 nominiert).



Abb. 35: Thumbnails der Video-Rezensionen auf ZEIT Online¹⁹⁷

Diese Buchbesprechungen, die ausdrücklich als Leseempfehlungen fungieren, werden in einem drei- bis fünfminütigen Video-Clip präsentiert. Als visuelle Inszenierung wird durchgehend der vor einem Buchregal sitzende Kritiker, der das vorzustellende Buch in Händen hält und ggf. einzelne Stellen daraus vorliest, gezeigt. Die auf diese Weise personalisierten

¹⁹⁷ <http://www.zeit.de/video/2014-06/3637024420001/tomas-espedal-lesetipp-von-iris-radisch-wider-die-natur#autoplay> (aufgerufen am 28.07.2015).

Buchpräsentationen geben der Literaturkritik ein Gesicht und dieses Gesicht von ExpertInnen des Literaturbetriebs soll Glaubhaftigkeit und Qualität garantieren. Eine derartige Aufwertung der Person des Kritikers – ein Name steht für ein literaturkritisches Programm (vgl. Grieshop 2015) – findet sich in gleicher Weise in den Literatursendungen im Fernsehen (von Reich-Ranicki über Heidenreich bis zu Denis Scheck, vgl. Kap. 3.3) und wird auch von den BooktuberInnen übernommen.

Die audiovisuelle Medialität der Video-Rezension, die rhetorischen und prosodischen Mittel der Mündlichkeit und die Standardperspektive der Kameraeinstellung, durch die Mimik und Gestik des Kritikers im Zentrum stehen, suggerieren Näheverhältnis und direkte Ansprache des Publikums. Möglichkeiten der netztypischen kommunikativen Rückkopplung bietet das Format auf ZEIT online den RezipientInnen durch ein Kommentarfeld sowie die Verbreitung der Video-Rezensionen über Facebook, Twitter, auf dem Social News Reader Flipboard oder per Mail. Eine direkte bilaterale Kommunikation der User mit den professionellen KritikerInnen, wie Booktube sie anbietet, findet indessen hier nicht statt.

4.1.5 Social Reading: Vom traditionellen Lesezirkel zur digitalen Leserunde

Und nur darum geht es bei Social Reading: um das Gemeinsame, das Gemeinschaftliche, um Lesen als Kulturtechnik im Sinne einer sozialen Praxis. (Graf o. J.)

Hier [im Netz] werden [immer mehr Experimente](#) mit neuen Formen des Social Reading unternommen. Auf den Seiten von [Literatur-Communities](#) beleben Gleichgesinnte die Gesprächskreiskultur. Zeitungen etablieren [Reading Rooms](#), in denen sich Experten und Laien im Blogformat oder im direkten Schlagabtausch über Neuerscheinungen austauschen. Verlage engagieren Kritiker, die [gemeinsam](#) ganze Romane durcharbeiten und Stück für Stück ihre Leseerfahrungen dokumentieren und die der anderen kommentieren. Die Studierenden aus literatur- und kulturwissenschaftlichen Seminaren werden von Dozenten dazu angeleitet, ihre Lektüren samt ihrer Reflexionen von Sitzung zu Sitzung zu veröffentlichen und damit für andere sichtbar zu machen. Was bislang jeder für sich machen musste, wird plötzlich als hochdynamische, kreative Praxis [sichtbar](#), die vor allem davon lebt, dass andere mitmachen. (Porombka 2012a)

Der neue Modus Operandi, den Stefan Porombka in den unterschiedlichen Handlungsformen von Social Reading und den veränderten Einstellungen der Akteure skizziert, ist Gegenstand dieses Kapitels. Die der Darstellung des Phänomens Laienkritik, Blogging und Video-Sharing folgenden Ausführungen sollen Social Reading als übergreifendes Muster einer sozialen Praxis erfassen. Damit wird ein theoretischer Rahmen gespannt,

in den sich die späteren Untersuchungen zu Social Reading-Plattformen/ Social Books, ihre Anwendungsoptionen und Nutzungsweisen einordnen lassen (vgl. Kap. 4.4 und 4.5).

Social Reading wird als Prozess der (virtuellen) kommunikativen Vergemeinschaftung von LeserInnen verstanden und ist ein „online geführter, intensiver und dauerhafter Austausch über Texte“, wobei sich der „solitäre Lesevorgang [...] zunehmend durch Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation [...], wie sie das Internet bereitstellt“ (Pleiming 2012), nach ‚außen‘ öffnet, Ergänzungen erfährt. Die gegenseitigen Bezugnahmen der LeserInnen schaffen zusätzliche Kommunikationsräume für Texte und Social reading heißt daher: „in und mit und für eine literarische Öffentlichkeit zu lesen“ (Porombka 2014). Basierend auf den informationstechnologischen Möglichkeiten hat sich ein Paradigmenwechsel des Lesens vollzogen, dessen weitreichende Folgen sowohl Einstellungen und Verhalten des Einzelnen betreffen wie auch sozioökonomische und gesamtgesellschaftliche kulturelle Entwicklungen, was eine Analyse der neuen Lesepraktiken, auch im Hinblick auf fachliche Kompetenzerwerbsprozesse, erfordert:

What is called social reading, in its full array of complexity, is a step further along the path towards appropriation of the message which is an inherent part of every communicative process. Reader invention in the written text and the communicative collaboration and exchange between readers and the different agents in the edition/publication chain are emerging as a new paradigm. The shift is fostered by a new mentality which is more sociable and cooperative, and by the new technologies which support it with cutting-edge developments that enable new intellectual and informational competences to emerge. (Cordón-García et al. 2013, S. 2)

Social Reading als gemeinschaftliche Kommunikation über Bücher weist Verwandtschaft zur analogen Form der Lesekreise, Leseclubs und Buchgruppen (vgl. Kap. 3.5) und deren historischen Vorläufern der Literarischen Salons, Lesegesellschaften und -kabinette (vgl. Schmitt-Maaß 2010) auf, unterscheidet sich jedoch in seinen unterschiedlichen Ausprägungen erheblich von diesen. Internetbasierte Social Reading-Prozesse finden in thematisch fokussierten Buch-(V)blogs, in den Foren diverser Plattformen und/ oder mit Hilfe interaktiver Leseoberflächen statt, können in den Sozialen Netzwerken geteilt werden und generieren digitale Leser-Communities. Der Zugang zu dem lesebezogenen virtuellen Austausch

steht allen Internetnutzern offen. Beiträge zu lesen, zu diskutieren und eigenen Content zu schaffen bzw. zu teilen unterliegt wenigen Beschränkungen (wie z.B. Anmeldung bei einem Forum, Verfügen über einen Social Media-Account oder eine Lese-App). Die digitalen Austauschprozesse sind im Gegensatz zu analogen Literaturkreisen nicht lokal und zu meist an keine zeitliche Festlegung gebunden (abgesehen von Ausnahmen wie z.B. Leserunden, die in bestimmten Zeitfenstern stattfinden). Durch ihre digitale Speicherung sind die getätigten Äußerungen dauerhaft im Netz archiviert.

Während also die Kommunikationshandlungen der ‚alten‘ literarischen Öffentlichkeit insgesamt entweder flüchtig oder räumlich und zeitlich weit voneinander getrennt sind, manifestieren sich die Merkmale der literarischen Öffentlichkeit der Netzkultur in den sichtbar um Texte herumgelagerten Kommunikationshandlungen, die fortgesetzt, erweitert und vernetzt werden können (vgl. Porombka 2014).

Die Social Reading Taxonomie nach Bob Stein

Die unterschiedlichen Ausgestaltungen von Anschlusskommunikation erfasst Bob Stein (2010), Gründer des *Institute for the Future of the Book*, in einer Taxonomie von vier Kategorien (Abb. 36), in denen der Begriff Social Reading nicht auf internetbasierte Kommunikation eingegrenzt, sondern als soziales Handeln mit Bezug auf Literatur verstanden wird.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Im Gegensatz dazu soll der Begriff Social Reading in der vorliegenden Arbeit ausschließlich für digitale anschlusskommunikative Prozesse verwendet werden. Damit kann auf attributive Ergänzungen wie digitales Social Reading oder Hyper Social Reading (vgl. Porombka 2014) verzichtet werden.

CATEGORY 1 informal face-to-face discussion	Offline	Synchronous	Informal	Ephemeral
CATEGORY 2 informal online discussion	Online	Asynchronous	Informal	Persistent
CATEGORY 3 formal face-to-face discussion	Offline	Synchronous	Formal	Ephemeral
CATEGORY 4 formal discussion IN the margins	Online	Synchronous or Asynchronous	Formal	Persistent

Abb. 36: Eine Taxonomie von Social Reading¹⁹⁹

Die Unterscheidungsmerkmale der Kategorien betreffen den Kommunikationsraum (offline-online), das Zeitverhältnis (synchron – asynchron), den Modus der Kommunikation (formell – informell) und die Konservierbarkeit der Kommunikationshandlung (flüchtig – dauerhaft). Während Kategorie 1 ein informelles Gespräch über Gelesenes unter Freunden erfasst, bezieht sich Kategorie 2 auf online geführte Diskussionen über Bücher, die einst in Chatrooms begannen und inzwischen durch entsprechende (kommerzielle) Plattformen unterstützt werden bzw. zwischen BloggerInnen und ihren Netzwerken stattfinden; hier werden Leselisten erstellt und geteilt, Rezensionen veröffentlicht und buchbezogene Themen diskutiert. Ebenso ermöglichen die technischen Funktionen der ebook-Reader den Community-Mitgliedern, Textstellen zu markieren und Zitate zu teilen: „The Kindle reader’s ability to show you passages that have been highlighted by others is an example of very low-level (particularly because they are anonymous) social connections being made in

¹⁹⁹ <http://futureofthebook.org/social-reading/matrix/index.html> (aufgerufen am 06.03.2017).

the reader.” (Stein 2010). Der informelle Charakter der online-Diskussionen zeigt sich nach Stein darin, dass die eigentlichen Bezugnahmen auf die Textebene variieren und die Diskussionen sich auch weit vom Text entfernen können, d.h. Textbelege spielen hierbei eine untergeordnete Rolle (kritisch dazu vgl. Cordon-García et al. 2013, S. 250).

Kategorie 3 umfasst Gespräche im Klassenzimmer oder in Lesegruppen, die als formell eingestuft werden. Von den eher beiläufigen Gesprächen der Kategorie 1 heben diese sich durch ihre längere Dauer und höhere Diskursivität ab, da die Gesprächspartner auf einen vorliegenden Text Bezug nehmen und diesen zitieren können, womit das Gespräch eine Fundiertheit erlangt, die asynchronen Online-Gesprächen (Kategorie 2) zu meist fehlt:

Holding the book being discussed in their hand enables people to enliven the discussion with quotations read aloud to the group, affording a level of specificity not available to Category 1. While the specificity associated with quotation is theoretically possible in the asynchronous exchanges of Category 2, the awkwardness of complex online conversations means that online discussions are usually much less specific or deep. (Stein 2010)

Dieser Einschätzung schließt sich Pleimling (2012) an: „Der Austausch ist hier [im Internet] zumeist unstrukturierter als in Lesekreisen und geht selten über ein bloßes Bewerten des Gelesenen hinaus.“ Hinzu kommt, dass in mündlichen Gesprächen non-verbale und prosodische Mittel zusätzlich die Verständigung unterstützen, worauf im schriftlichen Online-Setting verzichtet werden muss.

Eine weiterentwickelte Form des Online-Austausches über Literatur stellt die Variante „formal discussion IN the margins“ dar, womit schriftliche ‚Gespräche‘ in Form eines Austausches von Kommentaren/ Marginalien am Textrand (Kategorie 4) gemeint sind, bei denen der Lesevorgang und die Diskussion über das Buch miteinander verschmelzen. Mit Hilfe einer interaktiven Leseoberfläche wird eine raum-/ zeitlich unabhängige Kommunikationsplattform geschaffen, die den Usern gestattet, Kommentare zu Textabschnitten, Seiten oder übergreifenden Themen der Lektüre direkt nach dem Lesen in einer rechten Randspalte an den betreffenden Stellen zu verfassen und damit außerdem auf die Notizen anderer Lese-

rInnen zu reagieren. Durch die gemeinsamen Bezugnahmen auf konkrete Textstellen entwickelt sich in den Randkommentaren ein ‚Gespräch‘ im Sinn eines virtuellen Lesekreises. Der Austausch über das Gelesene im Social Book²⁰⁰ vollzieht sich auf diese Weise als gemeinsame diskursive Durchdringung bis hinein in die Wort- und Satzebene (zum Social Book in der Anwendung Lactory vgl. Kap. 4.5).²⁰¹ Im Gegensatz zu anderen Formaten, in denen Leserkommentare unterhalb des Textes platziert (und damit vom Text isoliert) publiziert werden, integriert das Oberflächendesign der rechten Randspalte die Kommentare als dem Text zugehörigen und ihn bereichernden Kontext-Content, der auf das Rezeptionsverhalten Einfluss nimmt:

Konkrete Textstellen werden diskursiv erfahrbar und die neu entstehenden Texte, sogenannte Paratexte [...], treten mit dem eigentlichen literarischen Text in eine dauerhafte Verbindung [...]. Für den geeigneten Leser verändern sie die Rezeption, regen zum weiteren Nachdenken an, zur Zustimmung oder zur Ablehnung. Sie erweitern, um mit dem Philosophen Paul Ricoeur zu sprechen, die Welt des Textes und die des Lesers gleichermaßen. (Pleimling 2012)

Die Social Reading-Modellierung nach Stefan Porombka

Wie unterschiedlich die Beziehungen zwischen Text und LeserInnen im Social Reading ausgestaltet sein können, skizziert Porombka (2014) anhand von fünf Modellen, die eine Zunahme an Interaktion, Dynamik und Vernetzung kennzeichnet. Im Modell A der sogenannten „Kritischen Ausgabe“ (Abb. 37) steht entsprechend des literaturwissenschaftlichen

200 Zur Konturierung des Begriffs durch Bob Stein vgl. Cordón-García et al. (2013, S. 157f.): „For Stein, Social means having a conversation with someone you know in the margins of the book. When we read socially we mark the page on various levels, such as graphic marks, notes, and comments. Social means having access to the comments of all those who are reading in the system, and also the possibility of becoming involved with the authors asynchronously or in real time ‘in the book’.”.

201 Eine weitere Möglichkeit, analoge Settings kollektiven Lesens digital zu unterstützen, zeigen Pearson et al. (2012) mit der Anwendung BuddyBooks: LeserInnen rezipieren (individuell) den ‚gemeinsamen‘ Text auf miteinander verbundenen iPads, wobei die Anmerkungen der einzelnen LesegruppenteilnehmerInnen für alle sichtbar sind: „The real-time aspect of the system ensures that each member of the group has immediate access to all the notes made of other users as well as facilitating an easy method of referencing specific sections to support mutual navigation.“ (Pearson et al. 2012, S. 329).

Formats historisch-kritischer Ausgaben zunächst der zu erklärende und zu kommentierende Text unangefochten im Zentrum.

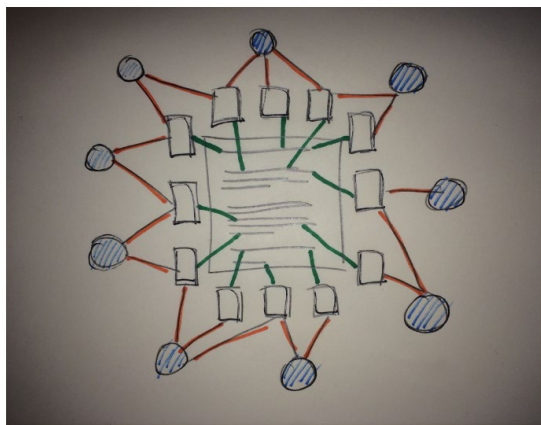


Abb. 37: Modell A „Kritische Ausgabe“ (Porombka 2014)

Im Modell B „Lesezirkel“ kommt es zum unmittelbaren Austausch unterschiedlicher Leseerfahrungen mehrerer LeserInnen. Die an den Text gestellten Fragen werden zum Ausgangspunkt einer „Umkränzung des Textes mit Beiträgen und Antworten, die sich aufeinander beziehen.“ (ebd.) Eine Weiterentwicklung stellt das „Vernetzende Lesen“ (Modell C) dar, welches durch Verlinkungen und Kommentierungen Anreicherungen schafft und Texte in ihren Kontexten sichtbar macht. Dies impliziert eine Veränderung des Textbegriffs und -verstehens, da der Text zum Knotenpunkt eines kommunikativen Netzwerkes wird und in seinen Verbindungen als Intertext zu lesen ist. Im Modell D des „Schreiblesens“ erweitern sich die Kommentare der LeserInnen im Weiterschreiben, so dass eigene Texte wie z.B. Fanfiction entstehen und klare Leser-Autor-Zuschreibungen sich auflösen. Das letzte Modell wird als „Hypersoziiales Schreiblesen“ bezeichnet, wobei nunmehr kein einzelner abgegrenzter Text im Mittelpunkt steht (Abb. 38). Die Vorstellung des ‚ausradierten‘ zentralen Textes, der als isolierter Bezugspunkt nicht mehr existiert, geht mit einer Vielfalt von Kommunikationsimpulsen einher (wie sie vor allem in den Sozialen Medien auftreten), die aufeinander reagieren, sich fortlaufend ergänzen, zitieren und vernetzen.

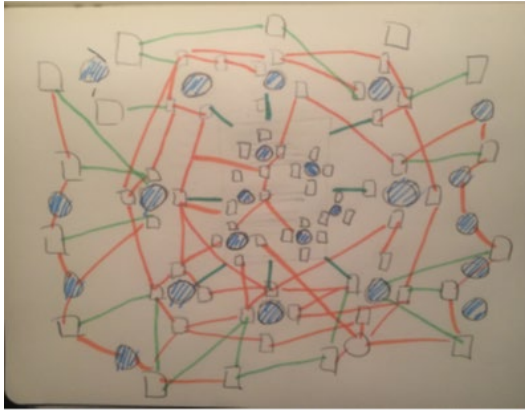


Abb. 38: Modell E „Hypersoziiales Schreiblezen“ (Porombka 2014)

Die graduelle Modellierung (A bis E) zeigt auf, wie sich durch digitale Rückkopplungsmechanismen die Idee vom Text und die Auseinandersetzung der LeserInnen mit ihm verändern. An die Stelle der alten Buchkultur und ihrer Konzentration auf das einzelne Werk (nach Porombka 2014 erfordert das Eindringen in den Text den Modus der „deep attention“, vgl. dazu auch Wampfler 2017, S. 65) tritt die literarische Öffentlichkeit der Netzkultur. In ihr manifestieren sich die LeserInnen als zunehmend eingreifend und schaffen dynamische Kontexte um die Texte herum. Da Texte fortlaufend durch Kommentare ergänzt werden können, ergeben sich textuelle ‚Zwischenstufen‘ mit offenen Rändern. Diese Bewegungen, die erheblicher Beschleunigung unterliegen können (bis hin zu Reaktionen auf Texte in unmittelbarer Echtzeit), erfordern von den LeserInnen, die immer auch Schreibende sind, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur simultanen, interaktiv-vernetzenden Wahrnehmung von Texten und Kommentaren und zur Produktion von eigenen Reaktionen (Textantworten): Dies wird als „Hyper attention“ bezeichnet (vgl. ebd.).

Social Reading als Anschlusskommunikation: enger und weiter Begriff

Eine weitere systematische Aufarbeitung in der deutschsprachigen Forschung legt Axel Kuhn (2015) vor. Seine Darstellung zum *Lesen in digitalen Netzwerken* wendet sich zwar gegen Steins Bestimmung des Lesens

als soziales Ereignis,²⁰² aber dennoch fällt auch hier dem sozialen Aspekt große Bedeutung zu. Kuhn greift auf das kommunikationstheoretische Konzept der Anschlusskommunikation zurück und bezieht sich dabei auf Sommer (2010): „Anschlusskommunikation definiert sich an der Schnittstelle zwischen massenmedialer und interpersonaler Kommunikation, wenn in sozialer Interaktion massenmediale Inhalte zum Gegenstand dieser Interaktion gemacht werden.“ (Kuhn 2015, S. 430). Zu ergänzen wäre die weitere Ausdifferenzierung des Begriffs nach Charlton/ Sutter (2007, S. 33): Akte der Anschlusskommunikation sind „rezeptionsbegleitende Kommunikationen [...] oder [...] an die Rezeption anschließende Kommunikationen, in denen Medienprodukte weiter angeeignet und verarbeitet werden“. Genau diese zeitliche Differenzierung liegt nämlich Kuhns Unterscheidung von primärer und sekundärer Thematisierung (vgl. Kuhn 2015, S. 430) zu Grunde. In der Form *primärer Thematisierung* erfolgt die Anschlusskommunikation „während der Medienrezeption im Anschluss an einzelne Teile“ (ebd.), d.h. Texte werden während des Lesens in soziale Interaktionsprozesse eingebunden. Dies entspricht den Prozessen gemeinsamen Lesens, wie es auch üblicherweise im Unterricht stattfindet: abschnittsweises gemeinsames Lesen, Kommentieren, Interpretieren. In digitalen Netzwerken stützt und strukturiert eine mit den Texten verknüpfte Softwareanwendung raum-/zeitunabhängige soziale Interaktionsprozesse (z.B. für Beiträge zur discussion in the margins, s.o.). Als *sekundäre Thematisierung* wird die Anschlusskommunikation nach Abschluss der Rezeption eines Werks bezeichnet, wie diese in variierenden Kontexten und Formen auch außerhalb des Internets erfolgt, z.B. in informellen Gesprächen, in Interpretationen, Debatten, Rezensionen usw. In digitalen Netzwerken werden diese Kommunikationsformen in Chats, Forendiskussionen, Blogpostings/ -kommentare usw. transformiert und die Texte als Schnittstellen für Communities genutzt (vgl. ebd., S. 431).

²⁰² „Vielmehr wechseln sich Phasen des individuellen Lesens mit Phasen der Anschlusskommunikation über das Gelesene in schneller Folge ab, was einer Fragmentierung der individuellen Leseerfahrung entspricht.“ (Kuhn 2015, S. 432).

Social Reading, Literaturmarkt und Bewertungsprozesse von Literatur

Das Lesen in virtuellen Gemeinschaften und die daraus entstehenden Datensammlungen haben auf dem Buchmarkt neue Geschäftsmodelle entstehen lassen, denn Social Reading- Netzwerke werden für entsprechende strategische Interessen nutzbar gemacht:

The trend towards direct reader participation is projected to increase and in a short span of time social reading is predicted to emerge as the centre of a complex system in which user-friendly searchability, easy retrievability and global visibility of books will become foremost among editors' objectives in the new digital ecosystem. (Cordón-García et al. 2013, S. 190)

Indem die Akteure des Buchmarkts Social Reading-Prozesse unterstützen und die LeserInnen davon Gebrauch machen, wird deren individuelles Leseverhalten in großen Datenmengen präzise abgebildet und ökonomischen Verwertungszwecken zugeführt.

Mit diesen [...] Informationen entstehen ganze Lesebiografien, Landkarten literarischer Vorlieben und Abneigungen, die alle einem Zweck dienen: Der besseren Kenntnis des Kunden, einer genaueren Vorstellung der anvisierten Zielgruppen und damit schlussendlich passgenaueren Angeboten und Werbung, die den Umsatz ankurbeln sollen. Big data ist hier das Schlagwort, der gläserne Leser die Voraussetzung. (Pleimling 2012)

Big data erweisen sich darüber hinaus als wesentlicher Generator für Bewertungsprozesse über Literatur. LeserInnen sind als User nunmehr direkt an den Bewertungen beteiligt, indem sie u.a. numerische und interaktive Verfahren nutzen. Dabei können sie, v.a. auf den Buchhandelsverkaufsplattformen, nicht nur Bücher bewerten, sondern auch die Rezensionen und deren RezensentInnen, womit Büchern und ihren Bewertungen/ BewerterInnen ein Rang zugewiesen wird. Welches Literaturverständnis oder welche Wertorientierung der gerankte User vertritt, erscheint dabei unerheblich gegenüber der „von einer weitgehend anonymen Masse zugewiesene und in Zahlen fixierte[n] Bewertung“ (vgl. Ernst 2012, S. 312). Ähnlich inhaltsleer und numerisch funktioniert der Google-Algorithmus, der die Relevanz von Webseiten aufgrund ihrer Verlinkungen als PageRank bestimmt. Die Ordnung und Strukturierung des WWW durch Suchmaschinen hat – entsprechend der numerischen Aufmerk-

samkeitsökonomien des Netzes – damit auch neue Filter- und Bewertungsmechanismen für Literatur und ihren Markt hervorgebracht (vgl. Kap. 2.3).

Gordón-García et al. stellen in einer Übersicht unterschiedliche Social Reading-Plattformen und ihre Anwendungsmöglichkeiten vor (vgl. Cordón-García et al 2013, S. 167ff.): Während der Amazon Kindle Reader den LeserInnen Zitatmarkierungen gestattet und anonymisiert anzeigt, bietet die Plattform Goodreads (die 2013 von Amazon gekauft wurde) ein weitreichendes Buch-Empfehlungssystem auf der Basis der individuellen Buchregale, Leserstatistiken, Rezensionen usw. der MitgliedsleserInnen, die sich in interessenbasierten Lesegruppen nach Themen und Genres zusammenschließen können. Auch der kanadische Anbieter Kobo setzt mit seiner Plattform auf Interaktivität und Vernetzung und liefert zusätzliche Anreicherungen durch Spielelemente: „Kobo has introduced other features that fall within the category of ‚Gamification‘, which is a set of features that enrich the text to produce a ludic effect on the reader or that stimulate reading by means of rewards.“ (Ebd., S. 177)

Dennoch erweist sich – im Unterschied zum erfolgreichen Social Reding Buchclub-Modell à la Goodreads – der Bedarf an sozialem Austausch innerhalb des Buches (auf einer geräteunabhängigen einheitlichen Online-Oberfläche) ökonomisch nicht als hinreichend tragfähig, was die Einstellung von zu gering genutzten Plattformen wie Readmill (2012-2014) oder Sobooks (2014-2018) nahelegt. Das E-Reading-Startup Readmill bot eine Software mit drei Vernetzungsoptionen an: als Hintergrund-Prozess in Lese-Apps, als Webdienst zur Aufbereitung der Lesegewohnheiten und als Lese-App für iPad (vgl. Knoke 2011). Die Plattform Sobooks konzentrierte sich auf den Austausch über Ratgeber und Sachbücher²⁰³ und profitierte von einer Kooperation mit dem FAZ-Lesesaal,²⁰⁴ in dem FAZ-Redakteure aktuelle Literatur vorstellten und zur Sobooks-Seite verlinkten; ebenso wurde die Zusammenarbeit mit Social Media-Influencern ge-

²⁰³ „Informative Fach- und Sachtexte, die hochgradig strukturiert und in Teilabschnitte gegliedert sind, erscheinen für diese Form des [vernetzten] Lesens besser geeignet als fiktionale Texte.“ (Kuhn 2015, S. 434).

²⁰⁴ <http://blogs.faz.net/lesesaal/> (aufgerufen am 20.06.2018).

sucht. Die dennoch geringe Nachhaltigkeit von Social Reading-App-Anwendungen scheint zum einen Elementen des Kopierschutzes wie dem Digital Rights Management zu unterliegen, das die illegale Verbreitung von E-Books u.a. verhindert, aber gleichzeitig die Nutzung von Social Media-Angeboten erschwert (zur Notwendigkeit der Synchronisierung des Accounts mit einer Adobe ID, vgl. Cordón-García et al. 2013, S. 180f.), auch die 2018 in Kraft getretene Datenschutzgrundverordnung spielt hierbei eine Rolle. Zum anderen wird die begrenzte Nutzung durch die User angeführt:

Die einzige ‚soziale‘ E-Reading-Komponente, die im Jahr 2018 in Deutschland wirklich im größeren Umfang genutzt wird, ist die Funktion ‚beliebte Markierungen ansehen‘ innerhalb der Kindle-Plattform. Kindle-Leser können sich damit optional die Textstellen in eBooks hervorheben lassen, die andere Leser des gleichen eBooks besonders häufig markiert haben. Darüber hinaus scheinen Leser innerhalb von eBooks schlicht keinen Bedarf an (digitalem) Austausch (mit Fremden) zu haben. Selbst bei vermeintlich kontroversen Sachbüchern und Ratgebern. (Haupt 2018)

Die auf der Abschaltseite von Sobooks angekündigte Neuorientierung auf ein Projekt im Bildungsbereich gründet auf der Expertise mit E-Books und sozialer Interaktion²⁰⁵ und entspricht dem von Pleimling (2012) in Aussicht gestellten Potenzial von Social Reading für Wissenschaft und Bildung.²⁰⁶ Wie dies die Plattform Lactory umzusetzen versucht, ist Gegenstand von Kap. 4.5.

Hinzuweisen ist schließlich darauf, dass sich analoges und digitales Lesen und Bewerten nicht ausschließen (kritisch zum digitalen Dualismus und der Vorstellung einer vermeintlichen Dichotomie zwischen real-alltäglicher Lebenswelt und medialer Konstruktion vgl. Frederking/ Krommer 2014, S. 160ff.), sondern nebeneinander koexistieren und dass sich zwischen analogen Lesekreisen (vgl. Kap. 3.5) und digitalen Angeboten zum kollektiven Lesen Überschneidungen und Durchdringungen erge-

²⁰⁵ Vgl. <https://sobooks.de/faq/> (aufgerufen am 20.06.2018).

²⁰⁶ „Schülerinnen und Schüler sowie Studierende können Texte auch jenseits von Klassen- und Seminarräumen diskutieren, wahlweise mit oder ohne Einbindung des Lehrers/Dozenten. Die Möglichkeit, bestimmte Textstellen in den Marginalien zu diskutieren und die Markierungen und Notizen der Lerngruppe anzeigen zu lassen, führt unter Umständen zu fokussierterem Arbeiten.“ (Pleimling 2012).

ben, wobei offline existierende Praktiken keineswegs an Bedeutung verlieren (vgl. Knipp 2017a, S. 178). Die Plattform *Pirondella* versteht sich beispielsweise als Online-Kontaktbörse zur Gründung von Lesekreisen, deren Selbstverständnis an die Tradition der historischen Salons anknüpft.²⁰⁷ Auch Buchmarktakteure unterstützen lesebezogene Kommunikation in der Kombination von on- und offline-Aktivitäten. Das Lesekreis-Portal von dtv stellt beispielsweise online Materialien zur Verwendung in Lesekreisen bereit: Zu bestimmten Titeln werden hier exklusive Texte zur Entstehungsgeschichte, Werkeinführungen oder Erfahrungsberichte von Autoren, Übersetzern oder Herausgebern sowie Zitate, Thesen und Fragen, die zur Diskussion anregen sollen, angeboten; weiterhin steht das Blankformat eines Lesejournals für eigene Leseindrücke und Notizen zum Download zur Verfügung.²⁰⁸ Im Bereich der kinder- und jugendliterarischen Öffentlichkeit bzw. der literarischen Öffentlichkeit der Kinder und Jugendlichen vernetzen sich Booktuber und BuchbloggerInnen nicht nur in der Online-Community, sondern kommen auch außerhalb des Netzes auf Buchmessen usw. zusammen. Ebenso treten Leseklubs von Jugendlichen mit eigenen Webpräsenzen oder in den Sozialen Medien in Erscheinung. Die Entwicklung des Online-Magazins *Die blaue Seite* der Lübecker Bücherpiraten zeigt über die Jahre einen Zuwachs neuer interaktiver Formate: Ursprünglich als statische Website mit Rezensionen und Interviews konzipiert, bedienen die Jugendlichen inzwischen einen Twitter-Account, Facebook, nutzen den Online-Dienst Disqus als Diskussionsplattform, haben einen Multimediakanal mit Radiobeiträgen, Video-Rezensionen usw. integriert und bieten den Usern Orientierung mit Hilfe von Tags in der sog. Schlagwort-Wolke (Abb. 39). Diese gestattet im Angebot des Magazins zu stöbern und sich passend verlinkte Werke anzeigen zu lassen.

²⁰⁷ <http://www.pirondella.de> (aufgerufen am 06.03.2017).

²⁰⁸ Vgl. <https://www.dtv.de/service/lesekreise/c-104> (aufgerufen am 06.03.2017).



Abb. 39: Tagging im Online-Magazin²⁰⁹

4.1.6 Digitale Anschlusskommunikation in der Deutschdidaktik

Aufgabe der deutschdidaktischen Forschung ist es, die spezifischen anchlusskommunikativen Online-Phänomene zu beschreiben und zu erklären, um sie für didaktische Konzepte verfügbar zu machen und damit die Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen an Literatur als kultureller Praxis zu erweitern.

Die Formate des Web 2.0 und deren Lernpotenziale werden in der Deutschdidaktik in literatur-, sprach- und mediendidaktischer Perspektive fokussiert. Die Überblicksartikel *Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien* von Abraham (2014) und *Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien* von Krommer (2014) bildeten zu diesem Zeitpunkt den aktuellen Forschungsstand ab, wobei einzelne Phänomene aufgrund medientechnologischer Entwicklungen, sich rasch verändernder Nutzungsweisen und der netztypischen Dynamik insgesamt großer Wandelbarkeit unterworfen sind. Das nach den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts gegliederte zweibändige Theorie-Praxis-Kompendium *Deutsch Digital* von Knopf/ Abraham (2016) erschließt die

²⁰⁹ <https://die-blaue-seite.de/schlagwort-wolke> (aufgerufen am 20.06.2018).

Zieldimensionen der Auseinandersetzung mit digitalen Medien weiter und richtet sich primarstufenbezogen auf sprachliches und literarisches Lernen im Kontext der digitaler Umgebungen, der Sammelband von Gailberger/ Wietzke (2018) enthält entsprechende Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufe. Einen Social-Media-Leitfaden zum schulischen Umgang mit Facebook, Blogs und Wikis liefert Wampfler (2013), ebenfalls von Wampfler (2017) stammt die Monografie *Digitaler Deutschunterricht*, die nach einer Grundlegung digitaler Arbeit im Deutschunterricht vor allem zahlreiche Projekte und Unterrichtsideen vorstellt. Auch die für Februar 2019 angekündigte Konferenz *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien – Herausforderungen für die Deutschdidaktik* an der Universität Bochum richtet ihren Blick auf die neuen kreativen und interaktionsorientierten Formen der Textrezeption und -produktion im Netz, die Eingang in die fachlichen Kompetenzbereiche und inhaltlichen Basiskonzepte des Deutschunterrichts finden sollen. Das folgende Referat erfasst nach einer begrifflichen Annäherung zentrale theoretische und praxisbezogene Beiträge im für die vorliegende Untersuchung relevanten Zusammenhang von Online-Medien und (wertender) Anschlusskommunikation.

Digitale Kompetenz

Der Medienkompetenzbegriff wurde im deutschdidaktischen Diskurs aus der Medienpädagogik (vgl. Baacke 1996) übernommen und von Groeben (2002) für Zielperspektiven des Deutschunterrichts ausdifferenziert. Ausgehend von der Zieldimension des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt[s]“ (Hurrelmann 2002, S. 111) formuliert Groeben (2002, S. 166ff.) sieben Teildimensionen für den kompetenten Umgang mit Medien: 1. Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein zur Unterscheidung von Medialität/ Realität, 2. Ausbildung medienspezifische Rezeptionsmuster entsprechend verschiedener medialer Anforderungen, 3. Medienbezogene Genussfähigkeit zur emotional bereichernden Wahrnehmung und Verarbeitung medialer Angebote, 4. Medienbezogene Kritikfähigkeit zur reflektierten Bewertung und Analyse von Medien, 5. Selektion/ Kombination von Mediennutzung zur zielorientierten Auswahl im Umgang mit unterschiedlichen Medien, 6. Ausbildung produktiver Partizipationsmuster als Grundlage zur medienproduzierenden Weiterverarbeitung von

Medienangeboten, 7. Kompetenz zur Anschlusskommunikation als Grundlage reflexiver Verarbeitung der Erfahrungen mit und mithilfe von Medien. Insofern mit diesen Teildimensionen weitgehend Ansatzpunkte für die Nutzung digitaler Medien im kompetenzorientierten Deutschunterricht erkennbar werden, liefern Frederking/ Albrecht (2016) ausgehend von diesem Modell und unter Einbeziehung der Kompetenzaspekte der Bildungsstandards die folgende Definition digitaler Kompetenz:

Mit der im Fach Deutsch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden digitalen Kompetenz wird die kognitive Fähigkeit und Fertigkeit zum fachspezifischen Umgang mit digitalen Medien und den damit verbundenen Möglichkeiten der produktiven und rezeptiven Nutzung im Sinne der sieben von Groeben skizzierten Teildimensionen verstanden. Dies schließt die Fähigkeit zur Bewältigung theoretischer und praktischer Problemstellungen im Zusammenhang mit digitalen Medien ebenso mit ein wie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft, digitale Medien zielführend in den Lernfeldern des Faches Deutsch zu nutzen. (Frederking/ Albrecht 2016, S. 16)

Neben dem Kompetenzbegriff steht der Begriff der Bildung; nach der KMK-Erklärung *Medienbildung in der Schule* (2012) wird Medienbildung als „dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“ (KMK 2012, S. 3) verstanden, deren Zielperspektive Erwerb und Weiterentwicklung von Medienkompetenz sind. In Umkehrung der Prozess-/ Zielkategorien argumentieren Frederking/ Krommer (2014) für die Verwendung des Kompetenzbegriffs in Bezug auf operationalisierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, während Medienbildung eine die Kompetenzfacetten einschließende, aber gleichsam emotionale, soziale, reflexive und habituelle Aspekte berücksichtigende übergeordnete Zielperspektive darstelle. Diese Überlegungen transferieren Frederking/ Albrecht (2016) auf den Begriff der digitalen Bildung und ergänzen die von Groeben skizzierten Teilkompetenzen um drei weitere übergeordnete Zielsetzungen: 1. Erwerb medienkulturgeschichtlichen Wissens und Bewusstseins über digitale Medien, 2. medientheoretische und medienästhetische Fundierung der rezeptions- und Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Medien, 3. Ausbildung eines medienreflexiven, die Chancen und Risiken digitaler Medien berücksichtigendes Selbst- und Weltverhältnis (vgl. Frederking/ Albrecht 2016, S. 20f.).

Ergänzend zur KMK-Erklärung *Medienbildung in der Schule* wurde die KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* (2016) verabschiedet, die sechs Kompetenzbereiche aufführt: 1. Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren und Präsentieren, 4. Schützen und sicher Agieren, 5. Problemlösen und Handeln, 6. Analysieren und Reflektieren (vgl. KMK 2016, S. 15ff.). Die in diesem Kompetenzrahmen formulierten Anforderungen gelten als fachübergreifende Grundlage für die bereits geleisteten bzw. zukünftig zu ergänzenden fachspezifischen Beiträge der einzelnen Fächer (vgl. dazu u.a. Kepser 2018).

Im Folgenden werden Forschungs- und Praxisbeiträge vorgestellt, welche die von Elementen digitaler Konstruktionen durchwirkten alltäglichen Vollzugsformen des Lesens als kulturelle Praxis aufgreifen und in schulische Lernprozesse einbinden. Zum Lesen als kulturelle Praxis gehören nach Bettina Hurrelmann „die Literaturbeschaffung, die Auswahl der Lese Stoffe, der Vergleich mit ähnlichem, die Bewertung des Gelesenen in Bezug auf die eigenen Erwartungen und Ziele, die Verständigung mit anderen Leserinnen und Lesern“ (Hurrelmann 1994, S. 24). Diese überzeitlich gültigen Anforderungen werden im Umfeld der digitalen Mediennutzung neu konturiert. Die didaktisch-methodische Fokussierung digitaler Medien umfasst dabei grundsätzlich folgende Optionen: Digitale Medien als 1. Schreib- und Produktionsmedien, 2. Lese-, Rezeptions- und Informationsmedien, 3. Präsentations- und Visualisierungsmedien, 4. Kommunikations- und Kooperationsmedien, 5. Analyse- und Interpretationsmedien, 6. Gestaltungsmedien (vgl. Frederking/ Albrecht 2016, S. 21ff.) Alle Optionen lassen sich im Hinblick auf Lesekultur und literarische Wertungsprozesse in Online-Umgebungen reflektieren.

Digitale Kommunikation

Die Herausbildung spezifischer Textsorten und -funktionen in den neuen Medien macht Überlegungen zu einem veränderten Literalitätserwerb notwendig und fokussiert das didaktische Potenzial der virtuellen Öffentlichkeit mit ihren eigenen Lese- und Schreibkonventionen. Digitales Schreiben als „produkt- und aktivitätszerlegendes Schreiben“ kann zur Erweiterung des Schreibstrategiewissens der SchülerInnen (z.B. Aus-

schneiden von Textteilen, Kopieren, Verlinken, Kommentieren, Recherchieren usw.) beitragen (vgl. Krelle 2016). Die soziale Dimension des Schreibens, die sich in den Web 2.0-Formaten abzeichnet, gründet in einem kommunikativen Raum, in dem beim digitalen Schreiben die Texte anderer zugänglich sind. Als wesentlicher Modus digitalen Schreibens und Publizierens gilt daher die Zusammenarbeit beim Schreiben – „Kollaborieren: vom Allein-Autor zum vernetzten (Mit-)Schreiber“ (Abraham 2014, S. 273). Der Rückgriff auf bereits bestehende Texte/ Textteile erzeugt Prozesse des Aushandelns, Kommentierens und Weiterschreibens. Indem Schreibprozesse in ihrem Vollzug öffentlich gemacht und im Austausch Reflexionen über Textentwürfe und -versionen angeregt werden, ergeben sich Möglichkeiten des (gemeinsamen) Überarbeitens. Zudem adressiert das sozial kontextuierte Schreiben in Sozialen Netzwerken (vgl. Wampfler 2013; Wampfler 2016) nicht (allein) die Lehrkraft, sondern ein ‚echtes‘ Publikum, von dem eine Reaktion erwartet wird. Spezifisch für die Kommunikation in den Sozialen Medien ist eine veränderte Hierarchie, da die Kommunikation zwischen allen Teilnehmenden stattfindet und durch Filter geordnet wird. Bewertungs-/ Verbesserungsprozesse digital geschriebener und im Netz publizierter Texte richten sich insgesamt auf spezifische Leseerwartungen, die im digitalen Kontext andere sind als bei Printtexten.

Nach Warlick (2006) stellen Kohärenz und leichte Verständlichkeit ebenso wie eine überzeugende Rhetorik Grundgrößen der Textqualität dar, durch welche sich digitale Texte in der Informationsflut des Internet Aufmerksamkeit sichern können. Auf Sieber (1996; 2008) geht die Bestimmung des Textmusters Parlando zurück, das – als Reaktion auf veränderte Kommunikationsbedürfnisse und gewandelte textuelle Anforderungen – durch spezifische Abweichungen von herkömmlichen Mustern der Schriftlichkeit gekennzeichnet ist.

Heutige Jugendliche schreiben ja nicht in erste Linie Aufsätze – sie formulieren sich in den Foren, die die neuen Medien zuhauf anbieten: SMS, Mail, Chat u.Ä. In diesen Foren sind Direktheit und (oftmals vermeintliche) Authentizität – oder zumindest Originalität – in einer Weise gefragt, die die Anforderungen an herkömmlich geschriebene Texte bei weitem übertrifft. (Sieber 2008)

Krommer (2014) beschreibt mit Rückgriff auf Döring (2003) die informelle Netzkommunikation als oraliterale, d.h. konzeptionell mündliche

und medial schriftliche Kommunikationsformen. Neben Aspekte der Versprechsprachlichung treten dabei mimisch-kinesische Kompensierungsverfahren wie Emoticons, Akronyme („LOL“), Verfahren sprachlicher Ökonomie (wie die weit verbreitete Kleinschreibung) und graphostilistische Merkmale (vgl. Androutsopoulos 2007). Auch Beißwenger (2016) bezieht die Ausweitung schriftlicher Sprachverwendung in digitaler Kommunikation auf vorher dem Medium der Mündlichkeit vorbehalten Kommunikationsbereiche und leitet daraus didaktische Konsequenzen ab: Zielperspektive im rezeptiven und produktiven Umgang mit digitalen Texten ist die Vermittlung eines Bewusstseins für die sprachlichen Besonderheiten der Kommunikation im Netz und deren situativ bedingte Gestaltungsanforderungen.

Zudem verschmelzen digitale Schreibformen vielfach mit visuellen und auditiven Kommunikationsmodi und erzeugen komplexe multimodale Textensembles, deren Wechselwirkungen jedoch empirisch bislang nicht erhoben wurden (vgl. Abraham 2014, S. 275). Welche Zusammenhänge zwischen authentischem privatem Schreiben in den neuen Medien und allgemeiner Schreibkompetenz bestehen (die neuen Schreibmuster nehmen vor allem Einfluss auf die Entwicklung eines Textsortenbewusstseins jenseits schulisch vermittelter Textsorten), untersuchen erstmals Kleinberger/ Wagner (2010); eine Untersuchung zum kooperativen Schreiben in digitalen Sozialen Medien stammt von Knopp/ Schindler (i. Ersch.), die ihren Schwerpunkt auf interaktives Schreiben in schulischen Schreibarrangements legt und auf eine Verbindung der Freizeittextwelten der SchülerInnen und der Textwelt innerhalb der Schule abzielt. Dass bei lese- und schreibfernen SchülerInnen überhaupt erst ein Bewusstsein für die eigene Agency geschaffen werden muss, da diese Jugendlichen ihre Schreibpraxen in den neuen Medien nicht per se als Teil ihrer literalen Identität verstehen, zeigt die Studie von Wiesner (2014). In didaktischer Perspektive greift Böck (2013) das Konzept der *New Literacy Studies* (die Zweckgerichtetheit von sich verändernden literalen Praktiken/ unterschiedlichen Formen des Lesens und Schreibens in unterschiedlichen sozialen Kontexten) auf und postuliert für den Deutschunterricht,

dass die Lernenden und ihre Einsichten in und Vorstellungen über Lesen, Schreiben, Texte und Medien stärker in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden sollten, um das, was die Schülerinnen an Wissen und Kompetenzen in die

Schule mitbringen, zu nutzen. Dies würde nicht zuletzt einen Beitrag dazu leisten, dass die SchülerInnen ihre informell erworbenen Kompetenzen reflektieren und im Idealfall mit den Inhalten und Zielen des Unterrichts vernetzen. [...] Diese Vernetzung sollte den Transfer des in der Schule Gelernten in den außerschulischen Alltag gewährleisten und helfen, eine Abgrenzung zwischen dem Leben in der Schule und dem eigentlichen Leben, das für viele (vor allem schriftferne) Jugendliche nicht in, sondern außerhalb der Schule stattfindet, aufzuheben (Böck 2013, S. 12).

Von forschungspraktischem Interesse erscheint der Zugriff der New Literacy Studies auf Literalitätseignisse und Literalitätspraktiken. Als Ereignis wird eine bestimmte Situation des Lesens/ Schreibens bezeichnet, in der etwas geschieht und die beobachtbar ist (z.B. unterrichtliches Literalitätseignis, Straßenschilder beim Autofahren lesen, Zeitunglesen, Posten auf einem Social Media-Kanal). Der deskriptive Zugriff auf Literalitätseignisse erfasst jedoch noch nicht, wie Bedeutungen entstehen; das Konzept der Literalitätspraktiken beschreibt und erklärt die Ereignisse nicht nur, sondern verbindet diese mit einem größeren sozialen und kulturellen Rahmen (vgl. Street 2013, S. 149f.), so dass Literalität damit mehr als „soziale Praxis“ und weniger als „dekontextualisierte Fähigkeit“ (ebd., S. 155) gefasst wird. Auf einen ähnlich weiten Beschreibungsrahmen in der Verbindung mit Kontexten, Institutionen, Medien, Modalitäten usw. rekurriert gleichermaßen Worthmanns Leitfaden zur Erfassung literarischer Wertungen (2004; 2013), auf den meine auf Situierung abzielenden Untersuchungsansätze Bezug nehmen und damit unterschiedliche informelle Literalitätspraktiken literarischer Wertung (daraus in Abgrenzung zur formellen Literalität des Unterrichts) sichtbar machen können.

Außerschulische Anschlusskommunikation im Netz

Simone Winko definiert in ihrem Überblicksbeitrag *Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter* ein Verständnis dessen, was Literatur heute ist: „ein extrem vielfältiges, dynamisches Ensemble unterschiedlicher medialer Formate und Kommunikationsformen, eine lebendige Praktik, die weit über gedruckte Einzelwerke und vom Feuilleton wahrgenommene Autoren hinausgeht und Teil der aktuellen Partizipationskultur ist“ (Winko 2016, S. 2). Unter den Begriff des (literarischen) *Schreibens im Netz* lassen sich sowohl kooperative wie partizipative (Mit-)Schreibprojekte subsumieren, deren Beiträge weiterhin einzelnen AutorInnen unter

redaktioneller Betreuung zugeordnet werden können, während das Konzept des *vernetzten Schreibens* kollaborative und kommunikative Projekte erfasst, bei denen durch die Rückkopplungsmöglichkeiten der digitalen Medien ohne redaktionelle Kontrolle „vor allem der Werkbegriff und die Rolle des Autors/ Lesers im Vergleich zur Buchkultur gravierende Veränderungen erfahren“ (Frederking/ Krommer/ Maiwald 2018, S. 259). Solche Veränderungen im Verhältnis zwischen Autor, Text und Leser (wie z.B. bei dem Fortsetzungsroman-Abo-Projekt *Morgen Mehr* (2016),²¹⁰ bei dem der Autor Tilman Rammstedt jeden Tag ein neues Kapitel seines Romans vorgelegt hat, das seine Online-AbonentInnen lesen und kommentieren konnten (vgl. Winko 2016, S. 9), betreffen jedoch nicht nur die Merkmale der digitalen bzw. Netzliteratur im Speziellen (vgl. auch Wajs 2011), sondern die Gesamtheit literaturbezogener Kommunikationen im Netz.

Insbesondere für die kindlichen und jugendlichen User, die im Web 2.0 andernorts kaum existierende halböffentliche und öffentliche Teilhabeoptionen vorfinden und aufgreifen, erweisen sich die digitalen Medien als wesentlicher außerschulischer Interaktionsraum, auch hinsichtlich der Kommunikation über Literatur. Ausgehend von den Erwartungen, die Kinder allgemein an Online-Angebote stellen – Entertainment und Spiele, Infotainment und Edutainment sowie Kommunikation (vgl. Heidtmann 2001) – arbeitet Wajs (2011) die unterschiedlichen Konstellationen literaturbezogener Kommunikation als Werk-Vermittler-Leser-Kommunikation, Autor-Leser-Kommunikation und Leser-Leser-Kommunikation heraus. Die erste Achse konstituiert sich in zahlreichen Internetseiten, die, u.a. durch marktstrategisch von Verlagen betriebene Plattformen, kinder- und jugendliterarisches Leben thematisieren, auf Neuerscheinungen hinweisen und durch Buchtipps, Rezensionen, literarische Wettbewerbe oder Spaß- und Unterhaltungsangebote wie Online-Spiele Jugendliche in Kontakt mit dem Medium Buch bringen; die digitalen Medien übernehmen hier die Vermittlerrolle zwischen Buch und Leser. Die

²¹⁰ Vgl. <https://www.hanser-literaturverlage.de/aktuelles/tilman-rammstedt-morgen-mehr> (aufgerufen am 15.10. 2016). Analytische und wertende Zugänge zu dem Online-Projekt als öffentliches und interaktives Schreibexperiment entwirft das Unterrichtsmodell von Kónya-Jobs (2018).

digitale Autor-Leser-Kommunikation wird durch zahlreiche Internetpräsenzen von AutorInnen erzeugt (vgl. Wajs 2011, S. 403); zu ergänzen wäre hierbei, dass Leserunden neue Formate der direkten Autor-Leser-Kommunikation darstellen, deren Erforschung jedoch weitgehend aussteht (vgl. Lukoschek 2017 sowie Kap. 4.4). Nahezu alle kinder- und jugendliterarischen Online-Angebote ermöglichen (neben ihrer Adressierung erwachsener VermittlerInnen) die Beteiligung der jugendlichen LeserInnen und deren Kommunikation. Kinder und Jugendliche werden angeregt, Bücher zu rezensieren, sich an Diskussionen über Literatur zu beteiligen oder in Schreibforen eigene Geschichten zu veröffentlichen. Derartige Literaturtreffpunkte leben vom Interesse am Meinungsaustausch der Peergroup: „Anhand der Diskussion über das Buch von Thomas Brussig *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* kann man nachverfolgen, wie meinungsbildend und demzufolge entweder die Leselust fördernd oder sie minimierend die Urteile von Gleichaltrigen für viele der Leseinteressierten sein können.“ (Wajs 2011, S. 404)

Vor dem theoretischen Hintergrund von Siegfried J. Schmidts Medienkompaktbegriff und dessen vier Komponenten (Kommunikationsinstrumente, technische Dispositive, soziale Institutionalisierungen und Medienangebote) beleuchtet Josting (2014) veränderte Medientechniken und neue Medienangebote in den kinder- und jugendliterarischen Handlungsbereichen der Produktion, Distribution, Rezeption und Verarbeitung, deren Zusammenwachsen unter dem Begriff der Medienkonvergenz erfasst wird (vgl. Josting 2014, S. 235). Jostings Streiflicht zeigt anhand von (Verlags-)Online-Portalen und literaturbezogenen Aktivitäten Jugendlicher entsprechende Verschmelzungen zwischen den Rollen in den Handlungsbereichen Distribution, Rezeption und Verarbeitung und geht zudem auf das Phänomen des Social Reading-Streams ein. Trotz der rechtlichen Herausforderungen der konvergenten Angebots- und Nutzungsstrukturen zieht Josting eine positive Schlussfolgerung:

Für die KJL und alle Mitstreiterinnen [sic] für die Leseförderung ist der rege Austausch im Internet eine begrüßenswerte Angelegenheit. Dass man das Social Reading auch zum Thema des Deutschunterrichts machen kann, zeigt ein aktueller Unterrichtsvorschlag, der die lebhafte Diskussion von Jugendlichen im Netz über Nils Mohls Jugendroman *Es war einmal Indianderland* (2011) aufgreift [...]. (Josting 2014, S. 250)

Der von Josting erwähnte Beitrag von Pertzel/ Schütte (2013) ist jedoch bislang der einzige, der Social Reading auch in einer Lernperspektive hinsichtlich des Literaturbetriebs thematisiert. Unter dem Aspekt der Online-Inszenierung und -Vermarktung untersucht Schäfer (2014) die Internetpräsenz des Autors Jay Asher zu seinem Roman *Thirteen Reasons Why* (2007; in deutscher Übersetzung *Tote Mädchen lügen nicht*, 2009) und erfasst dazu Autorenwebsite, Blog, Romanwebsite, Facebook-/ Twitter-/ Myspace-Account, Hörbuch-Ausschnitte auf der Website, Anleitung zu Diskussionen über den Roman auf der Website, Roman-Cover als Download für ein Desktop-Hintergrund-Bild sowie 90 Fanfiction-Beiträge. Diese breite Spanne an Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten und ihre Nutzung durch Kinder und Jugendliche repräsentiere die aktuelle Kinder- und Jugendkultur; verdeutlicht werde, „dass die Möglichkeit der individuellen Meinungsäußerung und die hiermit einhergehende Interaktivität, d.h. des Eingreifens der Leser bzw. Nutzer in ein vormals statisches Produkt, die Eckpfeiler der Kinder- und Jugendkulturen im Netz bilden“ (Schäfer 2014, S. 263).

Am Beispiel der Rezeption des zeitgeschichtlichen Jugendromans *Einundzwanzigster Juli* von Anne Voorhoeven fokussiert Karolak (2011) die Wertungskriterien junger LeserInnen auf unterschiedlichen Internetforen (*Leselust*, *Literaturschock*, *Buchgesichter*, *Juliforum*, *LizzyPress*, *Lese-punkte*) und vergleicht diese mit Wertungen in Rezensionen des Feuilletons. Dabei kommt er zu dem (erwartbaren) Ergebnis, dass die Jugendlichen, wenngleich sie durchaus ähnliche Wertmaßstäbe aufrufen, zu anderen Bewertungen gelangen als professionelle Rezensenten: „Anstatt eines Mangels an Authentizität oder des Vorwurfs eines schematischen, eindimensionalen Bildes der Erzählerin [...] werden bei ihnen vielmehr die Glaubwürdigkeit, die emotionale Authentizität sowie ein empathisches Potenzial der Darstellung der Personen [...] und der Situationen hervorgehoben.“ (Karolak 2011, S. 389) Eine didaktische Fokussierung dieser Differenz spart Karolak jedoch aus. Indessen weist der Autor auf die kanonbildende Funktion der im Internet populären Literaturrezeption hin, die an die Seite der durch Schule und Deutschunterricht unterstützten Kanonbildung trete, indem „die Rezeptionsprozesse, die von individueller Wahrnehmung und Wertschätzung begleitet und vermittels

der Neuen Medien interaktiv artikuliert werden, ein (differenziertes, heterogenes) Ensemble von Faktoren der Kanonbildung konstituieren“ (ebd., S. 392).

Ebenfalls unter der Zielsetzung, die digitale Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur durch die Zielgruppe darzustellen und damit Einblick zu geben in deren außerschulisches Lese- und Medienverhalten, erkundet Schlachter (2014) Formen und Funktionen der Anschlusskommunikation im *Tribute von Panem*-Forum. Ausgehend von den verschiedenen Forenbereichen und ihrer Nutzung durch Jugendliche lässt sich aufzeigen, dass der Bereich des Austauschs über den Roman sich zahlenmäßig am kleinsten darstellt, die Bereiche Spiele und Contests sowie Role Play Games dagegen am meisten frequentiert werden, gefolgt von Fanfiction und Fanart (vgl. Schlachter 2014, S. 271f.). Schlachters quantitativer Untersuchung folgt eine qualitative Betrachtung der Anschlusskommunikationen, für welche die folgenden Funktionen ermittelt werden: Unterhaltung und Spiel, Selbstdarstellung, Gemeinschaftsbildung, Gestaltung, Emotionsverarbeitung, Verständnisklärung, Bewertung des Gelesenen, Übertragung auf die eigene Lebenswelt (Identitätsarbeit), Interpretation (vgl. ebd., S. 276). Der sich hieraus ergebende Zusammenhang zwischen Forenkommunikation und Literaturdidaktik weist das Internet als Handlungsraum aus, in dem literarische (Gesprächs-) Erfahrungen und Verstehensprozesse auf informellem Weg gemacht und angebahnt werden, freilich aber auch soziale Ungleichheiten und unterschiedliche Voraussetzungen entsprechende Unterschiede im informellen Kompetenzerwerb bedingen. Genauere Untersuchungen der soziokulturellen Nutzerstrukturen sowie der literarischen Verstehensprozesse in der Polarität identifikatorisch-subjektbezogener und textuell-objektbezogener Teilprozesse werden angesichts des vielfältigen non-reaktiven Online-Datenmaterials als notwendig erachtet (vgl. ebd., S. 281). Dieser Notwendigkeit entsprechend fokussiert Schlachter (2018) den Zusammenhang von Emotionen und Wertungen im Rezeptionsprozess. Auf der Grundlage einer von ihr entwickelten Theorie literaler Praktiken privater Lektüre von Jugendlichen untersucht die Autorin das Online-Material des Forums mit dem Ziel, unterschiedliche Interaktionsmuster zwischen emotionalen und kognitiven mentalen Handlungen zu rekonstruieren. Abgeleitet werden vier Rezeptionsmodi, die sich auf einer Skala nach dem Grad und

Verhältnis ihres Subjekt- und Textbezugs verorten lassen (vgl. Schlachter 2018, S. 104ff.):

1. *Selbstnähe/ Textdistanz*: Äußerung auf Subjektebene ohne weitere Textbezüge,
2. *textuell involvierte Subjektivität*: identifikatorischer Rezeptionsmodus mit einem auf den Text gerichteten Erkenntnisinteresse,
3. *reflektierte Emotionalität*: emotional involvierter Rezeptionsmodus mit funktionalen Deutungen und Reflexion des eigenen Standpunkts (durch Berücksichtigen konfligierender Textinformationen, Einbezug von Genrewissen und/ oder Weltwissen),
4. *Textnähe/ Selbstdistanz*: ausschließlich textbezogene Argumentation globaler Kohärenzbildung mit Berücksichtigung sprachlich-formaler Elemente und Erschließung impliziter Textinformationen.

In der Darstellung von Schlachter fällt auf, dass für die vierte Kategorie keine Textbeispiele geliefert werden. Anzunehmen ist, dass dieser Rezeptionsmodus im Setting eines Online-Forums eher gering repräsentiert ist. Aus literaturdidaktischer Perspektive leisten die Ergebnisse einen Beitrag zur Ermittlung des Verhältnisses von Subjektivität und Textbezug, wobei insbesondere der Rezeptionsmodus der reflektierten Emotionalität als gewinnbringend eingeschätzt wird, um im schulischen Kontext leserseitige Emotionen und Wertungen für die Förderung von Textverstehensprozessen einzubeziehen (vgl. ebd., S. 113). Explizit nicht berücksichtigt wird in der Analyse der einzelnen Forenbeiträge indessen der Kommunikationskontext mit den Gesprächssequenzen der Forenuser.

Didaktische Fokussierungen

Literaturforen für Jugendliche wie *Hierschreibenwir*²¹¹ erheben den Anspruch, eine „Community für alle, deren Leidenschaft die Bücher und das

²¹¹ Das von Iread Media entwickelte Community-Portal www.hierschreibenwir.de wurde vom Carlsen Verlag betrieben, vgl. <http://www.iread-media.de/referenzen/hierschreibenwir/> (aufgerufen am 01.09.2015), und am 15.05.2018 geschlossen. Ein weiteres Beispiel für einen Literaturtreffpunkt im Internet stellt *LizzyNet.de* (<https://www.lizzynet.de>, aufgerufen

Schreiben sind“, anzubieten. Ihre Handlungsoptionen bieten vielfältige unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten und Lernperspektiven, die Mikota (2012) als Schnittstelle zur außerschulischen Lesesozialisation beschreibt. Die Autorin skizziert entsprechende Zielsetzungen einer die literarische Kommunikation unterstützenden Unterrichtseinheit, bei der SchülerInnen sich über Literatur austauschen, zur literarischen Wertung angeleitet werden, eigene Rezensionen verfassen und diese im geschützten, halböffentlichen Raum zur Diskussion stellen.

Jugendliche [treten] sowohl als Autoren eigener Texte als auch als Kommentatoren zu Texten anderer auf, in dem sie u.a. ihre Lieblingsbücher vorstellen oder als sogenannte ‚Bücherprofis‘ bzw. ‚Buchbotschafter‘ Neuerscheinungen für Gleichaltrige besprechen. Das literarische Gespräch, die Anschlusskommunikation über das Gelesene (sic!) findet in den Foren statt. Vor allem der Bereich der Literaturkritik sollte ernst genommen werden, denn außerhalb solcher Foren haben Jugendliche nur selten Möglichkeiten, sich in einem größeren Rahmen kritisch mit Literatur auseinanderzusetzen. (Mikota 2012, S. 24)

Literaturforen und -plattformen im Literaturunterricht zu nutzen, empfiehlt auch Boesken (2016) und konkretisiert deren schreib- und kommunikationsdidaktische Optionen: Erstellung und Einstellung von Rezensionen, Rückmeldung über die Kommentarfunktion, Erarbeitung eines Instrumentariums zur Beurteilung von literarischen Texten in Form eines integrierten Ratgeber-Forums, Wikis oder Glossars, Anschauungsmaterial für die Erstellung eines eigenen Nutzerprofils usw.²¹² Weissenburger (2008) eruiert die didaktischen Potenziale des Videoportals YouTube für

am 01.09.2015) als Online-Community für Mädchen dar: Neben Rezensionen junger LeserInnen finden sich Buch- und Schreibtips, Autorenbefragungen und Literaturrätsel, Hinweise zum Bloggen sowie LizzyPress, eine Sammlung literarischer und journalistischer Texte von weiblichen Jugendlichen.

²¹² Das Schweizer Forschungsprojekt *myMoment 2.0* (vgl. Furger/ Lindauer 2013) untersucht die Wirkung einer interaktiven Plattform auf Schreib- und Medienkompetenzen von Primarschulkindern und motivationale Aspekte des Schreibens. Dabei fällt insbesondere dem Kommentieren (Texte kritisch würdigen oder über Texte reden) in der situierten Schreibumgebung eine wichtige Rolle zu. Da Schreibkompetenzen sich genrespezifisch unterschiedlich ausprägen, müssen funktional unterschiedliche Textgenres (u.a. Textkommentare) in schreibförderlichen Unterrichtssettings besonders berücksichtigt werden. Interaktive Webplattformen bieten entsprechende strukturelle Möglichkeiten des Kommentierens der Texte durch die Peers, wobei die SchülerInnen durch Formen der Kooperation und Kommunikation beim Schreiben und Veröffentlichen eigener Texte zu einem positiven schreibbezogenen Selbstkonzept gelangen können (vgl. ebd., S. 44).

die Produktion, Rezeption und kommentierende Debatten der Anschlusskommunikation (vgl. Kap. 4.3), von Podcasts sowie Weblogs. Weblogs werden als erweiterte Möglichkeit der neuen Medien zur Arbeit mit dem Lesetagebuch gesehen, mit welcher eine Vernetzung der Anschlusskommunikation erreicht und, im Sinne genderspezifischer Leseförderung, die medienbezogenen Interessen von Jungen stärker berücksichtigt werden können (vgl. Weissenburger 2006). Auch im projektorientierten Deutschunterricht, vor allem zur Dokumentation von Projektverlauf und -ergebnissen, finden Weblogs ihren Einsatz. Als Best Practice-Anregungen zur Förderung der Lesekultur erachtet Wrobel (2012) das Format Weblogs: Im Sinne einer „Vielzahl lesekulturell relevanter Handlungen an der Schnittstelle zwischen Lesen, Schreiben und literaturbezogener Kommunikation“ (Wrobel 2012, S. 33, vgl. auch schon Wrobel 2007) können Literaturblogs im Unterricht die Veröffentlichung eigener Texte und die Leser-Leser- bzw. Leser-Autor-Diskussion über diese Texte unterstützen.

Trotz des hier vorliegenden zentralen Interesses an wertender Anschlusskommunikation zu printmedialen literarischen Texten sei abschließend auf zwei deutschdidaktische Untersuchungen und einen konzeptionellen Beitrag hingewiesen, die sich auf digitale Anschlusskommunikation zu Filmen richten. Film-Blogs bieten SchülerInnen authentisches Material zur Internetrecherche über ausgewählte Filme und gestatten, Formatmerkmale zu explorieren, um im Anschluss eigene Blogbeiträge mit informierenden (inhaltswiedergebenden), kommentierenden und appellierenden Elementen zu verfassen: „Weblogs lassen als explizite Möglichkeiten individuellen Schreibens einen großen Gestaltungsspielraum für Texte zu, das betrifft beispielsweise die Themenentfaltung, den Stil und die Orientierung an schriftsprachlichen Normen.“ (Möbius/ Wieland 2006, S. 35) Die in diesem Kontext von SchülerInnen zu verfassenden „medienspezifische Inhaltswiedergaben“ werden als Aufgabenformat von Weissenburger jedoch kritisch hinterfragt, da die delinear-hypertextuellen Weblogstrukturen mit den Anforderungen inhaltswiedergebender schulischer Textsortennormen kollidierten (vgl. Weissenburger 2008, S. 157f.). Zusammenhänge über Prä-/ Posttext-Erfahrungen mit Literaturverfilmungen untersucht Kepser (2012) anhand von User-Meinungen auf *Amazon* zu Buch und Film am Beispiel von *Krabat* und *Der Vorleser*.

Die Analyse von Lektüre- und Kinoerfahrungen, wie sie in Internetforen mitgeteilt werden, erweist sich nach Kepser als aufschlussreich für Erkenntnisse über Rezeptionsphänomene der kulturellen Praxis Literaturverfilmung, nicht zuletzt im Hinblick auf didaktische Überlegungen zu Arrangements von Prä- und Posttext im Unterricht. Die rezeptionsanalytische Untersuchung von Forenbeiträgen fungiert darüber hinaus als Impuls, literarische Wertungsprozesse nicht auf das Ergebnis der feuilletonistischen Literaturkritik zu reduzieren, sondern die Rezeptionsweisen und Urteile der SchülerInnen aufzugreifen.

Anschlusskommunikationen im virtuellen Raum über Amateurverfilmungen zu Kafkas Parabel *Gibs auf* (vgl. Freudenberg 2014, S. 6) dokumentieren zum einen Konzepte von und Erwartungen an Literaturverfilmungen, treten zum anderen aber auch als literarische Gespräche über den Text auf. Die dergestalt unter medientheoretischen und textanalytischen Aspekten untersuchten Forenbeiträge bieten didaktische Anschlussmöglichkeiten: Anhand der Threads können im Unterricht Werturteile und -begründungen über die Qualität der Amateurfilme wahrgenommen und diskutiert werden, und zwar im Hinblick auf Fragen danach, welche Inszenierungsoptionen ein Text anbietet, welche Polyvalenz dem Text inhärent ist bzw. wie textuelle und filmische Leerstellen sich zueinander verhalten (vgl. ebd., S. 12).

Partizipation als übergeordnete Zielperspektive

Da die neuen Medienplattformen und -praktiken Kindern und Jugendlichen weitreichende Möglichkeiten, sich mitzuteilen und auszudrücken, eröffnen, müssen die neuen Formen der Vergemeinschaftung auch zur Weiterentwicklung der Literalität als oberster Bildungsaufgabe des Deutschunterrichts hin zu einer umfassenden media literacy gedacht werden. Das Projekt der *New Media Literacy* (NML), ein Forschungsfeld für digitale Medien und Bildung mit dem Ziel der Entwicklung neuer curricularer und didaktischer Modelle, orientiert sich dabei am Modell der Partizipationskultur. Der Medienwissenschaftler Henry Jenkins, dessen Forschungsschwerpunkte zu Fangemeinschaften und Populärkultur die Initiative am Massachusetts Institute of Technology und später an der University of Southern California die Initiative maßgeblich prägten, definiert die New Media Literacies als „a set of cultural competencies and

social skills that young people need in the new media landscape. Participatory culture shifts the focus of literacy from individual expression to community involvement” (Jenkins 2009, S. xiii). Die partizipative Kultur wird dabei anhand von fünf Merkmalen bestimmt (vgl. ebd. 2009, S. 5f.):

1. Relativ niedrighschwellige Zugänge zu künstlerischem Ausdruck und bürgerlichem Engagement,
2. starker Rückhalt für eigenes Gestalten und Teilen des selbst Geschaffenen mit anderen,
3. informelles Mentoring zur Weitergabe von Wissen der Erfahrensten an Novizen,
4. Mitglieder, die darauf vertrauen, dass ihre Beiträge von Bedeutung sind,
5. Mitglieder, die ein gewisses Maß an sozialer Bindung zueinander empfinden und der Meinung anderer über das von ihnen Geschaffene Wert beimessen.

Formen der Partizipationskultur setzen auf *Affiliations* (formelle und informelle Mitgliedschaft in Online-Communities und Formaten der Sozialen Medien), *Expressions* (Produzieren neuer kreativer Mediennutzungsformen), *Collaborative problem solving* (Zusammenarbeit für neue Entwicklungen von Wissen) und *Circulations* (Gestaltung des Medienflusses z.B. durch Blogs) (vgl. ebd., S. 9). Trotz der weitreichenden Potenziale der außerschulisch-informellen Netzwerkumgebungen und ihrer Ingebrauchnahme durch Kinder und Jugendliche benennt Jenkins die Notwendigkeit pädagogischer Intervention angesichts dreier Problemfelder: Der *participation gap* betrifft Ungleichheiten in den Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Teilhabe an der Partizipationskultur, das *transparency problem* verweist auf die zu bewältigenden Anforderungen zur Orientierung im digitalen, durch Algorithmen geformten Informations(über)fluss, als *ethics challenge* gilt die Herausforderung des angemessenen Miteinanders in öffentlichen Communities (vgl. ebd., S. 16ff.).

Selbst wenn wir beobachten, wie Jugendliche manche dieser Fähigkeiten auf eigene Faust außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen erwerben, kommt den Erwachsenen dennoch eine gewichtige Rolle zu: Sie müssen sicherstellen, dass die Jugendlichen ein kritisches Vokabular entwickeln, um über den Platz der Medien in ihrem Leben nachzudenken, und sich auf ethische Entscheidungen einlassen, die sie als Medienproduzenten und Mitwirkende in Onlinecommunities treffen. (Jenkins 2007, zit.n. Clinton/ Jenkins/ McWilliams 2015, S. 217)

Der Notwendigkeit eines erweiterten Konzepts von Literalität betonen auch Groeben/ Christmann (2013) mit der Forderung einer präskriptiven Zielvorstellung, die die deskriptive Rekonstruktion medialer Veränderungen ergänzen müsse. Dafür wird der Vorschlag von Jenkins zu *Core Media Literacy Skills* (vgl. ebd., S. 35ff.) in die Fähigkeitsdimensionen Spielerisches Lernen, Ausprobieren alternativer Identitäten, die Fähigkeit, Medien sinnvoll zu kombinieren, Multitasking, vielseitig adaptives Denken (zur Nutzung verschiedener medialer Technologien entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit), kollektive Intelligenz (z.B. in der Wikipedia-Community), kritische Urteilskraft, transmediale Navigation, Networking und sich Austauschen/ Aushandeln als Fähigkeit zu respektvoller Kommunikation übersetzt (vgl. Groeben/ Christmann 2013, S. 89). Die Befähigung zur Partizipation an Formen sozialer Netzwerke und entsprechenden Kollaborationen zielt also weniger auf technische Fertigkeiten als vielmehr auf konzeptionelle Fertigkeiten der Informationsverarbeitung und -verteilung, der vernetzten Mediengestaltung sowie auf soziale Fähigkeit im Umgang mit anderen ab.

Ungeachtet bereits existierender Konzepte der Literatur- und Mediendidaktik (vgl. ebd.) bleibt die Fundierung von Partizipationsfähigkeit durch Bezüge zwischen außerschulischem Medienhandeln junger RezipientInnen und schulischen Lernaktivitäten weiterhin Desiderat:

Die NML sind der Überzeugung, dass der formale Unterricht sich stärker an jenen Praktiken ausrichten sollte, die in außerschulischen Umgebungen zunehmend zum Erfolg führen. Anstatt diese informellen Lernformen jedoch zu unterstützen, vermindern die Partizipationsstrukturen im Klassenraum oft die Möglichkeit zur effektiven Zusammenarbeit, zur teilnehmenden Beschäftigung mit Lehrplaninhalten und zu Kommunikationspraktiken, die über die physischen Grenzen des Schulgebäudes hinausreichen. [...] Die Fertigkeiten, Praktiken und Einstellungen, die die Schüler entwickeln sollen, werden durch ein System gefiltert, das für eine veraltete Welt entworfen wurde. (Clinton/ Jenkins/ McWilliams 2015, S. 209f.)

Entsprechend einer Diskrepanz zwischen den digitalen Bedingungen im gesellschaftlichen Leben und im schulischen Umfeld werden die neuen Medien im Sozialleben als Bereicherung und Vereinfachung erlebt, wohingegen die Schule diesen Wandel nicht produktiv nutzen kann, „wenn sie die alten Regeln des Lernens beibehält – wie feste Klassen, Lernen vor Ort und Orientierung an einer Lehrperson, die Inhalte vorgibt“ (Wampfler 2014, S. 140). Nicht zuletzt zeigen sich in den Einstellungen von Lehrkräften mitunter negative Wertungstendenzen („unnützes Wissen“) gegenüber den medialen Praktiken der Lernenden (vgl. Schmidt 2015).

Die Weiterentwicklung von didaktischen Konzepten und Perspektiven, welche die Medienvorlieben und -praxen von Jugendlichen im Unterricht aufgreifen und für Lernprozesse fruchtbar machen, nimmt der Sammelband *Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien* von Anders/ Wieler (2018) in den Blick. Außerschulische mediale Praktiken und auf Kompetenzerwerb gerichtete schulische Lernangebote/ -aktivitäten zueinander in Beziehung zu setzen und „das hohe Motivationspotenzial des Einsatzes auch alternativer (traditionell eher unterrichtsferner) Medienangebote für die Einlösung maßgeblicher Qualifikationsansprüche des Deutschunterrichts [zu nutzen]“ (Anders/ Wieler 2018, S. 10), zielt darauf ab, Lernenden in der Schule einen Resonanz- und Erprobungsraum zu bieten (vgl. auch Schmidt 2015), die Anschlussfähigkeit an kinder- und jugendkulturelle Diskurse zu sichern sowie den ‚Mehrwert‘ medialer Praktiken für fachliche Lernprozesse zu reflektieren. In der Verknüpfung der nicht deckungsgleichen Handlungsfelder geht es letztlich darum, das in außerschulischen Kontexten erworbene informelle Wissen als Grundlage zur Strukturierung von Lernprozessen zu nutzen.

Dass sich aus den digitalen Netzwerkkulturen neue Perspektiven für den Sprach- und Literaturunterricht ergeben, machen Clinton/ Jenkins/ McWilliams (2015) explizit: Durch neue Stimmen, Inhalte und Praktiken werde gewürdigt, „wie Menschen [...] mit literarischen Texten arbeiten, dabei verschiedene Medienplattformen und -erzeugungen verwenden, Dinge gestalten, umgestalten, auseinandernehmen und wieder zusammensetzen“ (vgl. ebd., S. 218). Auf diese Weise kann es gelingen, die SchülerInnen zum Nachdenken über Lektüreauswahl, über persönliche

und kollektive Leseprozesse anzuregen, traditionelle (analoge) Textliteralitäten mit den Praktiken der neuen Medienliteralität zu verbinden und deren Zirkulationsfunktionen zu reflektieren. Der Zugang zum Leserverhalten anderer durch die digitale Öffentlichkeit ermögliche zudem eine Sicht auf vielfältige Umgangsweisen mit literarischen Texten und zeige auf, dass „das vertiefte Lesen nur eine Form einer reflexiven Praxis“ (ebd., S. 215) neben anderen ist und „dass *vertieftes Lesen* ein Oberbegriff für eine ganze Reihe von Praktiken sein kann – mit dem Ziel, dass jeder Leser die Praktiken findet, die seine Beschäftigung mit einem literarischen Text zu einem tief empfundenen Erlebnis machen“ (ebd.). Dabei differenzieren die AutorInnen durchaus zwischen den durch die digitalen Veränderungen entstehenden produktiv bewusstseinsbereichernden einerseits und abzulehnenden trivialisierenden bzw. ablenkenden Wirkungen andererseits: „Was in unseren Klassenzimmern passiert, ist ein wichtiger Teil des Prozesses, mit dem unsere Kultur diese Veränderungen bewältigt.“ (Ebd.)

Insofern sind die Merkmale einer *Kultur der Digitalität* nach Stalder (2017), d.h. Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität, insgesamt auch für deutschdidaktische Überlegungen zur Förderung kultureller Teilhabe relevant, denn zu den spezifischen Anforderungen gehört die Fähigkeit, Informationen auszuwählen, zu aggregieren, neu zu gestalten und zu teilen ebenso wie die Fähigkeit zur Ausbildung ästhetischer Präferenzen in der Fülle und Vielfalt neuer Ausdrucksformen im kollektiven Rahmen (vgl. Stalder 2017, S. 13). Die zusätzliche Kenntnis der Funktion von Algorithmen, die im digitalen Raum die Formierung kultureller Prozesse weitreichend mitbestimmen, erweitert die Fähigkeit zur Medienkritik und das dafür notwendige Bewusstsein über die Erzeugung und Verbreitung von digitalen Inhalten. Dies gilt auch für die Anforderungen im Bereich der in diesem Kapitel fokussierten Social Reading-Prozesse. Der Ausblick auf *Partizipation in einer digitalen Welt* von Anders (2018) schließt daher mit der Forderung nach weiteren Forschungen zum Sprechen, Schreiben und Gestalten in und zu digitalen Medien, um gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen mit deutschdidaktisch fundierten Konzepten begegnen zu können (vgl. Anders 2018, S. 395). Diesem Postulat soll mit den folgenden Analysen Rechnung getragen werden.

Didaktisch orientierte Modellbildung zum Social Reading

Wir werden, wenn wir kritisieren – also lesen und reden und diskutieren –, von den Texten engagiert: Sie machen uns zu den Subjekten, als die wir uns (gegenseitig) erkennen, sie machen uns zu denen, die etwas lieben oder auch abstoßend finden. Sie verfügen über ihre eigene Realität. An die kann die Kritik, eine sich kollaborativ verstehende Kritik etwa, sich anschließen und sie verlängern, an ihr teilhaben. Dann kann sie etwas verändern. ‚Vergemeinschaftung‘ in diesem Zusammenhang bedeutet eben nicht Sozialisierung im Sinne von Enteignung, sondern – das ist Social Reading eben auch – Öffnung, Dynamik, Identifikation.²¹³

Guido Grafs Blogeintrag bezieht Stellung gegen eine Polemik, welche Social Reading-Prozesse als digitale Anschlusskommunikation der literarischen Öffentlichkeit vornehmlich unter dem Aspekt der kulturellen Nivellierung und der ökonomischen Verwertbarkeit diskreditiert (zu weiteren Abwertungs- und Abwehrhaltungen als Standardsituationen der Technologiekritik vgl. Passig 2009, überarbeitet 2014). Vor dem Hintergrund, dass gemeinschaftliches Lesen und Anschlusskommunikation grundsätzlich Bestandteile des Deutschunterrichts sind, sollen im Folgenden diejenigen Aspekte öffentlich-kollektiven Lesens in der digitalen Welt in den Blick rücken, die sowohl die netzspezifischen Kollaborationsformen wie auch die digitalen Bewertungsmechanismen repräsentieren und fachliche Lernprozesse in dynamischen Social Reading-Projekten unterstützen können.

Die hier vorgenommene Differenzierung der Medien/ Anwendungen nach Blogs/ Videoblogs/ Soziale Medien, Social Reading-Plattformen und Social Book (Abb. 40) entspricht der Struktur der nachfolgenden Kapitel. Jedem Medium lassen sich dabei prominente Textsorten/ -muster zuordnen. Die Figurationen, die als kulturelle Praktiken beschrieben werden können, gründen auf Netzwerkaktivitäten zu Textrezeption und (wer-tender) Anschlusskommunikation.

²¹³ <http://www.logbuch-suhrkamp.de/guido-graf/wie-zusammen-lesen/> (aufgerufen am 10.11.2017).

<i>Social Reading und literarische Wertung</i>		
<i>Medium</i>	<i>Textmuster/-format</i>	<i>Anschlusskommunikative Netzwerkaktivitäten</i>
Blogs/ Videoblogs und ihre Ableger in den Sozialen Medien	(Video-)Rezensionen Social Media-Postings Subgenres: Buchtipp, Bookhaul/ Unpacking, SuB/ TBR, Buch des Monats, Lesemonat, Neuzugänge, Buchregaltour Community-Genres: Challenges Tags Bookcircle Hangout Leserunden	• (Multimodales) Posten • Verlinken • Abonnieren • Teilen • Verwalten (durch Playlists, Favoritensammlungen, Blogrolls, Social Tagging) • Liken/ Dislikern • Kommentieren • Auf Kommentare antworten
Social reading-Plattformen (z. B. Goodreads, BuecherTreff, LovelyBooks)	Leserprofile (mit Bücherregal, Lesestatus, Wunschliste usw.) Rezensionen Leserunden	• Posten • Ranken • Social Tagging • (Social) Cataloging • Kommentieren • Zitieren

Social reading 2.0: Social Book Reader (z.B. Lectomy)	Literatur-Chat als Randspaltenkom- mentierung	• E-Books produzie- ren • Textstellen markie- ren • Textstellen kom- mentieren • Auf Kommentare antworten • Mit anderen Texten, Informationen, Da- teien verlinken • Liken

Abb. 40: Social Reading und literarische Wertung

Mit den Netzwerkaktivitäten werden Operationen benannt, die im unterrichtlichen Kontext den Aufbau von Kompetenzen unterstützen sollen. Insbesondere betrifft dies die Kompetenzbereiche Kommunizieren und Kooperieren, Analysieren und Reflektieren (vgl. KMK 2016, S. 16ff.). Die einschlägigen Kompetenzen werden im Folgenden durch fachbezogene Anknüpfungspunkte zum Social Reading ergänzt.

Kommunizieren und Kooperieren, v.a.:

- Interagieren: Mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten über Literatur und ihre Bewertung kommunizieren, digitale Kommunikationsmöglichkeiten zielgerichtet- und situationsgerecht (entsprechend den literaturkritischen Funktionen Orientierung, Selektion, Vermittlung, Unterhaltung) auswählen.
- Teilen: Literaturpräsentierende/ -bewertende Dateien, Informationen und Links teilen
- Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette): Verhaltensregeln bei digitaler Interaktion und Kooperation kennen und anwenden, formelle und informelle Kommunikation über Literatur der jeweiligen Umgebung anpassen, ethische Prinzipien der Kommunikation kennen und berücksichtigen.

- an der Gesellschaft aktiv teilhaben: Öffentliche und private Dienste (wie Social Reading-Plattformen, Foren, interaktive Leseoberflächen) nutzen, Medienerfahrungen weitergeben und in kommunikative Prozesse einbringen.

Analysieren und Reflektieren:

- Medien analysieren und bewerten: Strukturen und Gestaltungsmittel von digitalen literaturbezogenen Medienangeboten wie Blogs, Video-Blogs, Foren und Plattformen kennen und bewerten, interessengeleitete Setzung, Verbreitung und Dominanz von Themen in digitalen Umgebungen erkennen und beurteilen (Laienkritik versus Expertenkritik), Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, YouTube-Stars) analysieren und konstruktiv damit umgehen,
- Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren: Vielfalt der digitalen Medienlandschaft im Feld der literarischen Wertung und Kritik kennen, Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennen (Stichwort: „gläserner Leser“), eigenen Mediengebrauch reflektieren und ggf. modifizieren, Vorteile und Risiken von Geschäftsaktivitäten und Services im Internet analysieren und beurteilen, wirtschaftliche Bedeutung der digitalen Medien und digitaler Technologien für den Buchmarkt kennen, die Bedeutung von digitalen Medien für die politische/ kulturelle Meinungsbildung und Entscheidungsfindung kennen und nutzen, Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer bzw. kultureller Teilhabe erkennen, analysieren und reflektieren.

Die vorgelegte Differenzierung von digitalen Medien, Textsorten und Netzwerkaktivitäten in der Ausrichtung auf Kompetenzerwerbsprozesse richtet sich auf die didaktisch-methodische Planung von Social reading-Projekten im Unterricht, deren dynamische Architektur an außerschulische Praktiken des Lesens und Schreibens anschließt. Wenn es dabei um die Vermittlung von Kompetenzen literarischer Wertung in Online-Umgebungen gehen soll, ist vorauszusetzen, dass Lehrende selbst Erfahrungen

gen mit den innovativen Wertungsformaten der Netzkultur gemacht haben und diese didaktisch fokussieren können (vgl. Kap. 5.2). Auf dieser Basis lassen sich Aufgabenformate entwickeln (vgl. Wampfler 2017, S. 69ff.), die mit Hilfe bestimmter Lese- und Schreibstrategien SchülerInnen befähigen, literarische Wertungen in unterschiedlichen digitalen Settings zu artikulieren, auszutauschen und gleichzeitig die Rahmenbedingungen der Netzkultur im Hinblick auf Wertungsprozesse zu reflektieren.

4.2 Buchblogs von Jugendlichen und Heranwachsenden

Deshalb sage ich erst gar nicht: Ihr müsst das lesen, sondern ihr *werdet* es lesen.
(Blog *Schwarzaufweiss*)

4.2.1 Die Community jugendlicher BuchbloggerInnen

Die folgende explorative Analyse der Praktiken jugendlicher und heranwachsender BloggerInnen im Bücherblogotop versteht sich als Ergänzung zu Trilcke (2013), der vom Genre *Young Adult* ausgeht, und zu Lukoschek (2017), die Buchblogs insgesamt ins Auge fasst, und richtet sich darauf, die Buchblogging-Praxis als eine Form digitaler Anschlusskommunikation in ihrem außerschulischen öffentlichen Netzwerk-Setting als neuen didaktischen Gegenstandsbereich zu erschließen. Aufgezeigt werden soll, dass BuchbloggerInnen weder verhinderte LiteraturkritikerInnen noch die Zukunft der Literaturkritik sind (vgl. Grieshop 2015), sondern dass das sozial situierte Lesen und Kommunizieren in digitalen Netzwerken eine ‚andere‘ partizipative Diskursform über Literatur hervorgebracht hat. Als LaienleserInnen, die sich mit ihren Urteilen über und Empfehlungen von Büchern in die neuen technologischen Umgebungen interaktiver Verknüpfungsstrukturen einschreiben, setzen BuchbloggerInnen ihre eigenen Regeln und Normen.

Die Untersuchung rekurriert auf eine Zusammenstellung, die sich aus den Aktivitäten der BuchbloggerInnen in den Sozialen Netzwerken generiert: Für einen ersten Überblick über das Phänomen ‚Jugendliche Buch-

blogger‘ hat die Literaturvermittlerin und Bloggerin Stefanie Leo (zu deren Website bucherkinder.de²¹⁴ vgl. Schrader-Grimm 2017) über ihre Kontakte in den Sozialen Netzwerken 45 Buchblogs von Jugendlichen rekrutiert und dokumentiert (vgl. Leo 2013a; Leo 2013b). Die Stichprobe der 45 Blogs hat keinen repräsentativen Anspruch; die aus der realen Bloggingpraxis hervorgehende Auswahl gestattet aber, bei den Weblogs selbst anzusetzen und sich in akteursbezogener Perspektive den grundsätzlichen Regeln und Konventionen des Blogotops anzunähern. Zunächst werden der dynamische Charakter der Blogs erfasst²¹⁵ sowie die Merkmale der BlogbetreiberInnen und ihre Praxen der Vernetzung beschrieben. Anhand von Feinanalysen zweier exemplarischer Blogs werden im Anschluss Netzwerkarchitektur und Nutzungsoptionen (vgl. Kap. 4.2.2) sowie Merkmale und Funktionen von Blogpostings (vgl. Kap. 4.2.3) dargestellt.

Von den 45 jugendlichen BuchbloggerInnen aus Deutschland sind zum Erhebungszeitpunkt September 2015 vier BloggerInnen offline (*Mein unendliches Bücherleben*, *Caros Tipp*, *Feder und Papier* und *MoiMee*).²¹⁶ Zwar können ruhende Blogs noch Jahre nach der letzten Aktualisierung ergänzt und gelöscht werden, solange ein Blog online ist, sind aber alle Einträge zugänglich.²¹⁷ Vier Blogs erfordern eine persönliche Einladung durch den Blogbetreiber (*Start Reading Now*, *Aus Liebe zum Buch*, *Luna empfiehlt* und *Mondfräuleins Monologe*) und werden nicht berücksichtigt. Zwei BuchbloggerInnen sind auf einen anderen Blog umgezogen, führen diesen aber weiter (*Bücherbeere* wechselte von lebenskatastrophen.blogspot.de auf paulisrezensionen.blogspot.de und *My Books and Dreams* von mybooksanddreams.blogspot.com auf mysekai.blogspot.com). Ebenso änderte *JugendbuchBlog* seinen Namen und heißt jetzt *Schwarzaufweiß*, wobei die ursprüngliche Internetadresse jugendbuch-blog.blogspot.de/ bestehen blieb, der Blog seit 2015 außerdem

²¹⁴ <http://buecherkinder.de> (aufgerufen am 28.09.2015).

²¹⁵ Die vorliegende Datenauswertung erfolgte 2015; für eine weitere Aktualisierung der Stichprobe im Jahr 2017 vgl. Brendel-Perpina (2018d).

²¹⁶ Eine Liste aller untersuchten Blogs und ihrer URLs findet sich in Anhang 1.

²¹⁷ Aus diesem Grund werden hier alle genannten Blogs berücksichtigt, die am 28.09. 2015 noch online waren.

nicht mehr nur von Lennart, sondern in Kooperation mit Carina betrieben wird. Abgesehen von drei Ausnahmen (*Bücher Bücher*, *Kielfeder* und *Leo Löwchen*, Start 2010) haben alle BloggerInnen der untersuchten Gruppe ihre Websites im Jahr 2011 oder im Jahr 2012 ins Leben gerufen. Alle BloggerInnen verwenden Pseudonyme, machen aber fast durchgehend in den „About me“-Seiten stichhaltige Angaben zu ihrer Identität. Nur zwei BloggerInnen schreiben völlig anonym (*Buchliebhaberin* und *Lichtgold*).

Von den 24 BloggerInnen²¹⁸, die ihr Alter nennen, beträgt der Durchschnitt 17,8 Jahre, die beiden jüngsten sind 14 (*Leo Löwchen* und *Bücher Bücher*), die ältesten sind 21 (*Papermind*, *little bookland*, *Nico Wallmann*, *Leselust & Leseliebe* und *Jessis Bücherkiste*). Soweit sie sich dazu geäußert haben, sind sie SchülerInnen²¹⁹, Studierende²²⁰ oder Auszubildende²²¹. Vier der SchülerInnen haben Angaben zur Schulart gemacht: Unter den BloggerInnen finden sich demnach mindestens vier GymnasiastInnen (*Leo Löwchen*, *Jugendbuch Blog* und *Paulis Rezensionen*) sowie eine Hauptschülerin (*Sabrinas Books*). Lediglich fünf der 37 Blogs (*Skys Buchrezensionen*, *Nico Wallmann*, *Schwarzaufweiß*²²², *Romanfresser* und *Reader Alex*) werden von männlichen Blogautoren betrieben. Im Vergleich zu den Befunden der Studie von Schmidt/ Wilbers (2006), nach welcher sich für die untersuchte deutsche Blogosphäre zwar ein vergleichsweise ausgeglichenes Geschlechterverhältnis ergibt, unter den jugendlichen BloggerInnen aber Frauen mit zwei Dritteln in der Überzahl sind, liegt hier Anteil der weiblichen Bloggerinnen noch höher und entspricht damit der Geschlechterverteilung der Stichprobe von Trilcke (2013). Die Dominanz weiblicher Buchbloggerinnen erstaunt aufgrund der themenspezifischen Ausrichtung der Blogs nicht, zumal sich in ihr auch die bekannten Befunde der Leseforschung hinsichtlich geschlechtsspezifischer Verteilungen spiegeln.

218 Schwarzaufweiß und Sabrinass Books enthalten Beiträge von jeweils zwei Personen.

219 Leo Löwchen, Jugendbuch Blog, My Sekai, Paulinchens Blog, Sabrinass Books und Bücher Bücher.

220 Papermind, Read Me, Romanfresser, Skys Buchrezensionen und Leselust & Leseliebe.

221 Little Bookland.

222 Einer der beiden AutorInnen ist männlich.

Von den 37 zu untersuchenden Blogs sind acht innerhalb der letzten 12 Monate seit September 2015 nicht mehr aktualisiert worden (*World of Words*, *Rozas Leselieblinge*, *The Blogging Books*, *Buchsammlerin*, *Lichtgold*, *Bücher Bücher*, *Sabrinas Books* sowie *Kersis Traumwelten*). Davon gab jedoch nur der Blog *Lichtgold* offiziell seine Einstellung bekannt. Als Hauptgrund wird der große Zeitaufwand genannt, den das Betreiben des Blogs erfordert. Die Bloggerin erklärt, sie „habe keine Zeit mehr neben der Schule und den ganzen anderen Aktivitäten einen Blog zu betreiben“ (Eintrag vom 05.01.2014). Auch die übrigen inaktiven BloggerInnen deuten Zeitprobleme an. „Lange ist es wohl her seit ich hier etwas gepostet habe.... Dafür ein ganz dickes: Sorry!“ steht in *Kersis* Eintrag vom 03.10.2013, auf *The Blogging Books* heißt es am 22.08.2014: „lange Zeit gab es nicht viel von mir zu hören“, und die Betreiberin von *Rozas Lieblinge* freut sich am 17.08.2014, dass sie es „endlich [...] mal wieder geschafft“ habe, einen Eintrag zu schreiben. Dies deckt sich mit den Befunden aus der Studie *Wie ich blogge* (vgl. Schmidt/ Wilbers 2006, S. 21), nach welchen 35,7% der ehemaligen BloggerInnen den Zeitaufwand als Grund für die Aufgabe nennen. Aber auch Hinweise auf fehlendes Feedback, ein in der besagten Studie mit 22,9% an vierter Stelle genannter Grund für die Aufgabe, lassen sich zum Beispiel bei *Lichtgold* finden: „Halöchen liebe Leserschaft, ~~welche wahrscheinlich schon längst ausgestorben ist~~ [sic]!“ (Eintrag vom 05.01.2014). Darin zeigt sich, wie wichtig den BloggerInnen sowohl die regelmäßige Aktualisierung des Blogs wie auch die Rückmeldung durch die Leserschaft ist. Alle untersuchten Blogs lassen grundsätzlich Kommentare zu, wobei in 15 Fällen²²³ keine anonymen Kommentare möglich sind. In nahezu allen untersuchten Blogs finden sich Aufforderungen an die Leserschaft, Kommentare abzugeben; als dauerhafter Post unter der Kommentarzeile: „Kommentare versüßen einem den Tag. So geht es zumindest mir ;) Daher freue ich mich über jedes einzelne Wörtchen“ (*Filos Bücheruniversum*) oder als direkte Anrede im Post: „Was sagt ihr zu meinem Design? Wie gefällt es euch? Und wie steht es mit eurem eigenen Blog-Design?“ (*The emotional life of books*, 01.09.2015). Damit bestätigt sich für die BuchbloggerInnen der Befund, dass neben den Posts

²²³ Leo Löwchen, little bookland, It's the Lovestory of a girl and a book, Bookaholics for life, The Blogging Books, Read me, Filos Bücheruniversum, Rozas Leselieblinge, Leben zwischen den Seiten, Naddys Books, Josis Storys, Bücherbeere, Buechersturm, Yoshis Lesewelt, emotional life of books.

die Kommentare als funktionale Kernelemente erachtet werden (vgl. Erlhofer/ Bucher 2008, S. 13).²²⁴

Dass die Jugendlichen in unterschiedlicher Regelmäßigkeit ihren Blog aktualisieren, zeigt sich anhand erheblicher Unterschiede in der Zahl der jährlichen Einträge seit 2012 von einigen ausgewählten Blogs.

<i>Name/Jahr</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>Gesamt</i>
Vanessas Bücherecke	269	227	138	100	734
Bookaholics for life	337	200	96		633
little bookland	139	142	111	61	453
Books are true adventures	97	62	79	54	292
Naddys Books	63	10	16	11	100

Abb. 41: Anzahl der jährlichen Einträge auf den Buchblogs

Vergleicht man die Zahlen der Blogbeiträge mit der Bandbreite der Besucherzahlen (Abb. 42), scheinen sich tendenzielle, aber keine eindeutigen Korrelationen zwischen den Aktivitäten des Blogautors und seinen Besuchern zu ergeben, zumal für die sich in der Zahl der Aufrufe ausdrückende Akzeptanz eines Blogs auch andere Faktoren wie Inhalt und Qualität der Beiträge sowie die Präsenz des Blogs auf anderen Websites als mögliche Einflussfaktoren zu berücksichtigen sind.

²²⁴ Die Funktionen von RSS-Feed und Trackback bleiben hier aufgrund fehlender Daten – auf den zu untersuchenden Websites finden sich weder Hinweise über die Anzahl der RSS-Abonnenten noch über die Nutzung des Trackbacks – unberücksichtigt.

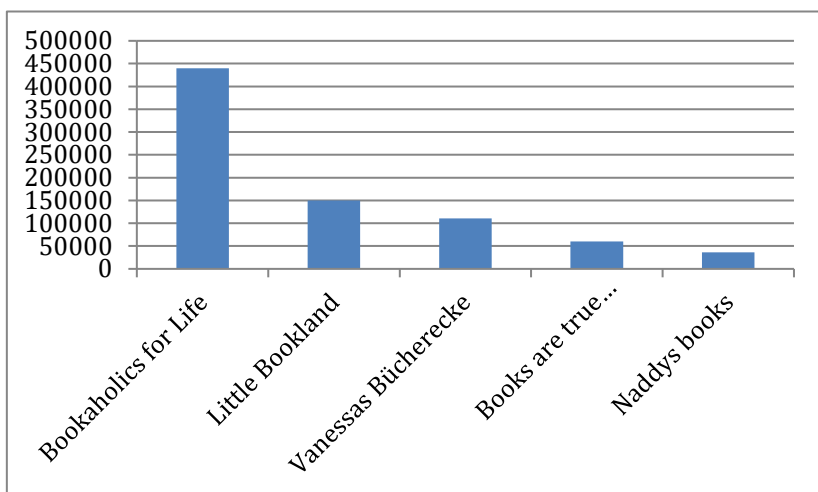


Abb. 42: Anzahl der BesucherInnen

Fast alle der untersuchten BloggerInnen (mit Ausnahme von *Reader Alex*, *Bücher Bücher*, *Bücherbeere*, *Buchsammlerin*) verlinken zu mindestens einem sozialen Netzwerk (Abb. 43) oder einer Blogging-Plattform. Auf den Sozialen Netzwerken wie Facebook, Twitter, Instagram und Youtube sowie den Blogging-Plattformen Blog-Connect und Bloglovin' werden dem User immer die neuesten Beiträge jener Blogs und BloggerInnen angezeigt, die diese zuvor in ihre Freundesliste bzw. Follow-Liste aufgenommen haben. Die Social Media-Ableger können durch die Vernetzung ohne besonderen Aufwand einen ungleich größeren Leserkreis erreichen und diesen zum Blog führen.

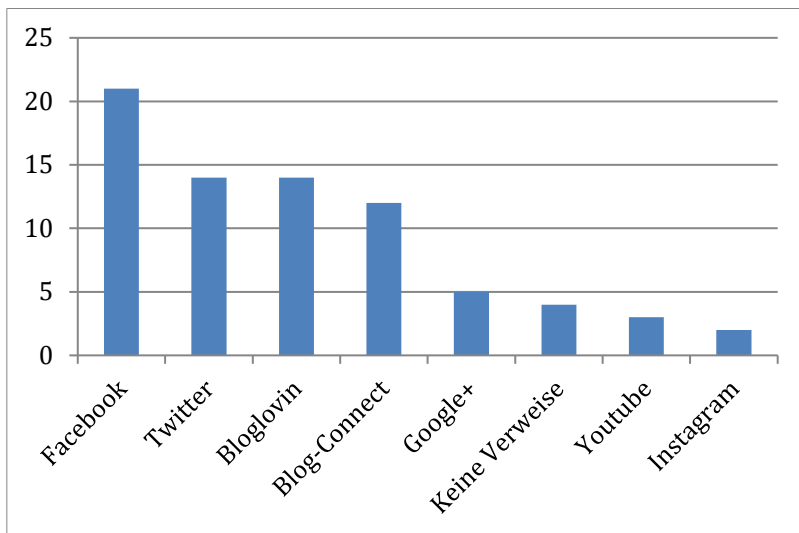


Abb. 43: Links von den Blogs zu Sozialen Netzwerken

23 der 37 BloggerInnen verlinken ihre Website zusätzlich oder ausschließlich zu einer Rezensionsplattform wie Amazon,²²⁵ Vorablesen,²²⁶ Goodreads²²⁷ oder LovelyBooks.²²⁸ Neben die Rezensionen treten hier diverse Möglichkeiten des Social Reading (vgl. Kap. 4.1.5), um das eigene Bücherregal virtuell nachzustellen, Kommentare zu anderen Rezensionen zu verfassen und sich mit anderen zu vernetzen, was im Wesentlichen den Funktionen der Sozialen Netzwerke entspricht. Daneben finden

²²⁵ My book bubble, Eine Buchliebhaberin, Rozas Leseliebblinge, Books are true adventures, little bookland, bubbly books, Jessis Bücherkiste.

²²⁶ My book bubble, Eine Buchliebhaberin.

²²⁷ My book bubble, Filos Bücheruniversum, Leben zwischen den Seiten, books are true adventures, little bookland, bubbly books, Nico Wallmann, Kersis Traumwelten, Reader Alex, The emotional life of books.

²²⁸ Eine Buchliebhaberin, Zeilengold, My book bubble, Filos Bücheruniversum, Vanessas Bücherecke, books are true adventures, little bookland, Bubbly books, Jessis Bücherkiste, Leo Löwchen, Sabrinas Books, The emotional life of books.

sich bei vielen Blogs weitere Hyperlinks – etwa zu Verlagen,²²⁹ zum Online-Buchhandel,²³⁰ zu Autorensseiten oder zu anderen BloggerInnen.²³¹

Links zu anderen Blogs unterteilen sich in Blogroll-Links sowie Links in den einzelnen Beiträgen selbst. Etwa die Hälfte²³² der untersuchten BloggerInnen hat auf ihren Blogs eine Blogroll erstellt. Dies entspricht den Ergebnissen von Schmidt/ Wilbers (2006), die auf 55,2% der untersuchten Blogs eine Blogroll ausmachen, die sowohl das Leseverhalten des Blogautors spiegelt als auch eine entsprechende Anerkennung bestimmter Blogs ausdrückt.

Die übrigen Links kommen in den meisten Fällen durch gemeinsame Aktionen der BloggerInnen zustande. Dies sind in der Regel sogenannte Challenges oder Awards bzw. Tags. Awards und Tags bestehen aus einer Reihe mehrerer Fragen, die BloggerInnen anderen BloggerInnen auf ihrem Blog stellen und die nach Beantwortung der Fragen durch neue Fragen ergänzt und weiterverteilt werden. Eine Challenge ist eine gemeinsame Aufgabe, welcher die BloggerInnen sich stellen – zum Beispiel eine bestimmte Anzahl von Büchern in einer bestimmten Zeit zu lesen. Um an einer Challenge teilzunehmen, verlinken sich die BloggerInnen auf der Seite des-/derjenigen, der/die sie ins Leben gerufen hat und/ oder verweisen über Hyperlinks auf den Ursprungspost. Darüber hinaus existieren zahlreiche weitere Aktionen und Abwandlungen von Challenges, Awards und Tags, wie die „Montagsfrage“, der „Cover Monday“, „Blogvorstellungen“, Gewinnspiele, Quizfragen etc. Unter den 37 Buchblogge-

²²⁹ It's the lovestory of a girl and a book, Filos Bücheruniversum, Kersis Traumwelten, Bücher Bücher, Sabrinas Books, Reader Alex, Jugendbuch Blog, Josis Storys, Lichtgold, my book bubble, Books are true adventures, bubbly books, Nico Wallmann, Kersis Traumwelten, world of words.

²³⁰ Sabrinas Books, The emotional life of books, Yoshis Lesewelt, The Blogging Books, Papermind, Vanessas Bücherecke, Books are true adventures, Bubbly Books, Nico Wallmann.

²³¹ Keine solche Links haben lediglich Eine Buchliebhaberin, My Sekai.

²³² The Blogging books, Filos Bücheruniversum, Rozas Leseliebblinge, Purplerose, Vanessas Bücherecke, Books are true adventures, bookaholics for life, it's the story of a girl and a book, little bookland, Kielfeder, Skys Buchrezensionen, Jessis Bücherkiste, Kersis Traumwelten, Bücherturm, Sabrinas Books, Lichtgold, The emotional life of books, Reader Alex, Schwarzaufweiß.

rInnen konnte nur eine Bloggerin (*My Sekai*) ausgemacht werden, die zumindest in ihrem seit 2013 existierenden Nachfolgeblog bisher an keiner Aktion teilgenommen hat.

4.2.2 Feinanalyse Blog-Infrastruktur: Netzwerkarchitektur und Nutzungsoptionen am Beispiel von *The emotional life of books*

Um die vielfältigen möglichen Praktiken der medialen Beziehungsgestaltung im Bücher-Blogotop exemplarisch darstellen zu können, wurde ein Blog ausgewählt, der sich seit seinem Bestehen zum einen durch regelmäßige Aktualisierung auszeichnet und zum anderen die strukturellen Möglichkeiten der Vernetzung in hohem Maße bereitstellt.²³³ Diese strukturell-technischen Bedingungen sollen im Folgenden zu den Nutzungsweisen der Blogbetreiberin und ihrer LeserInnen²³⁴ in Beziehung gesetzt werden, um so beispielhaft als medialer Ereignisraum literarischer Kommunikation sichtbar zu werden.

Es handelt sich um den Blog *The emotional life of books*²³⁵, der in dieser Form seit September 2014 existiert (einen früheren Blog mit demselben Namen hat die Autorin geschlossen).

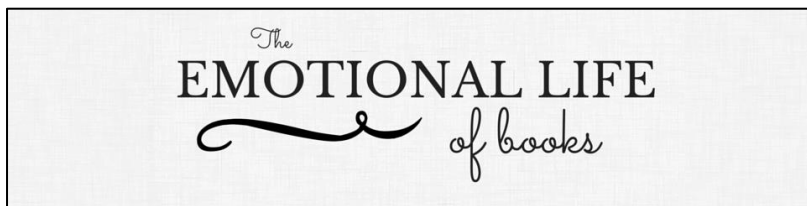


Abb. 44: Titelbanner des Blogs

²³³ Dass bereits die Beschreibung und Analyse eines einzelnen Blogs Aufschlüsse erlaubt, um bestehende Kategorien am Ist-Zustand eines Untersuchungsgegenstands zu überprüfen bzw. zu erweitern, betont Christiane Zintzen im Hinblick auf literarische Weblogs (vgl. Zintzen 2012, S. 98). Diese Annahme wird hier für Buchblogs geltend gemacht.

²³⁴ Hierbei kann nur die Gruppe der LeserInnen berücksichtigt werden, die sichtbare Spuren hinterlassen, indem sie mit dem Blog in Kontakt treten.

²³⁵ Vgl. <http://emotional-books.blogspot.de/> (aufgerufen am 28.09.2015).

Aufbau des Blogs

Alle Paraseiten des Blogs zeigen Titelbanner²³⁶ (Abb. 44) sowie das Verzeichnis der weiteren Kategorien. Auf der Startseite schließt sich darunter der jeweils neueste Blogeintrag an. Auf der rechten Seite befindet sich immer ein Bildfeld, mit dem jeweils wechselndem Cover des Buches, welches die Autorin aktuell liest. Darunter sind eine Liste mit ausstehenden Rezensionen sowie den zuletzt geposteten Rezensionen angehängt. Unter einer Email-Adresse, mit der Aufforderung, bei Fragen, Anregungen und Tipps zu schreiben, findet der Leser eine Liste mit den Profilbildern jener Follower, die dem Blog über Google Friend Connect²³⁷ folgen. Es folgen die Link-Buttons von Facebook, Twitter, Bloglovin', Instagram und Goodreads sowie eine Follower-Statistik, die die Leser der einzelnen Sozialen Netzwerke verzeichnet. Weiter unten befinden sich eine Tagcloud (Abb. 45) sowie der Link zu einer Reading Challenge. Zum Schluss folgen das Archiv und zwei Blogrolls. Eine Blogroll listet die „Favourite Blogs“, die zweite die „Favourite Booktubers“ auf.

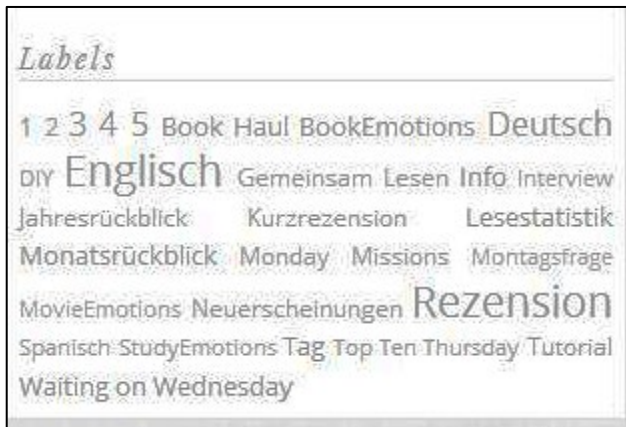


Abb. 45: Tagcloud

²³⁶ Zum Vergleich verschiedener Blogdesigns vgl. Brendel-Perpina (2018d, S. 72ff).

²³⁷ Über Google Friend Connect (GFC) können LeserInnen den Blog zu einer Liste der beliebten Blogs hinzufügen. Je nach Voreinstellung können andere User diese Liste einsehen. Da etliche der GFC-Follower von Mauras Seite anonym sind, wird dieses Netzwerk in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

Von der Hauptseite gehen sechs weitere Paraseiten mit den Unterkategorien „About me“, „Rezensionen“, „Bücher“, „Challenges“, „Tutorials“ und „Cover Monday“ ab.

Auf der „About me“-Seite des Blogs stellt sich die Autorin mit Foto vor. Maura ist zum Untersuchungszeitpunkt 17 Jahre alt und besucht die Q12 eines bayerischen Gymnasiums. Neben ihren Lesevorlieben (dazu zählen die Genres Biographien, Klassiker, Fantasy und Young Adult sowie die Lektüre von Büchern im englischen Original), ihren Hobbys und Kontaktmöglichkeiten nennt sie einen weiteren Bücher-Blog,²³⁸ den sie in Zusammenarbeit mit einer zweiten Bloggerin betreibt und auf welchem englische Bücher in englischer Sprache rezensiert werden.

Die Paraseite „Rezensionen“ listet Mauras Rezensionen in alphabetischer Reihenfolge mit den Covern der Bücher auf. „Bücher“ unterteilt sich in die Paraseiten „Buchreihen“ (die begonnene, beendete und abgebrochene Reihen listet), „günstige eBooks“ (verzeichnet jeweils einige aktuell bei Amazon günstig zu erwerbende E-Books), „Wunschliste“ (zeigt Titel, die die Autorin gerne lesen möchte) und „Tauschregal“ (jene Bücher, die sie mit anderen tauschen möchte). Unter der Kategorie „Challenges“ findet sich im September 2015 die aktuelle Challenge „SUB Abbau extrem“, die sich die Reduzierung des eigenen „Stapels ungelesener Bücher“ (SUB) zum Ziel gesetzt hat. Hier dokumentiert Maura Fortschritte (Bücher gelesen) und Rückschritte (neue Bücher gekauft). Die Paraseite „Cover Monday“ listet die einzelnen Beiträge zu einer von Maura initiierten Aktion, bei der wöchentlich besonders gelungene Buchcover vorgestellt werden. TeilnehmerInnen können ihren Post unter dem jeweils aktuellen Cover-Monday-Post verlinken und in den Kommentarleisten kommentieren. Die letzte Kategorie „Tutorials“ liefert Einträge, in denen die technische Einrichtung einzelner Blogfunktionen erklärt wird. Während sich alle anderen Kategorien potenziell an alle literaturaffinen Internetuser richten, adressiert „Tutorials“ im Sinne eines Unterstützungsangebots eindeutig andere BlogbetreiberInnen. Kommentare können auf Mauras

²³⁸ *On our way to Wonderland*, vgl. <http://bookish-wonderland.blogspot.de/> (aufgerufen am 28.09.2015).

Off-Topic-Eintrag erhielt demnach fünf Rückmeldungen, während die 15 „Rezensionen“ der Monate Juni, Juli und August 2015 im Schnitt 1,4 verschiedene Personen zum Kommentar veranlassten – ähnlich wie das „Tauschregal“, welches genau eine Person kommentierte. In Relation zur Anzahl der Kommentatoren kommt die eigentliche Rezension damit erst an vierter Stelle.

Lediglich ein Sechstel der (hier rot und blau markierten) KommentatorInnen ist in mehr als einer Kategorie vertreten und nur zwei User (rot markiert) hinterließen Kommentare in mehr als zwei Kategorien. Mehr als die Hälfte der User, die eine oder mehrere „Rezensionen“ des Blogs kommentiert haben, äußerten sich auch zu „Cover Monday“-Einträgen. Alle Kommentare aus dem Untersuchungszeitraum stammen von anderen BuchbloggerInnen, wobei die Blogs der KommentatorInnen jederzeit über einen automatisch generierten Hyperlink durch Anklicken des Namens direkt oder indirekt über Blogger.de bzw. Google Plus-Seiten von jedem Leser aufgerufen werden können.

Während die Kommentare die auf Muras Blog eingehenden Aktionen verzeichnen, lassen sich für den genannten Zeitraum auch die Bewegungen der Bloggerin auf anderen Blogs nachzeichnen. Dazu wurden alle Blogs der „Cover Monday“-TeilnehmerInnen/-KommentatorInnen sowie die KommentatorInnen der „Rezensionen“ nach Kommentaren von Mura untersucht (Abb. 47).

Hierbei zeigt sich, dass die Kommunikation nicht einseitig ist, sondern durch die Blogbetreiberin eine Rückkoppelung erfährt. Mura kommentiert insbesondere Einträge jener User, die einerseits an der „Cover Monday“-Aktion teilnehmen und andererseits auch weitere Einträge kommentieren, die Mura also mehr als eine Rückmeldung gaben. Von den 89 bis dahin an der „Cover Monday“-Aktion beteiligten BloggerInnen haben etwas weniger als die Hälfte (43 User) auch einen Kommentar von Mura erhalten. Die Wahrscheinlichkeit auf Muras Kommentar stieg noch einmal um 10% an, wenn sich die TeilnehmerInnen zusätzlich an anderer Stelle des Blogs äußerten. So wurden von wiederum 63 BloggerInnen, die sowohl am „Cover Monday“ teilnahmen als auch Muras Blog an irgendeiner Stelle kommentierten, 37 User auf ihrem Blog besucht und kommentiert. Die Stabilisierung von Kontakten und die Vertiefung

von Beziehungen ist Maura angesichts ihrer häufigeren Antwort bei mehrmaligem Kommentar offensichtlich wichtig.

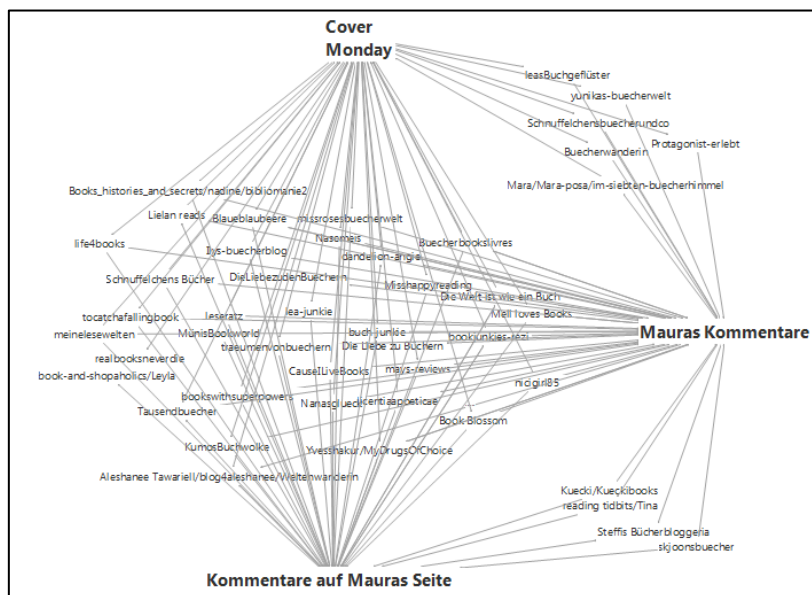


Abb. 47: Netzwerk von Mauras Kommentaren auf anderen Blogs im Zusammenhang eingegangener Kommentierungen auf *The emotional life of books*

Blogroll-Kontakte

Das Kommunikationsmodul der Blogroll stellt eine weitere Verbindungsmöglichkeit zu anderen Blogs her, ohne dass damit automatisch von einer reziproken Verlinkungsstruktur auszugehen ist. Nach den Befunden der Blogroll-Studie von Bucher/ Erlhofer (2008) verweisen in knapp der Hälfte der untersuchten Blogs die Links der eigenen Blogroll auf Blogs, deren Blogroll-Nennungen wiederum zum eigenen Blog zurückverlinken.

Mauras Blogroll verzeichnet neun Nennungen, die ebenfalls Buchblogs sind. Die Frage nach der Reziprozität der Beziehungen zwischen Mauras

Blog und den Blogs der Blogroll lässt sich anhand sichtbarer kommunikativer Aktivitäten nachzeichnen (Abb. 48).

	<i>Kommentare auf Mauras Blog</i>	<i>Kommentare von Maura</i>	<i>Teilnehmer am Cover Monday</i>	<i>Maura in Bloggroll</i>
Die Welt ist wie ein Buch	✓	✓	✓	✓
Iceybooks				
Kueckibooks	✓	✓		✓
Lielan reads	✓	✓	✓	✓
Novembertochter	✓			
Oh the books				
Reading tidbits	✓	✓		✓
the daily prophecy				
Wortmalerei	✓	Berechtigung erforderlich		

Abb. 48: Mauras Blogroll

Es ergibt sich eine deutliche Zweiteilung. So finden sich Blogs wie *Die Welt ist wie ein Buch*, *Kueckibooks*, *Lielan reads*, *Novembertochter*, *Reading tidbits* und *Wortmalerei*, die mit Maura in einem gegenseitigen Austausch stehen. Sie tauschen Kommentare aus, nehmen an Mauras Aktionen, wie dem „Cover Monday“ teil und/ oder haben Mauras Blog selbst in ihre Blogroll aufgenommen. Auf die zweite Gruppe von Blogs, *Iceybooks*, *Oh the books* und *the daily prophecy*, sowie alle in einer weiteren Bloggroll genannten „Favourite YouTubers“²³⁹ trifft dies nicht zu. Es scheint viel-

²³⁹ Ariel Bissett, Jesse the Reader, Kassidy Voinche, Maji bookshelf, the peruse project, Read by Zoe, Study with Jess.

mehr der Fall zu sein, dass Maura hier Hinweise auf ihre englischsprachigen Lesegewohnheiten geben will, indem sie zwischen sich und den genannten (Video-)BloggerInnen einen Zusammenhang herstellt.

Mit Nennung der ersten Gruppe dokumentiert Maura eine virtuelle soziale Beziehung, die durch die beiderseitige Kommunikation und Rückkopplung bestätigt und erneuert wird. Ein solch gegenseitiger Austausch existiert mit den BloggerInnen der zweiten Gruppe vermutlich deshalb nicht, weil es sich hier in allen Fällen um englischsprachige Blogs (und Booktube-Kanäle) handelt, die Mauras deutschsprachiger Website anscheinend nicht folgen und somit auch keine der aufgelisteten Rückmeldungen geben können.

Repräsentationen des Blogs in den Sozialen Medien

Mauras Blog ist zusätzlich auf Facebook, Twitter, Instagram, Bloglovin', Goodreads und LovelyBooks vertreten. Auf ihrer Startseite verlinkt die Blogautorin nicht nur zu diesen Social Media-Seiten, sondern listet auch die jeweilige Zahl der dortigen Freunde bzw. Follower. Bei der Betrachtung der Repräsentationen des Blogs in den Sozialen Netzwerken fällt auf, dass Maura auf Instagram und Twitter fast ausschließlich in englischer Sprache über englischsprachige Bücher schreibt. Die Rezensionsplattformen Goodreads und LovelyBooks weisen zwar viele Rezensionen auf, die auch auf Mauras Blog zu finden sind, aber alle anderen Beiträge des Blogs sind hier nicht zu finden. Facebook und Bloglovin' verzeichnen hingegen alle Einträge des Blogs komplett oder führen über einen Link direkt auf den jeweiligen Blogeintrag.

Die Bedeutung der Sozialen Netzwerke für Mauras Blog erscheint offensichtlich, da, abgesehen von einem Blog, alle in der Blogroll genannten mindestens zweifach mit Maura vernetzt sind (Abb. 49). Der obige Befund von zwei unterschiedlichen Gruppen in Mauras Bloggroll wird hier nochmals bestätigt. Jene BloggerInnen, die in einem wechselseitigen Austausch mit Maura stehen, nehmen sie auch in den Sozialen Netzwerken wahr und kommunizieren möglicherweise auch über diese. Die BloggerInnen der zweiten Gruppe erhalten zusätzlich über die Sozialen Netz-

werke eine Rückmeldung von Maura, geben sich selbst aber nicht als LeserInnen der Repräsentationen des Blogs auf Facebook, Twitter etc. zu erkennen.

	<i>Twitter</i> <i>Follower/ Maura folgt</i>		<i>Bloglovin'</i> <i>Follower/ Mauras Blog folgt</i>		<i>Instagram</i> <i>Follower/ Maura folgt</i>		<i>Goodreads</i> <i>Freunde</i>	<i>Facebook</i> <i>Follower/ Gefällt mir</i>	
Die Welt ist wie ein Buch									
Iceybooks		✓							✓
Kueckibooks	✓	✓			✓	✓	✓		
Lielan-reads	✓	✓			✓	✓	✓		
Novembertochter	✓				✓	✓		✓	✓
Oh the books		✓				✓	✓		✓
Reading tidbits	✓						✓		
The daily prophecy		✓				✓	✓		
Wortmalerei	✓				✓	✓	✓		

Abb. 49: Vernetzung der User aus Mauras Blogroll über Soziale Netzwerke

Facebook und Bloglovin‘²⁴⁰ als die beiden Sozialen Netzwerke, die dem Blog inhaltlich am nächsten stehen, da sie dessen Einträge weitgehend unverändert abbilden, sind interessanterweise die von beiden Gruppen am wenigsten genutzten Netzwerke. Dies schlägt sich auch quantitativ in Mauras Follower-Statistik nieder. So verzeichnete *The emotional life of books* (am 06.09.2015) auf Facebook und Bloglovin‘ 68 bzw. 42 Follower, bei Twitter waren 158, bei Goodreads 386 und bei Instagram sogar 3341 Follower registriert.

Die Einträge auf Twitter, Instagram, Goodreads (und auch auf LovelyBooks)²⁴¹ können unabhängig vom Blog gelesen und verfolgt werden.²⁴² Dabei bieten insbesondere die weitgehend englischsprachigen Posts auf Twitter und Instagram spontan-assoziative Momentaufnahmen, die Einblick in die Entscheidung zum Buchkauf, Gedanken beim Lesen, Leseerinnerungen, Empfehlungen usw. geben, wobei teilweise Verlinkungen zu anderen Portalen bzw. dem eigenen Account auf anderen Kanälen gesetzt werden (Abb. 50).

²⁴⁰ Der Blog *The emotional life of books* folgt auf Bloglovin‘ keinem der genannten Blogs bzw. wird von keinem dieser verfolgt. Maura ist in diesem Netzwerk jedoch nochmals unabhängig von ihrem Blog vertreten.

²⁴¹ Wenngleich kein direkter Link vom Blog zu LovelyBooks führt, ist Maura seit 17.02.2012 unter dem Namen *rosebud* Mitglied auf LovelyBooks, wo sie (bis zum 10.09.2015) 203 (Blog-)Rezensionen eingestellt hat. Die Statusmeldung ihrer Profilseite verlinkt wiederum auf den Blog *The emotional life auf books*.

²⁴² Jedoch handelt es sich entsprechend des themenspezifischen Netzwerkcharakters im Wesentlichen um User, die ebenfalls als (Buch-)BloggerInnen agieren. Von Mauras 158 Followern auf Twitter bezeichnen sich 89 selbst als BloggerInnen und/ oder geben einen Link zu ihrem Blog an.

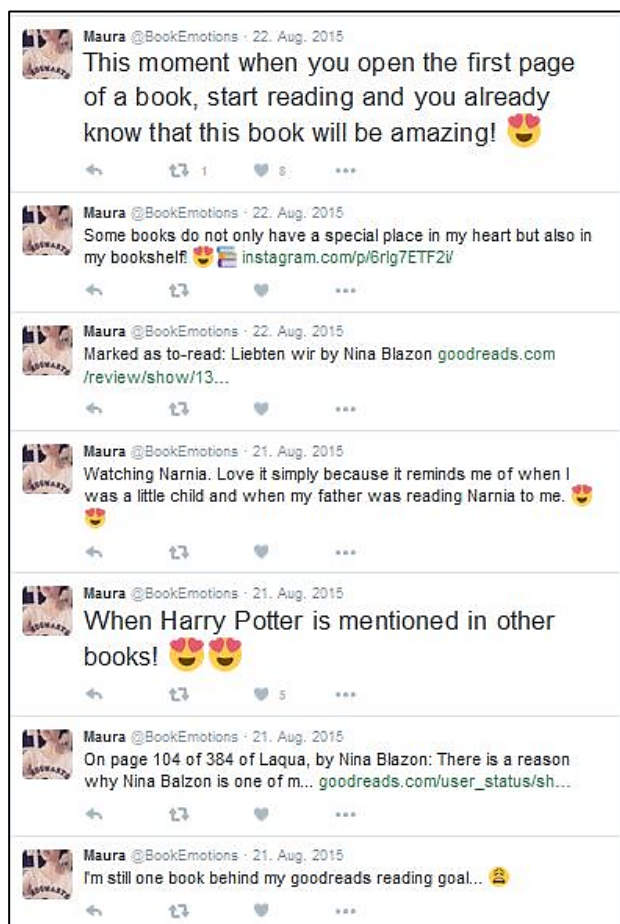


Abb. 50: Mauras Tweets

So kündigt Maura z.B. am 21.08.2015 die Relektüre eines Romans von Nina Blazon an (inkl. Link zu ihrer Rezension bei Goodreads), twittet am 01.09.2015 „Just started reading The Rosie Effect. It’s hilarious, I’m already loving it.“, oder sie teilt auf Instagram ein Foto des aktuellen Kapitels ihrer Lektüre und schreibt (ausnahmsweise auf Deutsch): „Noch ein bisschen lesen bevor ich schlafen gehe...:) Und ihr so?“ (Eintrag vom 02.02.2014) (Abb. 51)



Abb. 51: Instagram-Posting

Im Vergleich dazu können die Beiträge bei Goodreads,²⁴³ die als „Originalrezensionen“ des Blogs ausgewiesen werden, als eine Art Zweitverwertung und gleichzeitig als Fokussierung auf den literaturkritischen Kern des Blogs angesehen werden.

Ergänzend sei im Hinblick auf neuere Entwicklungen der buchbloggen- den Szene darauf hingewiesen, dass Murras Foto-Postings auf ihrem Blog und v.a. in den Ablegern der Sozialen Medien bereits 2015 die Beliebtheit von fotografierten Büchern repräsentieren. Der steigende Anteil regelmäßiger Nutzung der Social Media-Anwendungen Instagram und Snapchat durch Jugendliche (vgl. JIM-Studie 2017, mpfs 2017) kor-

²⁴³ Auch die Mitgliedschaft bei Goodreads geht auf das Jahr 2012 zurück. Auf der Profilseite von Goodreads werden (ausschließlich für andere Goodreads-Mitglieder) lesebezogene Informationen in verschiedenen Kategorien wie Buchregal, Lieblingsbücher, Lieblingsauto- ren, Zitate, Gruppenmitgliedschaften, aktueller Lesestatus usw. sichtbar gemacht.

reliert dabei auffällig häufig mit der gestalterischen Einbindung von Fotos in die Rezensionspostings. So formuliert die Betreiberin des Blogs *Das Haus der bunten Bücher*: „Ich liebe es, die Bücher nach dem Lesen mit etwas thematisch Passendem zu drapieren, zu fotografieren und sie den Lesern ans Herz zu legen oder davon abzuraten.“ (Bloggerin Mila, zit. n. Schrader-Grimm 2017, S. 69) Die visuell inszenierten Buch-Cover (Abb. 52 und 53) stehen beispielhaft für eine auf gestaltete Fotografie setzende Tendenz der literarischen Anschlusskommunikation, die in der Instagram-Community *Bookstagram* ihren stärksten Niederschlag findet.



Abb. 52: Buchcover-Präsentation von *Apple und Rain* auf Das Haus der bunten Bücher²⁴⁴

²⁴⁴ <https://dashauserbuntenbuecher.blogspot.com/2018/01/rezension-sarah-crossan-apple-und-rain.html> (aufgerufen am 01.02.2018).

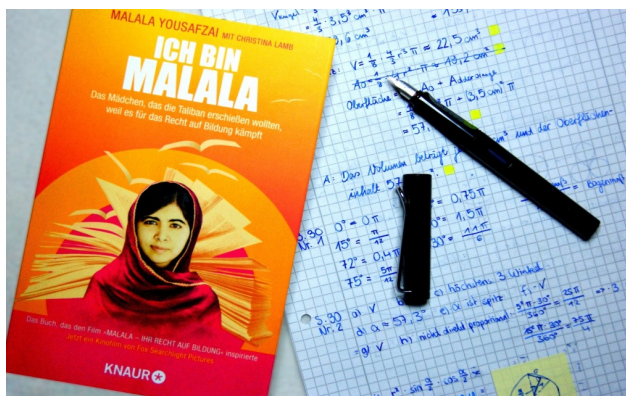


Abb. 53: Buchcover-Präsentation von *Ich bin Malala* auf *Das Haus der bunten Bücher*²⁴⁵

Eine weitere neue Spielart der fotografischen Buchpräsentation in den Sozialen Medien stellt das Phänomen *#bookface* dar. Diese Fotos zeigen, wie Buchcover (und LeserInnen) in Szene gesetzt werden, indem hier die Konturen des eigenen Gesichts bzw. bestimmter Körperteile und das Einband-Bild des Buches optisch ineinander übergehen (Abb. 54). Als eine spezielle Variante der v. a. unter Jugendlichen weithin beliebten Selfie-Praxis (vgl. Authenrieth 2014) werden bookfaces von LeserInnen, aber gleichfalls auch von MitarbeiterInnen aus Bibliotheken oder dem Buchhandel produziert und auf Instagram publiziert und geteilt.

²⁴⁵ <https://dashauserbuntenbuecher.blogspot.com/2018/01/warum-wir-unsere-schulbildung-schatzen.html> (aufgerufen am 01.02.2018).



Abb. 54: #bookface²⁴⁶

Fazit

Die Analyse von Mauras medialen Praktiken verdeutlicht ihre öffentliche bzw. teilöffentliche Selbstdarstellung als passionierte Leserin, die ihre Lesaktivitäten akribisch dokumentiert und sich als Teil einer Community von LeserInnen positioniert. Diese Selbstpositionierung findet ihren Niederschlag auf mehreren Ebenen: Erstens in den von der Autorin initiierten buchbezogenen Aktivitäten („Cover-Monday“) sowie in weiteren literaturbewertenden Textformen ihres Blogs, zweiten in Follower-Zahlen, Rankings, Listen und den Mitgliedschaften in den Sozialen Netzwerken, sowie drittens in den kommunikativen Rückbindungen an andere BuchbloggerInnen durch geteilte Inhalte und die Pflege des virtuellen Beziehungsnetzwerkes.

Auf diese Weise bedient die Blogautorin im Sinne hybrider medialer Verdichtung zahlreiche Kanäle, die aber deutlich immer wieder auf ihren Blog zurückführen und diesen als Zentrum ihrer anschlusskommunikativen medialen Aktivitäten ausweisen. Die zweifellos der Selbstdarstellung dienende Nutzung der zahlreichen Plattformen scheint daher

²⁴⁶ <https://www.instagram.com/explore/tags/bookface/> (aufgerufen am 01.02.2018).

gleichsam vom Motiv der Vernetzung bestimmt zu sein, indem hier die Rekrutierungsmöglichkeit von LeserInnen für den eigenen Blog und dessen daraus resultierende zunehmende Anerkennung eine Rolle spielen.

Dies bestätigt die Doppelfunktion von Buchblogs, die Publikations- und Kommunikationsmedium in einem sein wollen: Was die Bloggerin gelesen hat (und öffentlich bewertet), unterliegt dem Selbstverständnis der BloggerInnen, d.h. dem Glauben an die Wertigkeit der eigenen, persönlichen Sichtweise auf Literatur, und erfährt seine soziale Relevanz dadurch, dass andere LeserInnen die Blogaktivitäten wahrnehmen und im Sinne des Social Reading in die Kommunikation über Lesestoff und Leseempfehlungen, Lesegewohnheiten, -präferenzen und aktuelle Leseerfahrungen eintreten. Dies konnte anhand der exemplarisch skizzierten Blogarchitektur und -vernetzung auf infrastruktureller Ebene verdeutlicht werden. Auch realisieren der Blog und seine Vernetzungsstrukturen in modellhafter Weise, was nach Jenkins die Partizipationskultur kennzeichnet: „members who believe that their contributions matter, and [...] members who feel some degree of social connection with one another (at least, they care what people think about what they have created)” (Jenkins 2009, S. 6).

Inwieweit Buchblogaktivitäten nun auch inhaltlich Aufschluss geben über spezifische kinder- und jugendliterarische Rezeptionsprozesse, die sich unter den Bedingungen einer konvergenten Medienwelt abzeichnen, soll im Folgenden auf der Textebene von Buchblog-Beiträgen und ihren Funktionen beleuchtet werden.

4.2.3 Feinanalyse Textebene: Blogbeiträge und ihre Funktionen am Beispiel des Blogs *Schwarzaufweiss*

Die folgende Beschreibung und Analyse eines Buchblogs soll spezifische Blogpraktiken auf der Textebene exemplarisch erfassen. Der Auswahl liegt eine für didaktische Überlegungen relevante Schüler-Autorschaft zugrunde, wobei der Blog von einem Jungen eingerichtet wurde und bis zum Untersuchungszeitpunkt hauptsächlich von ihm betrieben wird.

Dass es sich zusätzlich um ein Kooperationsprojekt mit doppelter Autorschaft handelt, versprach Einblicke in kooperative Produktionspraktiken, die sich jedoch nicht bestätigen ließen.

Der Blog *Schwarzaufweiß*²⁴⁷ hieß zunächst *Jugendbuch Blog* und wurde 2012 von dem aus Reinbek stammenden Schüler Lennart Schaefer ins Leben gerufen. Nach einer längeren Pause ab September 2014 wird der Blog seit März 2015 von ihm zusammen mit einer anderen Schülerin betrieben. Die unveränderte URL präsentiert einen Internetauftritt mit weiterhin gleichbleibenden Kategorien und Inhalten.

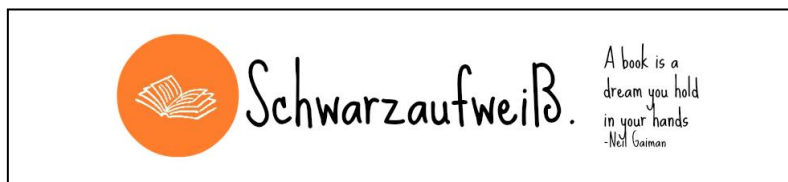


Abb. 55: Titelbanner des Blogs

Die Startseite zeigt das Titelbanner (Abb. 55), die Angabe der Einzelseiten und darunter den jeweils neuesten Blogeintrag. In der rechten Spalte finden sich untereinander das Zitat der Woche, die über Google Friends verbundenen Follower (129 am 16.09.2015), ein Button für die Suchfunktion und für das Blogabonnement sowie ein Link zum Facebook-Eintrag des Blogs und ein interner Link zur Aktion „Berlin-Autoren und Verlage“, dem mehrere Beiträge zugeordnet sind. Das Archiv dokumentiert alle Posts (125 im Jahr 2012, 91 im Jahr 2013, 17 im Jahr 2014 und 24 bis Juli 2015), die nach Aufruf jeweils per Mail versendet und auf BlogThis!, Twitter, Facebook, Pinterest oder Google Plus geteilt werden können. Die unter dem Archiv folgenden Links präsentieren die Blogautoren unter ihren Pseudonymen: „Tintenwelt-Fan“ und „Carina Schr“. Tintenwelt-Fan betreibt einen weiteren Blog, *Bunte Bücher für ein Buntes Land*²⁴⁸, der seit September 2015 der im Rahmen einer Aktion zur Flüchtlingshilfe Kinderbücher an Flüchtlinge vermitteln will. Außerdem verfügt Tintenwelt-Fan über eine umfangreiche Blogroll mit 114 Nennungen. Carina Schr

²⁴⁷ Vgl. <http://jugendbuch-blog.blogspot.de> (aufgerufen am 28.09.2015).

²⁴⁸ www.buntebuecher-buntesland.blogspot.de (aufgerufen am 28.09.2015).

verweist auf ihrem zweiten (2015 bereits inaktiven) Blog *Far away in the USA*²⁴⁹, der ihr Austauschjahr in Amerika dokumentiert; sie hat keine eigene Blogroll. Weitere Links auf der Startseite führen zu dem Blog *Paperblog* und zur Internetpräsenz der Eragaon-Welt, ein Bildhinweis ohne Verlinkung nennt zwei Awards (*Kinderschuh-Award* und *I ♥ your blog*), am Seitenende wird die Zahl der Seitenaufrufe erfasst (50867 am 16.09.2015).

Von der Hauptseite gehen fünf weitere Einzelseiten aus: „rezensionen“, „interviews“, „impressum“, „disclaimer“ und „wer wir sind“. Unter *rezensionen* werden 21 Texte aus den Jahren 2012 bis 2015 gelistet. Die Rubrik *interviews* zeigt zwei Links an, die zu videodokumentierten Interview-Beiträgen führen. *Wer wir sind* stellt die beiden BlogautorInnen vor: Beide sind zum Untersuchungszeitpunkt 17-jährige SchülerInnen und haben keine spezifischen Lesepräferenzen, wobei Carina auch englische Bücher und Filme rezipiert. Lennart ist Mitglied der 2015 als Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis amtierenden Reading Teens und interessiert sich neben Büchern für Musik und Filme.

Die Analyse von Inhalt, Form und Funktion aller Posts und Kommentare des Blogs gestattet detaillierte Erkenntnisse über Mediatisierungsprozesse und ihre Funktionen im Kontext eines Buchblogs. Als grundlegende funktionale Kategorien, die sich für die BlogautorInnen, die Nutzer oder die Community ergeben, ließen sich ableiten: 1. Information, 2. Unterhaltung, 3. Gemeinschaftsbildung, 4. Selbstdarstellung, 5. Literaturkritische Wertung.

Die BlogautorInnen von *Schwarzaufweiß* liefern Informationen: Zum einen bieten die Rezensionen, Buchtipps und Vorankündigungen Orientierung und informieren über ausgewählte Neuerscheinungen im Bereich der Jugendliteratur, zum anderen liefern Beiträge unterschiedlichen Formats Einblick in das literarische Leben; es finden sich Interviews und Gespräche mit AutorInnen, IllustratorInnen, DrehbuchautorInnen und SchauspielerInnen oder HörbuchsprecherInnen, Links auf Literaturveranstaltungen und Programmvorschauen, Berichte über aktuelle Ereignisse (wie Filmstarts oder Großevents, z.B. die HobbitCon 2013), über

²⁴⁹ www.carina-far-away.blogspot.de/ (aufgerufen am 28.09.2015).

Entwicklungen auf dem Buchmarkt (etwa über in Deutschland noch nicht erschienene Bücher) und Porträts von Verlagen (z.B. Graphiti und Ueberreuter) oder Buchversandportalen (z.B. Arvelle). Der Blog vermittelt damit Informationen über Aspekte der Produktion, der Vermittlung und Vermarktung von Büchern und der Transmedialität von Literatur (unter Einbezug von Hörbüchern, Literaturverfilmungen oder Trailern). Dass die User auf dem Blog *Schwarzaufweiss* gezielt Informationen suchen, zeigt sich des Öfteren in Fragen, die in den Kommentaren an den/die BlogautorInnen als Experten gestellt werden. Während die anonyme Anfrage „Ich habe eine Frage zu einer Buchreihe. Die fünf Tore von Anthony Horowitz. Der fünfte Band, Oblivion, ist mittlerweile auf Englisch erschienen. Weisst du möglicherweise wann das Buch auf Deutsch herauskommt?“ (Kommentar zu „wer wir sind“, 23.10.2012)²⁵⁰ unbeantwortet bleibt, geht der Blogautor an anderen Stellen ausführlich auf gestellte Fragen ein (Abb. 56).

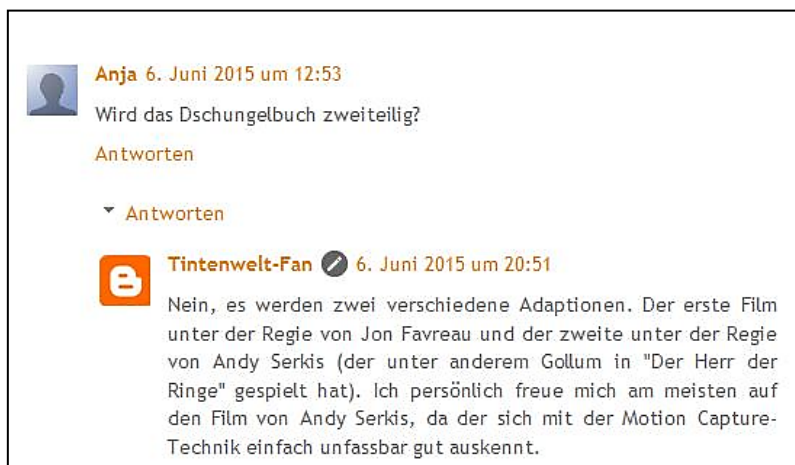


Abb. 56: Frage an den Blogautor²⁵¹

²⁵⁰ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/p/kontakt.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

²⁵¹ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2015/05/alle-kommenden-buchverfilmungen-auf.html#comment-form> (aufgerufen am 28.09.2015).

Neben Texten, Coverabbildungen und anderen Fotos integriert der Blog Videofeeds. Lennart, der 2012 einen eigenen Youtube-Kanal²⁵² eingerichtet hat, präsentiert hier Interviews mit Persönlichkeiten des Literaturbetriebs. Auch die Produktion eines eigenen Videomagazins *Büchernews* auf dem Kanal war eine der ursprünglichen Ambitionen, sicherlich hervorgehend aus den regelmäßig geposteten News in den ersten Monaten des Blogs, die aber nach nur zwei Folgen nicht fortgeführt wurde. Die Länge der *Büchernews*-Beiträge mit einer Dreiviertelstunde steht dabei auch im Widerspruch zum eher kürzeren und schnellen Formatcharakter des Mediums Youtube; hochgeladen wurden bis September 2015 lediglich acht Videos. Dennoch bereichern die Videofeeds, die innerhalb der Posts aufgerufen und angesehen werden können, das Informationsangebot des Blogs um eine multimediale Dimension. Die Bereitstellung von Informationen wird von den Usern insgesamt anerkannt, z.B. durch Conny M. in ihrer Rückmeldung auf das Video *Büchernews*: „Cool :) Ich hab so einiges erfahren, was ich noch nicht wusste! Danke dafür.“ (28.02.2014)

Die Videos sind Teil des vielseitigen Angebots des Blogs *Schwarzaufweiß*, der mehr sein will als eine reine Rezensionen-Plattform. Seine Vielfalt macht den Blog gleichermaßen zu einem Medium der Unterhaltung, das den BesucherInnen gestattet, unterschiedliche Infosplitter an Texten, Bildern, Videos und Links aufzurufen, zu sammeln, zu annotieren oder weiterzuleiten. Das Ziel, Unterhaltung und Information in den Blogbeiträgen zu kombinieren, manifestiert sich auch auf der Ebene der Texte selbst, wenn der Blogautor mit Gattungskonventionen experimentiert und die z.B. Empfehlung der Plattform Arvelle (25.5.2015) mit den erzählerischen Mitteln des Märchens ausformuliert. Weiterhin finden sich in der Gemengelage des Blogs eigene literarische Texte des jugendlichen Autors, der hier zwei Kurzgeschichten gepostet hat (Februar und März 2014). Nicht zuletzt dienen die Gewinnspiele und Verlosungen, die der Autor neben Hinweisen auf von Verlagen organisierte Gewinnspiele

²⁵² Vgl. <http://youtube.com/user/jugendbuchblog> (aufgerufen am 28.09.2015).

mehrfach selbst initiiert, der Unterhaltung und werden von den Usern mit Interesse angenommen.²⁵³

Aktivitäten wie die „Montagsfrage“ oder der „Top Ten Thursday“ haben sowohl für die initiiierenden wie auch für die teilnehmenden BloggerInnen unterhaltsamen Charakter. Die Montagsfrage zielt darauf ab, in einem kurzen Post lese- und buchbezogene Angaben zu machen, z.B. darüber welches Buch man am liebsten in der Originalsprache lesen würde (22.06.2015) oder ob man Bücher immer nacheinander oder auch parallel liest (28.05.2015). Der Blog *Schwarzaufweiß* beteiligt sich mehrfach an der Beantwortung von Montagsfragen und nimmt ebenso an der Aktion „Top Ten Thursday“ (Abb. 57) teil.

²⁵³ Die Gewinnspiele sind dabei auch ein Mittel, um Aufmerksamkeit für den Blog zu erhalten, denn an den Verlosungen können nur User teilnehmen, die einen Kommentar gepostet haben oder einen Link auf den Blog gesetzt haben. Bezeichnenderweise erhält die Rezension zu dem Roman *Die Bestimmung*, die mit einem Gewinnspiel verbunden ist (August 2012), die höchste Anzahl von 22 Kommentaren.

Top Ten Thursday #152 (bei mir #1)

Nachdem ich am Montag das erste Mal bei der Aktion "Montagsfrage" mitgemacht habe, kommt heute der erste Beitrag zum "Top Ten Thursday". Das Thema ist dieses Mal:

10 Bücher die ihr gerne nochmal lesen wollt



Vielen Dank für die tolle Aktion an Alice im Bücherland!

1. "Tintenherz" von Cornelia Funke
2. "Letztendlich sind wir dem Universum egal" von David Levithan
3. "Die Bestimmung" von Veronica Roth
4. "Die Tribute von Panem" von Suzanne Collins
5. "Skulduggery Pleasant" von Derek Landy
6. "Morgen, Fundus wird's was geben" von Sven Nordqvist
7. "Die Auserwählten im Labyrinth" von James Dashner
8. "Wir beide irgendwann" von Jay Asher
9. "Harry Potter 1-7" von Joanne K. Rowling
10. "Percy Jackson" von Rick Riordan

Die meisten Bücher mit ich einfach noch einmal lesen, weil sie mir sehr gefallen haben und ich sie jetzt so lange nicht gelesen habe, dass ich nicht immer schon weiß, wie der nächste Satz lautet und andere möchte ich noch einmal lesen, weil mich etwas Besonderes mit ihnen verbindet. Drei Bücher möchte ich noch einmal lesen, weil dort bald die Verfilmungen in die Kinos kommen (ihr könnt euch sicher schon denken, welche ich da meine)...

Abb 57: Top Ten Thursday²⁵⁴

²⁵⁴ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2014/02/top-ten-thursday-152-bei-mir-1.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

Solche Post-Reihen lassen sich als gemeinsame Projekte definieren, die vor allem auf Kontaktaufnahme zu und Kommunikation zwischen gleichgesinnten Bücherfans abzielen und eine unterhaltsame Geselligkeit konstituieren – *Alice im Bücherland*, von der die Aktion ausgeht, bedankt sich bei Tintenwelt-Fan für die Beteiligung und kommentiert wiederum dessen gepostete Liste (vgl. Kommentar 27.02.2014).

Daneben erhält der Blogautor oft positive Rückmeldung, wenn er andere Blogs besucht hat oder passende Leseanregungen geben konnte. Ebenso wird *Schwarzaufweiß* auf andere Seiten eingeladen sowie zur Teilnahme an verschiedenen Awards aufgefordert (*Zeilensprung – Literatur erleben*, 01.09.2014), und er selbst fordert die User immer wieder zur aktiven Beteiligung und Rückmeldung auf. Die durch interessensgleiche Aktivitäten erzeugte Reziprozität, wie sie durch *Schwarzaufweiß* demonstriert wird, verdeutlicht das Funktionieren des Buchblogger-Netzwerkes und weist den Blog als Medium der Gemeinschaftsstiftung aus, mit dem Kontakte geknüpft und gewonnene Beziehungen wenn möglich gepflegt werden.²⁵⁵ Auffällig ist jedoch, dass die hinterlassenen Kommentare zwar Kontaktaufnahmen und Austausch dokumentieren, aber sich zumeist darauf beschränken, Lesevorlieben in knapper Form zu bestätigen oder sich davon abgrenzen. Systemtypisch entsprechen sie damit den digitalen Gepflogenheiten des „gefällt mir“, ohne dies diskursiv zu verhandeln. Diese Kommunikationskultur scheint den Bedürfnissen beider Seiten Genüge zu tragen, denn Tintenwelt-Fans Post „Wenn euch das Video gefallen hat, gebt mir einen Daumen nach oben und abonniert meinen Kanal“ führt zu folgendem Austausch:

²⁵⁵ Eine deutliche Korrelation von Kommentaraktivität und Anzahl und Regelmäßigkeit der Posts lässt sich dabei für die Jahre 2012 (125 Posts) und 2013 (91 Posts) feststellen, wo im Verhältnis erheblich mehr und regelmäßiger Kommentierungen stattfinden als 2014 (17 Posts) und nach der Wiederaufnahme des Blogs 2015 (24 Posts).

Kommentare:



Conny M. 8. März 2014 um 21:06

Daumen hoch ;)

(Ja, nicht sehr aussagekräftig, aber ich hab nicht ganz so viel zeit, wollte dir aber zeigen, dass ichs gut fand ;))

Antworten

▼ Antworten



Tintenwelt-Fan 9. März 2014 um 16:30

Haha, kein Problem! Freut mich aber, dass es dir gefallen hat :D

Abb. 58: Blog-Kommentar²⁵⁶

Nur in sehr wenigen Fällen entsteht ein längerer Austausch im Sinne dialogischer Anschlusskommunikation. Vereinzelt verschränken sich die virtuellen Kontakte dabei mit Begegnungen im realen Leben (z.B. bei Lesungen oder anderen Literaturveranstaltungen), was ein anonymer Kommentator bezeugt, der den Blogautor als Teilnehmer einer gemeinsam besuchten Schreibwerkstatt identifiziert (vgl. Kommentar zu „wer wir sind“, 05.11.2012).²⁵⁷

Insofern es sich bei der Netzerkennung von *Schwarzaufweiß* weniger um eine ergebnis-, sondern eher um eine kommunikationsorientierte Community handelt, deren Mitgliederbindung vor allem im gemeinsamen Interesse und der Identifikation mit einem Thema besteht (vgl. Döring 2010, S. 176), sind Tipps und Angebote zur Unterstützung selten, zählt man nicht im weitesten Sinn auch die Hinweise und Links auf kostenlose Leseproben, Veranstaltungen und Termine zu diesem Bereich. Dennoch erhält der Blogautor selbst gelegentlich konkrete Empfehlungen, welche sich u.a. auf die technische Seite der Blogumsetzung bezie-

²⁵⁶ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2014/03/buchnews-2-zu-der-verfilmung-von-sieben.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

²⁵⁷ In den Daten nicht ausgemacht werden konnten kontinuierlich gepflegte Bindungen sowie Stammmitglieder, da die KommentatorInnen sich mehrheitlich nur ein- oder zweimal zu Wort melden.

hen. So gibt ein anonym User beispielsweise folgenden Hinweis: „Einen kleinen Tipp habe ich noch für dich: Stell die Links zu anderen Seiten doch so ein, dass diese sich in einem neuen Fenster öffnen. Dann kommt man leichter wieder zu deiner Seite zurück und man kann noch mehr von deinen Beiträgen lesen... ;-)“. ²⁵⁸

Insgesamt zeigt sich, dass der Blog *Schwarzaufweiß* für den Blogautor Lennart eine bedeutende Plattform der Selbstdarstellung konstituiert. ²⁵⁹ Sie dient der Artikulation eines fokussierten Interesses und eigener Sichtweisen über Literatur und literarisches Leben im öffentlichen Raum und verdeutlicht, auf welche Weise die neuen Formate der digitalen Medien Partizipation und Austausch ermöglichen. Teilhabe heißt für die Buchblogger, buch- und lesebezogene Kanäle zu kennen und nutzen (Kommentar: „Wow, schon wieder so ein toller Tipp. Woher bekommst Du die immer?“ – Tintenwelt-Fan: „Die News bekomme ich durch zu viel surfen im Internet :D“) ²⁶⁰ sowie selbst medial kompetent ein entsprechendes Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsangebot für andere bereitzustellen. Damit die ‚Szene‘ der jungen LeserInnen dieses wahrnimmt, müssen die Pflege der eigenen Seite, ihre multimediale Gestaltung, Aktualität, Vernetzung und Regelmäßigkeit der gebotenen Informationen, gewährleistet sein. Gelegentliche Posting-Pausen werden vom Blogautor explizit thematisiert, um die Aufrechterhaltung der Community-Kontakte zu sichern. Selbstbewusst nimmt Lennart die Rolle des Buchbloggers ein, der anderen etwas zu bieten hat und sich deren Anerkennung versichert:

Dieses Jahr war für mich und meinen Blog ein sehr spannendes Jahr, denn ich habe im Mai diesen Blog gegründet. Ich war noch Etwas unerfahren in dem Gebiet, habe mich aber schnell zurechtgefunden. Natürlich habe ich auch einiges ausprobiert. So gab es dieses Jahr meine *Drei* ???-Aktion, eine Mini-Aktion zu *Grischa* und im Moment läuft immer noch (auch noch im nächsten Jahr) meine

²⁵⁸ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/p/kontakt.html> (aufgerufen am 28.09.2015). Dass andere BuchbloggerInnen durchaus solche Angebote zur Unterstützung bereitstellen, zeigt sich im Blog *The emotional life of books*, dessen Autorin eine eigene Seite „Tutorials“ (mit spezifischen Hinweisen zur Blogtechnik) unterhält.

²⁵⁹ Dies gilt nicht in gleichem Maße für Carina, die erst seit 2015 beteiligt ist und seither ausschließlich fünf Rezensionen gepostet hat.

²⁶⁰ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2013/01/gewinnspiel-und-trailer-zu-beta.html> (aufgerufen am 28.09.2015)

Aktion zu *Der Hobbit*. Im nächsten Jahr habe ich noch einige Überraschungen für euch (ich stecke mitten in den Planungen). [...] Zum Ende hin möchte ich noch einmal ein dickes DANKESCHÖN an meine mittlerweile 103 Leser loswerden.²⁶¹

Eine Form der Zugehörigkeit des Bloggers zur LeserInnen-Community ist die des Fans; folglich nehmen bestimmte Bücher und Filme (z.B. *Der Hobbit*) in den Posts und Aktionen sichtbar breiten Raum ein. Daneben stilisiert sich der Blogautor als Experte, der über bedeutende Kontakte im Literaturbetrieb und Insiderinformationen verfügt, die er verteilt und kommentiert. Eine Meldung des Dressler Verlags wird umgehend überprüft: „Ich habe die Schwester der Autorin auf der Wevsite [sic!] von Cornelia Funke gefragt und sie sagte mir, dass eine Kurzgeschichtensammlung durchaus möglich wäre“,²⁶² unter dem Post *Keine Fortsetzungen für „finn remixed“* wird vermerkt:

„Dennoch gibt es einen Hoffnungsschimmer für alle Fans, wie mich: Der Autor (Oliver Uschmann) hat mir auf der Buchmesse gesagt, dass er vielleicht irgendwann selber eine Fortsetzung z.B. als E-Book rausbringen wird.“²⁶³

Und ein weiterer auf dem Blog geposteter Hinweis auf eine Neuerscheinung wird schließlich sogar vom Autor selbst dort kommentiert und ergänzt: „zusätzlich wird im Frühjahr 2014 mein erster Jugendthriller im Loewe-Verlag erscheinen. Der Titel steht allerdings noch nicht fest. Herzliche Grüße an euch von Arno Strobel“. ²⁶⁴ Die Veröffentlichung dieser Mitteilungen sind Ausweis der Selbstinszenierung des Blogautors und dokumentieren stellvertretend für den gesamten Blog, dass die Jugendlichen selbst (freilich zum Teil innerhalb gesetzter Marketingstrategien) in der Einflusssschneise der Vermittlung ihrer Literatur angekommen sind (vgl. Wajs 2011).

²⁶¹ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2012/12/dankeschon-zum-jahresende-und.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

²⁶² <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2013/07/eine-extra-reckless-buch-von-cornelia.htm> (aufgerufen am 28.09.2015).

²⁶³ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2013/04/keine-fortsetzungen-von-finn-remixed.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

²⁶⁴ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/2013/02/titel-und-erscheinungsdatum-vom-neuen.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

Um die spezifischen Merkmale der Laienrezension am Material des Blogs nach Bewertungshandlungen, Bewertungskriterien, sprachlicher Gestaltung und weiteren Besonderheiten zu erfassen, wurden alle 21 Rezensionen, die unter der gleichnamigen Blog-Rubrik²⁶⁵ erscheinen, nach diesen Kategorien analysiert.

<i>Titel</i>	<i>Rezen- sent</i>	<i>Datum</i>	<i>Wort- anzahl</i>	<i>*</i>	<i>Kom- men- tare</i>	<i>Besonderhei- ten</i>
R. Rowell: Eleanor und Park	Carina Schr	19.05.15	356	4	-	-
D. Levit- han: Letzt- endlich sind wir dem Uni- versum egal	Tinten- welt-Fan	10.08.14	352	5	-	Link zu Bücher- kinder
R. Eichin- ger: Alles dreht sich	Tinten- welt-Fan	05.06.13	685	5	-	
C. J. Skuse: Rockoholic	Tinten- welt-Fan	05.07.13	270	-	1	
K. Brooks: Bunker Di- ary	Tinten- welt-Fan	01.07.14	436	5	1	

²⁶⁵ <http://jugendbuch-blog.blogspot.de/p/rezensionen.html> (aufgerufen am 28.09.2015).

R. Rowell: Fangirl	Carina Schr	08.04.15	241	3		
A. Rex: Happy Smekday oder Der Tag, an dem ich die Welt retten musste	Tinten- welt-Fan	29.06.14	328	4,5		Hörbuch Link zu LizzyNet
D. Levit- han: Mein Bild sagt mehr als deine Worte	Tinten- welt-Fan	21.06.14	546	4		
K. Harri- son: Soul Beach - Frostiges Paradies	Tinten- welt-Fan	07.10.13	737	4		
S. B. Elfg- ren/ M. Strand- berg: Zir- kel	Tinten- welt-Fan	15.08.12	610	4		Link zur Website
P. Freund: Guardians of Secret Power	Tinten- welt-Fan	19.12.13	350	2,5		

A. J. Hartley: Mr. Peregrines Geheimnis	Tintenwelt-Fan	18.07.13	949	2		Link zu LizzyNet
H. Black: Die Puppenkönigin	Tintenwelt-Fan	11.10.13	431	4,5		
P. Schwarz: Schwanengrab	Tintenwelt-Fan	20.03.14	442	2,5		
D. Landy: Tanith Low - Die ruchlosen Sieben	Tintenwelt-Fan	05.02.14	413	5		Link zu Bücherkinder
C. J. Skuse: Ziemlich krumme Dinger	Tintenwelt-Fan	22.08.12	544	5	4	Gewinnspiel
V. Roth: Die Bestimmung	Tintenwelt-Fan	30.08.12	568	-	20	Gewinnspiel
K. Brandis/ H.-P. Ziemek: Schatten des Dschungels	Tintenwelt-Fan	27.09.12	362	5		Link zur Website Gewinnspiel

M. Sonnleitner: Die drei ??? GPS-Gangster	Tintenwelt-Fan	07.10.12	562	4 / 4	2	Doppelrezension Hörbuch
J. Asher: Wir beide, irgendwann	Tintenwelt-Fan	09.10.12	380	5	4	
M. Sonnleitner: Die drei ???	Tintenwelt-Fan	10.09.12	321	3		

Abb. 59: Übersicht der Rezensionen auf dem Blog

Alle Rezensionen, die sich ausnahmslos auf Kinder- und Jugendromane unterschiedlicher Genres richten, folgen einem formalen Muster mit einzeln ausgewiesenen Überschriften (*Inhalt*, *Meine Meinung*, *Fazit*). Das abschließende Werturteil wird in den meisten Fällen zusätzlich in der Angabe von Sternen ausgedrückt. Die Rubrik *Meine Meinung* führt in mehreren Rezensionen zu weiteren Unterkategorien (*Wie bin ich auf das Buch gestoßen*, *Die Charaktere*, *Der Schreibstil*, *Der Aufbau*). Alle Rezensionen binden eine Abbildung des Covers ein, stellenweise ergänzt durch einen bewertenden Textbaustein *Das Cover*.

Der Schriftzug ist passend, aber sonst ist das Cover nichts besonderes. Es passt zwar super zum Buch und die grellen Farben springen einem sofort ins Auge, aber mein Lieblingscover wird es sicherlich nicht. (über *Schatten des Dschungels*)

Sagen wir es Mal so: Eigentlich bin ich nicht die Zielgruppe. Es hat mich Mal wieder sehr aufgeregt, dass das Cover, wie so oft sehr mädchenorientiert ist. Klar, das ist eine Liebesgeschichte, aber so werden Jungs gleich abgeschreckt. Dabei steckt in dem Buch doch viel, viel mehr. Aber ansonsten sehr nett gemacht und ich kenne viele, die begeistert von dem Cover sind. (über *Wir beide irgendwann*)

Die Anzahl der Kommentare bleibt über die Jahre eher gering; wie auffällig ansteigend die Rückmeldungen im Fall von Gewinnspielen sind, wird auch hier nochmals deutlich. Insofern kommt es durch die Kommentare

nicht zu einem dialogischen Austausch, sondern lediglich zu formalen Kontaktaufnahmen, vereinzelt Bestätigungen gleicher Lesepräferenzen bzw. aufgegriffener Lesetipps.

Informationen zum Inhalt des Werkes stehen am Anfang und liefern Hinweise darauf, wovon der Roman handelt, welche Figuren auftreten und welches die wesentlichen Handlungselemente sind. Der Inhaltswiedergaben beschränken sich im Durchschnitt auf maximal sechs Sätze. Teilweise geben sie einen Ausblick auf weitere Handlungsentwicklungen, die jedoch explizit nicht verraten werden sollen.

Die Informationen über den eigenen Lese-/ Leseauswahlprozess beziehen sich auf Leseerfahrungen und -motive, benennen Leseerwartungen und explizieren damit die eigenen Zuordnungsvoraussetzungen. Die Leseanregung kann von der Covergestaltung ausgehen (was z.B. bei den Büchern *Ziemlich krumme Dinger*, *Die Bestimmung*, *Die Puppenkönigin* der Fall ist) und/ oder von Empfehlungen anderer:

Ich hatte von dem Buch schon sehr viel gehört. Sei es von der Presse, die mit John Greens Lobpreisungen warb, oder von Freunden, die mir alle rieten das Buch endlich zu lesen. (über *Eleanor und Park*)

„Als ich den Klappentext gelesen habe ist mir als Erstes eine Kurz-Bewertung von Kevin Brooks aufgefallen: *Eine umwerfende Geschichte, ein großartiger Stil. Das Buch ist so gut, dass ich es sogar Leuten empfehlen würde, die ich nicht mag!* Da Kevin Brooks ein total genialer Autor ist, habe ich mir schon sehr viel von dem Buch erhofft. Und ich wurde nicht enttäuscht. (über *Ziemlich krumme Dinger*)

Bei *Die Bestimmung* hat eine Video-Bloggerin gesagt, dass sie das gleiche Gefühl beim Lesen hatte, wie bei *Die Tribute von Panem*, weshalb ich schon einmal sehr große Erwartungen an das Buch hatte. (über *Die Bestimmung*)

Lesererwartungen erwachsen aus den eigenen Lektürepräferenzen („Ich bin im Moment ein unglaublich großer Dystopien-Fan“, über *Die Bestimmung*) und werden auch aus Vergleichsmaßstäben hergeleitet, die auf vergangenen positiven Lektüreerfahrungen mit ähnlichen Werken anderer AutorInnen (z.B. *Die Tribute von Panem*) oder einem Werk des gleichen Autors basieren:

Ich habe gerade erst *Letztendlich sind wir dem Universum egal* von David Leviten gelesen (Rezension folgt) und war dann ziemlich überrascht, als ich gehört habe, dass es ein weiteres Buch von ihm gibt bzw. eines gerade erschienen ist. Ich habe bisher nicht viel darüber gelesen und auf amazon auch keine Rezensionen gefunden, da ich *Letztendlich sind wir dem Universum egal* aber geliebt habe, dachte

ich, dass ich dem Buch zumindestens eine Chance gebe. (über *Mein Bild sagt mehr als deine Worte*)

Holly Black ist vor allen Dingen als Autorin der *Spiderwick*-Reihe bekannt, die ja auch mittlerweile verfilmt wurde. So ließ mich der Name aufhorchen und auch das Cover hat es mir gleich angetan. (über *Die Puppenkönigin*)

Ebenso nehmen die Rezensionen Bezug auf persönliche Lese(auswahl)prozesse, die für das Werturteil ausschlaggebend sein können („Bei mir zählt ja immer die erste Seite“). Damit verbinden sich diese informierenden Handlungen zugleich mit Bewertungshandlungen. Das Loben und Kritisieren vollzieht sich in expliziten Wertungen, überwiegend ausgedrückt durch zahlreiche positiv oder negativ wertende Adjektive unterschiedlicher Abstufungen (von „total genial“ bis „ein eher schwaches Buch“), durch Superlative und Metaphern („ein Meisterwerk“, „das beste Buch des Jahres“, „ein Lese-Muss“, „ein Paukenschlag“) und expressive Wendungen wie „Meine Hochachtung vor dem Autor!“. Expressive Bewertungshandlungen gehen vom Konzept des persönlichen Lesevergnügens aus, wobei Tintenwelt-Fan sich der Subjektivität seiner Urteile durchaus bewusst ist und dies herausstellt: „In dieser Rezension geht es ausschließlich um meine Meinung“ (über *Bunker Diary*). Handlungsbezogene Bewertungshandlungen, formuliert als appellative Wertaussagen, stehen meist am Ende der Rezension (u.a. durch Verwendung von Emoticons) und werden pointiert herausgehoben: „Deshalb sage ich erst gar nicht: Ihr müsst das lesen, sondern ihr **werdet** es lesen(-:“ (über *Alles dreht sich*). Der Blogautor berücksichtigt in seinen Empfehlungen zudem die Eignung für bestimmte Zielgruppen (nach Alter und/ oder Geschlecht).

Ein weniger ‚unrund‘ fand ich allerdings, dass die Charaktere 12 Jahre alt, denn sie wirken in der düsteren Geschichte ein wenig fehl am Platz. Zudem behandelt das Buch auch ernstere Themen, wie zum Beispiel den Tod, weshalb ich das Buch auch Kindern ab 10 Jahren eher nicht empfehlen würde. Man sollte erst die fantastischen *Spiderwick*-Bücher lesen und sich danach diesem Buch widmen. (über *Die Puppenkönigin*)

Die zugrundeliegenden Wertmaßstäbe machen ein Konzept des Lesevergnügens sichtbar, das sich vor allem aus den Gefühlen des lesenden Subjekts ergibt („Ich hatte jedenfalls meinen Spaß mit dem Buch“) und als „Ausdruck einer literaturkritischen Wertung und deren Begründung auf-

gefasst werden kann“ (Stoeva-Holm 2015, S. 39). Die maßgeblichen Bewertungsaspekte sind wirkungsbezogen und fokussieren Spannung, Unterhaltung und Identifikation sowie Glaubwürdigkeit der Figuren und der Handlung. Entsprechende Wertausdrücke beziehen sich auf die Aktivitäten des Lesers, der mitfiebert, abtaucht, mitgerissen wird und sich involviert fühlt: „Ich liebe sie alle. Von Anfang an hatte ich das Gefühl mit in der Clique von Josh und Emma zu sein.“ (über *Wir beide irgendwann*). Das Miterleben wird dominant zum positiven Wertmaßstab und in seiner Darstellung entsprechend emotionalisiert, was folgende Formulierungen zum Ausdruck bringen: „man fühlt sich wohl in der Geschichte, kann sich mit den Charakteren anfreunden und schließt sie ins Herz“. Spannung als Wertmaßstab wird dann zugeschrieben, wenn „die Geschichte richtig in Fahrt kommt“. Stellenweise greifen die Rezensionen werkbezogene Maßstäbe (Themen, formale Merkmale wie Erzählstruktur und -perspektive oder Originalität) auf, die jedoch weithin weniger gewichtig sind und in der Bewertung oftmals auf wirkungspsychologische Aspekte bezogen bzw. vereinfachend mit ihnen vermischt werden.²⁶⁶

Ich habe dann in der Nacht von 21:00 Uhr bis 02:00 Uhr weiter gelesen bis mein Vater kam und mich daran erinnerte, dass ich ja morgen Schule hab. Der Schreibstil ist also auf jeden Fall ziemlich gut, dass sich alles wirklich fließend lesen lässt. (über *Die Bestimmung*)

Alle angeführten Textzitate der Blog-Postings weisen zudem die Merkmale des kommunikativen Grundmusters *Parlando* (vgl. Sieber 2008, S. 284) auf: Durchgehend werden eigene (Lese-)Erfahrungen thematisiert, die als Orientierungspunkt der textuellen Gestaltung fungieren und eine personale Schreibhaltung sichtbar machen. Dem Anspruch auf Authentizität und Direktheit wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dies zeigt sich in der Formulierung in der Ich-Perspektive und der direkten Anrede der LeserInnen, die an den Gedanken der BlogautorInnen teilhaben sollen, sowie in sprechsprach-naher Ausdrucksweise. Auf der Textoberfläche

²⁶⁶ Auffällig ist, dass insbesondere die Rezension zu *Mr. Peregrines Geheimnis*, deren Umfang die anderen Besprechungen deutlich übersteigt, sich um eine ausführliche Urteilsbegründung der negativen Bewertung bemüht, indem hier erläutert wird, inwiefern die allwissende Erzählperspektive die Identifikation mit dem Protagonisten erschwert, inwieweit bestimmte Motive und Figurenanlagen des Textes bloße Übernahmen aus anderen Texten darstellen und das fantastische Fiktionskonstrukt klischeehaft erscheinen lassen.

wechseln sich sprachlich-formale Sicherheit und sorgloser Umgang mit schriftsprachlichen Normen (zum Teil als fehlerhafte Orthografie und Interpunktion) ab, wobei auffällig häufig Füllwörter („also“, „mal“, „halt“, „schon“, „irgendwie“) und umgangssprachliche Wendungen aus der Mündlichkeit übernommen werden. Die Texte sind leicht verständlich und lebendig, ihre Argumentationen weisen dagegen unterschiedlich klare bzw. logische Verknüpfungen auf. Durch die sichtbare Gliederung der Rezensionen werden die LeserInnen durch den Text geführt, ebenso finden sich aber auch gedankliche Sprünge, die von den RezipientInnen (ähnlich wie beim spontanen Gespräch, vgl. Sieber 2008, S. 283) Ergänzungen dessen, was nicht geschrieben steht, erfordern.

Dazu gibt es im Buch immer Mal wieder Besonderheiten beim Schreibstil. So werden in einem Kapitel beispielsweise alle Wörter klein geschrieben. Es gibt also immer etwa zwischen den Zeilen zu lesen. Diese Art zu schreiben macht das Buch aber auch...irgendwie einsam (so seltsam es klingt). Man kriegt wirklich nur Evans Sichtweise mit und ansonsten tauchen nicht viele Figuren auf, das Hauptaugenmerk liegt ganz klar bei ihm. Das ist aber nicht schlecht, sondern macht das Buch vielmehr zu etwas besonderem. (über *Mein Bild sagt mehr als deine Worte*)

Auf jeden Fall Mal Etwas Neues. Ich habe seit *Harry Potter* keine Bücher mehr gelesen, in denen Hexen vorkamen, aber da die Hauptfiguren alles nur Mädchen waren, war ich anfangs schon sehr skeptisch, aber ich hoffte, dass der männliche Autor auch an die männlichen Leser gedacht hat... Jedenfalls hörte sich erst Mal alles ein wenig mystisch an, was mir immer sehr gut gefällt. Von Anfang an hatte ich aber schon bedenken, was die große Anzahl von Protagonisten anbelangt. Kann ich da den Überblick behalten? Schon bei *Herr der Ringe* hat es mich oft genervt, dass so viele verschiedene Orte und Charaktere vorkamen. (über *Zirkel*)

In Anlehnung an Sieber lassen sich die dargelegten literaturbezogenen Blogging-Textmerkmale in ihrer funktionalen Angemessenheit (im Vertrauen auf eine gemeinsam geteilte Kommunikationssituation) als *Buch-blog-Parlando* charakterisieren:

Texte heutiger junger Menschen zeigen häufig Spuren aktiver Suche nach eigenem Stil und authentischer Haltung gegenüber Sprache und ihren Normen. [...] Ohne dass sie speziell gelehrt worden wären, haben sich in den alten und neuen Medien neue Textmuster zu etablieren begonnen, die sich vermehrt an Mustern orientieren, die früher der Mündlichkeit vorbehalten waren. (Sieber 2008, S. 286)

Aus der Zusammenschau der Aspekte literaturbezogener Blogging-Praktiken im Blog *Schwarzaufweiß* wird sichtbar, dass der/ die Blogautor(en) das Online-Format erfolgreich zur kulturellen Teilhabe nutzen und diese

sich mit Erfahrungen und aktiver Teilhabe am kulturellen Leben außerhalb des Netzes (Lennart ist Poetry Slammer und Lesclubmitglied) verschränken. Ein solches Engagement im Sinn einer selbstselektiven Verortung im jugendkulturellen Handlungskontext ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund des literarisch-kulturell orientierten Berufswunsches des Blogautors (vgl. „wer wir sind“) zu verstehen, womit der Blog auch zum Aushängeschild und Portfolio informell erworbener Kompetenzen wird.

4.2.4 Buchblogs: didaktisch

Literatur-Blogs – literarische Kultur goes net and blog
(Wrobel 2007, S. 58)

Buchempfehlungen, die junge Redakteure vor 20 Jahren noch in ihrer Schülerzeitung veröffentlichten, sind heute lediglich einen Mausklick von ihren Adressaten entfernt. (Achtermeier 2017, S. 201)

Die für *The emotional life of books* und *Schwarzaufweiss* aufgezeigte optimistische Perspektive auf informellen Kompetenzerwerb der BlogbetreiberInnen und -leserInnen gilt aufgrund unterschiedlicher sozialer und struktureller Voraussetzungen keineswegs für alle heranwachsenden NutzerInnen des Web 2.0. Entsprechende Partizipationshürden (nicht nur) digitaler Ungleichheiten (vgl. Jenkins 2009; Hugger 2014) machen es notwendig, die Potenziale solcher außerschulischen Settings als Schaltstelle von Lesen, Schreiben und Kommunizieren im Deutschunterricht wahrzunehmen, um SchülerInnen dazu zu befähigen, die Online-Kommunikationen über Literatur als eine sich medial diversifizierende offene literarische Kultur zu erkunden, kritisch einzuschätzen und selbst mitzugestalten.

Literaturbezogene Lesekultur online

Bemühungen um den Aufbau schulischer Lesekultur (vgl. Nickel-Bacon/Wrobel 2012) situieren sich an Schnittstellen zu anderen literaturvermittelnden Instanzen. Eine Leseförderung, die darauf abzielt, das lesebezogene Selbstkonzept der SchülerInnen zu stärken und ihre Fähigkeit zur Anschlusskommunikation zu entwickeln, greift alltagsweltliche, kommunikative Lesepraxen auf und bindet diese an schulische Erwerbsprozesse

von Lese- und literarischer Kompetenz an. Um die eigenständige und motivierte Teilhabe der SchülerInnen an der Kommunikation über Literatur zu unterstützen, ist diese umfassend, eben auch in ihren digitalen Formaten jugendlicher Akteure, zu denken. Literaturbezogene Diskurse der Gegenwart lassen sich daher nicht nur mit den traditionellen Formaten des Feuilletons in den Unterricht einbeziehen, sondern auch mit ihren medialen Alternativen literaturbezogener Laiendiskurse im Netz.

Ihre Bedeutung für den Unterricht liegt nun auf den ersten Blick weniger in Aspekten der Vermittlung fundierter literaturkritischer Argumentation über Gelesenes (s.u.) als vielmehr in der Anbahnung von Kontaktaufnahmen und Äußerungsangeboten zum Medium Buch.

Zunächst sollte es uns nicht darum gehen, *wie* SchülerInnen [...] urteilen, sondern *dass* sie urteilen. Erst wenn von ihrer Seite die grundsätzliche Bereitschaft zur Beurteilung von Büchern und Filmen besteht, kann auch über Wertungsprozesse und -kriterien reflektiert werden. (Kepser 2012, S. 118).

Der offene Formatcharakter von Blogs integriert vielfältige inhaltliche und formale Spielarten literarischer Kommunikation und macht öffentlich, wie Jugendliche und Heranwachsende außerhalb der Schule ihr Interesse an Literatur begründen. Entsprechende Fragen nach der individuellen Bedeutung des Lesens, nach Lese-/ Medienvorlieben und -gratifikationen werden von den BuchbloggerInnen in ihren Tags thematisiert und ausgetauscht und kommen auch in den Blog-Rezensionen zum Ausdruck – verhandelt wird im Wesentlichen die Frage: Wer liest was wie und warum? Die Posts, die Einblick in das Lese- und Medienverhalten von Jugendlichen geben, lassen sich so als eine Verständigung über literarische Individuations- und Sozialisationsprozesse lesen. Der Motivation, sich alltagsweltlich darüber auszutauschen, was Literatur einem Menschen bedeutet und was sie mit ihm machen kann, liegen kulturanthropologische Bedürfnisse zu Grunde, aus denen die medialen Gewohnheiten netzbasierten Teilens und Mitteilens von jugendlichen LeserInnen hervorgehen. Den neuen literaturbezogenen Medienformaten wohnt ihrerseits ein nicht zu unterschätzendes Motivationspotenzial für unterrichtliche Lernprozesse inne, denn sie zeigen SchülerInnen,

dass Literatur nicht allein die Angelegenheit von ambitionierten, elaborierten und damit entrückten Zirkeln der Produktion und Rezeption ist [...] [sondern] unter den Bedingungen des (Massen-)Medienzeitalters eine lebendige, sich selbst immer wieder neu erfindende kulturelle Praxis höchster Produktivität [...] und dass ihr Anteil daran nicht auf schulisch kontexturierten (und damit oft auf die Analyse reduzierten, nicht selten mit Pflichtcharakter absolvierten) Nachvollzug literarischer Emanationen beschränkt ist (Wrobel 2007, S. 59).

Obwohl die Mehrheit der BuchbloggerInnen sich zentral mit der Besprechung von Büchern befasst, gehören auch die Kommunikation über den Medienverbund und die wandernden Kontexte der Lesestoffe in unterschiedlichen Medien sowie Informationen über buchbezogene Aktionen und Ereignisse im Literaturbetrieb zur kulturellen Buchblogging-Praxis. In den Beiträgen und kompetitiven Mitmachaktionen werden Fragen gestellt, die Aspekte thematisieren wie „Warum wäre die Verfilmung eines bestimmten Buches wünschenswert?“, „Welche Erwartungen weckt ein Buchtrailer?“, „Welche zusätzlichen Angebote zu einem bestimmten Werk bietet die Autorenhomepage?“, „Wie sind Buchcover gestaltet?“. Dass die Blogeinträge als Manifestationen eines freiwilligen und freizeitorientierten Settings oftmals wenig diskursiv erschöpfend sind, schließt nicht aus, dass hier informelle Prozesse literarischen Lernens initiiert werden und vor allem eine kommunikativ orientierte Haltung zu Literatur sichtbar wird. Es bietet sich an, diese literaturbezogenen Dialogstrukturen im Unterricht aufzugreifen. Unterstützt werden damit Prozesse literarischen Lernens, bei denen es vorrangig um den „Aspekt des Kennens, Wirkens und der Interdependenz weiterer literaturvermittelnder Instanzen (z.B. Kritik, Werbung, Rezensionen, Merchandising u.A.) oder de[n] Aspekt des Kennens und Bewertens von intermedialen Zusammenhängen (Buch – Film – Hörbuch)“ (Wrobel 2011, S. 322) geht und die darauf angelegt sind, vorhandene kulturelle und literarische Erfahrungsmuster der SchülerInnen zu bestätigen und gleichsam zu erweitern.

Buchblogs als Podium literarischer Wertung

Um an literarischer Kultur zu partizipieren, genügt der einfache Klick auf den Like-Button sicher nicht. Was literarische Wertungskultur und ihre Ausbildung ausmacht, kann aber auch nur bedingt mit folgender Dichotomie dargestellt werden: „Der Erwartungshorizont eines durch Schule

und Universität sozialisierten Produzenten von Texten über fiktionale Literatur ist ein ganz anderer als der Erwartungshorizont eines im Internet Schreibenden, der sich vor allem Bücher wünscht, die sein Bedürfnis nach Spannung, Unterhaltung und emotionaler Stimulanz befriedigen.“ (Neuhaus 2015, S. 53)

Die sich hier manifestierende Annahme unterscheidet zutreffend eine professionelle von einer privaten LeserInnen-Rolle, aber sie geht von einem Literaturunterricht aus, dessen Bezugspunkte allein literaturwissenschaftlich begründet zu sein scheinen und sie blendet unzulässig aus, was die Leseforschung herausgestellt hat und in der Literaturdidaktik seit langem Konsens findet. Erfolgreiche (auch durch die Schule unterstützte) Lese- und literarische Sozialisationsprozesse basieren grundsätzlich auf emotionalen Lesegratifikationen und auf der Passung der Lesestoffe an die kognitiven, sozialen und emotionalen Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Kompetenzen der Jugendlichen, die ihre Lektüren zunehmend selbstständig auswählen können. Dies hat einschlägig mit Wertungskompetenz zu tun, denn literarische Wertungen zu vollziehen, bedeutet eigene Lesepräferenzen zu entwickeln und in Werturteilen angemessen artikulieren zu können. „Wahrnehmung, Benennung und Erklärung positiver und negativer emotionaler Reaktionen auf Texte bilden ein literaturdidaktisches Elementarprogramm von Anfang an.“ (Zabka 2013, S. 4).

Die Buchblogs der Jugendlichen verdeutlichen, auf welche Weise junge LeserInnen Bücher wahrnehmen und ihre Leseerfahrungen an andere vermitteln. Die in ihnen zum Ausdruck gebrachten Werturteile rekurren auf wirkungsbezogene Wertmaßstäbe. Damit drücken sie expressive und appellative Wertungen aus, die als Empfehlungen der Peergroup besonders relevant sind. Ihre Internetöffentlichkeit verleiht ihnen eine Stimme und eine kommunikative Funktion, mit der sie andere Jugendliche erreichen. Buchblogs gestatten den LeserInnen, fremde Einschätzungen und Werturteile über Bücher kennen zu lernen. Diese wahrzunehmen, anzunehmen oder aufgrund abweichender Wertmaßstäbe kritisch zur Diskussion zu stellen, zählt zu den Kompetenzen literarischer Wertung, die der Deutschunterricht auszubilden hat. Zu erkennen, dass Buchblogs dabei ein literaturkritisches Medium unter anderen darstellen

und die spezifische Kommunikationssituation mit bestimmten Textmustern und sprachlichen Merkmalen einhergeht (im Gegensatz zu professionellen journalistischen Rezensionen), erweist sich als eine anzustrebende, höhere Kompetenzstufe literarischer Wertung, wie sie u.a. in den Anforderungen einer illustrierenden Prüfungsaufgabe für die Allgemeine Hochschulreife (vgl. Kap. 3.1) zum Ausdruck kommt. Ein entsprechendes Unterrichtsmodell, bei dem die SchülerInnen eine Rezension und ein Blogposting zu Uwe Timms Erzählung *Der Freund und der Fremde* nach deren Erscheinungsort, Selbstverständnis des RezensentInnen, Intention, AdressatInnen und Füllung des Textformats miteinander vergleichen sollen, liefert Baumann (2010).

In diesem Zusammenhang kann die Auseinandersetzung mit Buchblogs auch dazu anleiten, den zu Grunde liegenden Literaturbegriff und die private Leserrolle der BloggerInnen mit den Gegenständen und Erkenntniszielen des schulischen Umgangs mit Literatur zu vergleichen, um ein reflexives Verständnis für die Gemachtheit des unterrichtlichen Literaturdiskurses („als eigenen partikularen Expertendiskurs“; Maiwald 2016, S. 296) zu gewinnen. Die Fähigkeit zu einer gegenstands- und kontextbezogenen Differenzierung literarischer Wertung benennt auch Zabka: „[...] die Schülerinnen und Schüler lernen mit der Zeit, zwischen Wertungen in der Freizeit und Wertungen im Unterricht zu unterscheiden: Sie wachsen in der Schule in eine ‚elaborierte‘ Wertungskultur hinein, ohne dass sich zugleich die Wertungskultur ihrer Freizeit verändert.“ (Zabka 2013, S. 9)

Ein stärkeres (selbst-)reflexives Moment, um Wertungen in ihren jeweiligen Kontexturierungen zu verstehen, kann dazu beitragen, dass SchülerInnen lernen, den Wert schulischer Lektüren aufgrund ihrer ästhetischen Merkmale und ihres relevanten Problemgehalts zu erfassen – ohne dass sich damit notwendigerweise persönliche positive Geschmacksurteile verbinden, wenn etwa der Unterhaltungswert eines Textes (als Maßstab einer zu empfehlenden Freizeitlektüre) als gering eingeschätzt wird. Allerdings weist Zabka darauf hin, dass solche Unterscheidungen erst im Jugendalter möglich sind (vgl. ebd.). Eine weitere didaktische Zielperspektive, die Buchblogs ebenso wie andere vernetzte Medienformate der

Laienkritik (vgl. dazu auch Kap. 4.3 und 4.4) fokussiert, kann darin bestehen, dass SchülerInnen die Beziehungen zwischen E-Kultur, U-Kultur und Netz-Kultur in ihren Überschneidungen, Abgrenzungen und Grenzauflösungen (vgl. Wrobel 2007, S. 59) kennen und verstehen lernen.

Blogs als Beitrag zu literarischer Wertungskompetenz zu nutzen, bedarf daher der Einbindung der SchülerInnen in die Blog-Kommunikation durch eigene Stellungnahmen und Begründungen sowie einer entsprechenden Anleitung zur Reflexion des Wertungshandelns in digitalen Netzwerkumgebungen.

Buchblogs als individuelle und kollektive Kommunikationsformen im Unterricht

Der Umgang mit Buchblogs im Unterricht zielt auf Rezeption und eigene Produktionen in diesem Format.²⁶⁷ Dabei werden zudem mediendidaktisch relevante Aspekte von Blogs als Publikationsform und Organisationsforum nutzbar: Diese betreffen die Archivierungsfunktion, die strukturelle Intermedialität und die Möglichkeit zeitentbundener, polylateraler Kommunikation (vgl. ebd., S. 62f.)

SchülerInnen sollten im Unterricht zunächst unterschiedliche Buchblogs von Gleichaltrigen kennen lernen und miteinander vergleichen, um herauszufinden, welche Blogs sie ansprechen und mit welchen BloggerInnen sie gemeinsame Interessen teilen. Indem sie dazu angeregt werden,

²⁶⁷ Buchblogs sind daher nicht nur eine didaktisch interessante Option für unterrichtliche Lernprozesse, sondern fungieren auch als Baustein im literaturpädagogischen Repertoire außerschulischer Angebote. Anhand der speziell für Jugendliche attraktiven Handlungsoptionen „barrierefrei, interaktiv, mit Medien kreativ, austauschen, schreiben“ (Jentgens 2016, S. 187) wird im *Lehrbuch Literaturpädagogik* auf blogspezifische Veranstaltungsformate wie Blogparaden oder Challenges hingewiesen; ebenso greifen Keller-Loibl/ Brand (2015) das Format der Jugendblogs für die Leseförderung in Bibliotheken auf, stellen das Beispiel eines FerienLeseClub-Weblogs vor und benennen wesentliche inhaltliche und organisatorische Aspekte für Weblog-Projekte: Erstellung eines Weblog-Konzepts, Festlegung struktureller Elemente und des Designs, Anforderungen des Mediums an das Verfassen von Textbeiträgen (Kürze, Hypertextualität usw.), rechtliche Fragen der Veröffentlichung (Copyright, Persönlichkeitsrechte usw.), Gewinnung von Mit- und GastautorInnen, redaktionelle Vorgaben (Checkliste für AutorInnen), Festlegung der Verantwortlichkeiten (vgl. Keller-Loibl/ Brandt 2015, S. 125).

Buchblogs in ihre Mediennutzungsgewohnheiten einzubeziehen und bestimmten BloggerInnen (zumindest für eine bestimmte Zeit) durch ein RSS-Feed zu folgen, werden sie über das Klassenzimmer hinaus Teil einer Buchblog-Peer-Community und lernen ihre eigenen Lese- und Medienbedürfnisse zu reflektieren. Sie erhalten Buchtipps und Leseempfehlungen von anderen Gleichaltrigen und können diese aus ihrer Sicht beurteilen (sowie gegebenenfalls kommentieren): Welche Bücher wecken das eigene Interesse? Welche Aktivitäten regen zur Teilnahme an? Welche Buchanregung habe ich aufgegriffen und welche Leserlebnisse hat *meine* Lektüre erbracht? Die erfolgten Erkundungen der Kommunikationsprozesse zwischen Blogangebot einerseits und Schülerkommentierung andererseits werden im Unterricht vorgestellt und reflektiert. Dabei kommen Einsichten in die Medienarchitektur und Funktionsweisen von Blogs zur Sprache, gleichzeitig werden die in der Blog-Community erzeugten Leseempfehlungen und -erfahrungen diskutiert.

Literaturblogs erweisen sich dergestalt als partizipative Kommunikationsformate mit Modellfunktion. Sie repräsentieren eine Form außerschulischer öffentlicher Artikulation von Jugendlichen, zu der sich SchülerInnen in Beziehung setzen und an der sie sich beteiligen können. Damit erfolgen kompetenzbezogene unterrichtliche Anknüpfungen an eine reale kulturelle Praxis, die aus dem Unterricht gleichsam in diese zurückwirken können. Denn: „[...] die Schule ist nicht dazu da, außerschulische Praxis nachzuspielen, sondern diese zu erweitern und zu vertiefen.“ (Maiwald 2016, S. 293) Die selbstbestimmte und durch die SchülerInnen begründete Auswahl von Buchblogs garantiert dabei ein hohes Maß an Individualisierung, da die Blogs sich teilweise, vor allem hinsichtlich geschlechtsspezifischer Lesevorlieben und Genrepräferenzen (was bereits in der äußerem Gestaltung des Blogs sichtbar wird), erheblich voneinander unterscheiden.

Die Arbeit an einem eigenen (individuellen oder gemeinsamen) Literaturblog im Unterricht ermöglicht vielfältige Nutzungsweisen. Auf den Vorschlag von Weissenburger (2006) zu Weblogs als digitalen Lesetagebüchern, ein vor allem für medieninteressierte Jungen motivierendes Diskussionsforum, das für den Austausch über das Gelesene, die eigene

Meinung und die anderer genutzt werden kann, wurde in Kap. 4.1.6 bereits hingewiesen, ebenso auf Möbius/ Wieland (2006), die darstellen, wie Weblogs über Filme als Bausteine im Schreibprozess für eigene inhalts-wiedergebende Texte aufgegriffen und zu einem Klassenblog zusammengeführt werden. Die grundsätzliche Relevanz der spezifischen Funktionen Delinearität, Hypertextualität und Multimodalität beim Schreiben für die virtuelle Netz-Öffentlichkeit betrifft damit die didaktisch-methodische Ausrichtung unterrichtlicher Schreiberwerbsprozesse, was auch kooperative Textproduktionen (vgl. Abraham 2014) einschließt. Buchblogorientierte Unterrichtsarrangements leiten die SchülerInnen auf diese Weise zu einer eigenen Medienpraxis an, anhand derer sowohl der kritische Umgang mit unterschiedlichen Medienangeboten eingeübt wie auch medientheoretische und -reflexive Überlegungen einbezogen werden können.

Eigene Buchblog-Aktivitäten, der Austausch von Informationen, Einschätzungen und Meinungen, führen SchülerInnen zu der Erfahrung, dass literaturbezogene Online-Kommunikation von schnellen Spontanurteilen in Kommentaren über ausführliche Buchbesprechungen bis zu eigenen literarischen Texten reicht, deren einzelne Elemente jeweils annotiert und kommentiert, angereichert und verteilt werden können. Der Blog wird zum Relais, wobei den SchülerInnen in der Annäherung an die literarische Kultur der Blogosphäre wechselseitige Rollen als AutorInnen, LeserInnen oder KritikerInnen zufallen: Denn erst im Sammeln, Posten, Verlinken, Weiterleiten und Kommentieren entfaltet sich ein Format der Netzkultur, das ohne Kooperation, Austausch und Rückmeldung nicht existiert – weder außer- noch innerhalb der Schule.

4.3 Booktube

Booktuber sind multimediale Talente, nicht nur Bewohner der Gutenberggalaxis, vertraut mit gedruckten Büchern und der bürgerlichen Kulturtechnik des Lesens, sondern auch vertraut mit den neuen Medien. Das Buch, von dem man dachte, dass es für die jüngere Generation nicht mehr so attraktiv ist, kommt über das Internet zum Publikum zurück. (Rack 2016)

4.3.1 Perspektiven auf Booktube: eine Bestandaufnahme

Jochen Racks mehrfaches Plädoyer im Deutschlandfunk (2016 und 2018) für die Akzeptanz einer neuen kulturellen Praxis Literatur²⁶⁸ ist jedoch nicht durchgehend konsensfähig, denn im Feuilleton erweist sich die öffentliche Laienleserschaft nach wie vor als ein kritisch diskutiertes Thema. Während zahlreiche Beiträge auf eine inzwischen durchaus differenzierte Darstellung der neuen medialen Praktiken abheben und die Debatte über Buchblogs und Booktube versachlichen wollen (vgl. Hellwig 2012; Peschel 2015; Geisel 2015; Reichart 2015; Rack 2016; Mesch 2017; Rack 2018), finden sich nach wie vor polemische Einlassungen unter markanten Titeln wie *Literaturkritik im Videoblog: Ein zarter Flirt mit dem Warenfetisch* (Jungen/ Maye 2011), *Sehrsehrsehr lustig! Lest es!* (Neshitov 2015), *Sara! Mir graut's vor dir* (Brasch 2015), *Wie entsteht ein Mega-Bestseller?* (Jungen 2016) oder *Lesewut 3.0* (Reichwein 2017).

Die kultur-/ medienkritischen Diskreditierungsstrategien bedienen sich wiederkehrender Argumente, die sich zentral gegen Lesestoff, Lesemodus und Kommerzorientierung der einzelnen Akteure wie des Literaturbetriebs insgesamt richten. Verunglimpft wird erstens die Auswahl der als trivial abqualifizierten Lesestoffe; ebenso wie im Zusammenhang der Lektüren in Leserunden (vgl. Kap. 4.4) heißt es, Vlogger-/BloggerInnen läsen vor allem „Bücher von Cornelia Funke, Kerstin Gier, Stephenie Meyer, Charlotte Roche, Joanne K. Rowling. Der ganz normale Bestsellerlistenschrott“ (Jungen/ Maye 2011).

²⁶⁸ Rack geht aktuell von 200 bis 300 deutschen Booktube-Kanälen mit zunehmender Anzahl aus; als BetreiberInnen wird die Generation der 14- bis 40-jährigen benannt, die in weiten Anteilen Frauen sind.

Sie nennen sich Literaturblogger, rutschen mit Geschrei durch den Bestseller-schlammlamm und halten bei Youtube [...] reihenweise beschwärmte Titel in die Kamera, von denen man in den Feuilletons des Landes nicht einmal ahnt, dass sie existieren. (Jungen 2016)

Zweitens attackiert das Feuilleton den intimen (identifikatorischen) Lese-modus und entsprechend nicht-analytische Wertungsroutinen, mit denen subjektive Geschmacksurteile ohne literaturwissenschaftlich fundierte Werturteilsbegründung zum Ausdruck gebracht werden.

Die Kriterien, die ein Buch zu einem guten oder einem schlechten machen, sind bei den meisten Bloggern ähnlich: Die Lektüre darf nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Die Geschichte muss leicht verständlich sein. Werden verschiedene Zeitebenen verschränkt, kommt das bei vielen Bloggern schon mal nicht gut an. Die Figuren müssen sympathisch und ihre Handlungen nachvollziehbar sein. Der Leser will sich mit ihnen identifizieren können. (Michel 2016)

Wenn überhaupt analytisches Vokabular zum Einsatz kommt, dann sind ‚Schreibstil‘ und ‚Themen‘ die Lieblingswörter der Mädchenmädchenkritik [sic].“ (Maye/ Jungen 2011)

Mit solchen Formaten trifft die Anspruchslosigkeit eines selbstgefälligen Youtube-Sternchens auf die Anspruchslosigkeit naiver Teenies. Inhaltlich und sprachlich erreichen die Buchvorstellungen noch nicht mal das Niveau des Klap-pentextes der besprochenen Bücher. (Brasch 2015)

Und drittens gerät in den Fokus der traditionellen Literaturkritik, dass manche Vlogger-/BloggerInnen das Lesen als Lifestyle-Performance inszenieren, die zwischen Kunst und Konsum keinen Unterschied mache. In der Dichotomie von (ironisch konnotiertem) „kontemplative[m] Lesen, das auch gewöhnliche Kulturheinis kennen“ und „exzessiv mitteil-same[m], geschminkte[m] Lesen“ (Jungen 2016) wird die Inszenierung der BooktuberInnen zum äußeren Zeichen kultureller Nivellierung:

Literaturblogger von heute sind 3.0. Sie labern und fingern gern vor laufender Kamera herum. Beliebt sind Nagellackfarben passend zum Buchcover. Gefühlte 90 Prozent aller Buchblogger sind weiblich. Die Verhältnisse sind also ein bisschen so wie im Germanistikstudium, nur stylisher. Manche Buchbloggerinnen tun nichts anderes, als Bücher in schöner Umgebung zu drapieren. Das gute Buch zur schönen Blume (wahlweise auch Teetasse, Lichterkette, Sofadecke). (Reichwein 2017)

Dass die Buchblog- und Booktube-Community oft direkt oder indirekt in Verbindung mit dem (Online-)Buchhandel und den Verlagen steht und

so in kommerzielle Zusammenhänge eingebunden ist, wird als ein ausgefeiltes Geschäftsmodell entlarvt. Von Seiten der traditionellen Literaturkritik erfolgt eine Reduzierung auf diese Rolle – die Laienleser-Stimme gilt als Warentest und Marketing-Instrument.

Schaut man sich die Youtube-Kanäle der Blogger an, fühlt man sich wie im Bereich kurz vor der Supermarktkasse, wo neben Infrarotlampen und Akupressurmatten plötzlich Bücher auftauchen. (Michel 2016)

Dass sich Verlage aktiv um diese charmante Community bemühen, ist selbstverständlich, schließlich handelt es sich um eine hocheffektive, kostenlose PR-Truppe. (Jungen 2016)

Entgegen dieser einseitigen Polemik zeigen sich erste Ansätze einer wissenschaftlichen Aufarbeitung des Gegenstandsbereichs. So beziehen Glasenapp/ Rouget (2016) die Funktionen der Literaturkritik nach Anz (2004) auf die Rezensionsvideos der BooktuberInnen, um zu überprüfen, welche literaturkritischen Funktionen diese erfüllen. Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis (vgl. Glasenapp/ Rouget 2016, S. 216ff.), dass nahezu sämtliche Videos (u.a. durch die unter den Videos platzierte Infobox) informierende Funktion haben und in ihrer zeitnahen Reaktion auch große Aktualität sicherstellen. Den Aspekt der Selektion erfüllt Booktube als Gegenpol zur traditionellen Literaturkritik, da vor allem Unterhaltungsliteratur wie auch Jugendliteratur besprochen wird, die im Feuilleton weithin nicht beachtet wird. Dabei fällt auf, dass BooktuberInnen häufig dieselben Bücher besprechen (zur Analyse der Besprechungen des Romans *Letzendlich sind wir dem Universum egal* von David Levithan auf zehn Booktube-Kanälen vgl. Abb. 60 sowie Brendel-Perpina 2017c) und dass Positivrezensionen überwiegen. Explizit negative Bewertungen treten dagegen zumeist in extra ausgewiesenen Formaten wie „Flop-Bücher“²⁶⁹ oder „Bücher, die ich hasse“²⁷⁰ auf.

²⁶⁹ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=er5GffeFaR4> (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁷⁰ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=avs5DggBG8U> (aufgerufen am 27.09.2017).

Filter
Etwa 507 Ergebnisse



Letztendlich sind wir dem Universum egal (LESEMPFEHLUNG!)
I'm a reader
vor 1 Jahr • 2.630 Aufrufe
Wichtige Links & Infos (Facebook, Goodreads, Twitter & mehr)! 7 Link zum Buch:
<http://goo.gl/Y2neMM> Findet mich auf Facebook...



Letztendlich sind wir dem Universum egal - David Levithan
Agathe Knoblauch
vor 1 Jahr • 2.113 Aufrufe
Hallo ihr Lieben :) Heute gibts meine Rezi zu diesem wunderbaren 5Sterne
LESEMUS!!! Letztendlich sind wir dem Universum ...



Letztendlich sind wir dem Universum egal - David Levithan [Buchtipps]
KoskiWelt
vor 1 Jahr • 4.894 Aufrufe
Zum Buch: ** <http://amzn.to/1nED6Mh> * Zum eBook: <http://amzn.to/1jDfU8> *
Kostenlose XXL-Leseprobe: <http://amzn.to/RC0UWb> ...



David Levithan, Letztendlich sind wir dem Universum egal
Fischer FJB
vor 1 Jahr • 20.192 Aufrufe
Siehe: <http://www.fischerverlage.de/buch/9783841422194> Die Geschichte einer
ungewöhnlichen ersten großen Liebe – und ein ...



/Rezi/ "Letztendlich sind wir dem Universum egal" 1. SUB Leiche
Leo Löwchen
vor 1 Jahr • 474 Aufrufe
Hallo ihr lieben Bücherwürmer, heute habe ich eine neue Rezi für euch :) Ich hoffe
seht, dass es euch gefällt!!! LG Leon!



NEUZUGÄNGE BOOKHAUL September 2015 | Letztendlich sind wir dem Universum egal und mehr..
MelodyOfBooks
vor 3 Monaten • 3.561 Aufrufe
Hallo ihr Lieben, heute gibt es meinen Bookhaul bzw. meine Neuzugänge für
September 2015 :) Bücher*, Kanäle, Verlage ...



[Rezension] "Letztendlich sind wir dem Universum egal" - David Levithan
Lyne Booklove
vor 10 Monaten • 274 Aufrufe
Hallo, ihr lieben Bücherwürmer! :) Heute gibt es die Rezension zu David Levithans
Buch "Letztendlich sind wir dem Universum ..."

Abb. 60: Zahlreiche Booktubes zu einem Roman²⁷¹

²⁷¹ https://www.youtube.com/results?search_query=letztendlich+sind+dem+universum+egal (aufgerufen am 16.02.2016).

Die didaktisch-vermittelnde Funktion von Booktube-Videos zielt weniger darauf ab, literaturwissenschaftlich einschlägige Aspekte wie Narration, Intertextualität, Einschreibung in literarische Traditionen usw. zu thematisieren, sondern – wie für die Laienrezension charakteristisch – Leseerleben zu vermitteln. Nach Auffassung von Glasenapp/ Rouget liegt dies auch daran, „dass viele der gelesenen Bücher schlicht keine ‚ästhetisch-didaktische Verständnishilfe‘ benötigen, da sie sich durch bekannte inhaltliche und formale Schemata ausweisen“ (Glasenapp/ Rouget 2016, S. 220f.). Große Bedeutung fällt dagegen den Funktionen Anregung zu Reflexion und Kommunikation sowie Unterhaltung zu. Die Dialogizität im Setting Booktube ist medial angelegt und wird durch die Kommentare der User realisiert; dabei handelt es sich vor allem um einen (weitgehend bestätigenden) Abgleich der Urteile, um Lob und Kritik zur Machart der Videos und weniger um einen Austausch von Deutungen und Interpretationen (vgl. auch Brendel-Perpina 2017c, S. 220). Die emotionale Grundierung, das zum Ausdruck gebrachte persönliche Verhältnis der rezensierenden BooktuberInnen zu den von ihnen gelesenen Texten, ihr dezidiertter Anspruch auf Authentizität, die Tendenz zur Abschweifung – all diese Aspekte werden von der Community als unterhaltsam attestiert und entsprechen damit den Unterhaltungs- und Kommunikationsbedürfnissen, welche die traditionelle Literaturkritik für diese LeserInnen nicht erfüllt (vgl. dazu auch Lukoschek 2017, S. 232ff.).

Das Selbstverständnis der BooktuberInnen – und dazu zählen: ihre Leseleidenschaft, das Teilen von Leseerfahrungen und -empfehlungen, die Community-Bildung mit anderen LeserInnen (die teilweise außerhalb des Netzes nicht unmittelbar vorhanden sind),²⁷² entsprechende Rückmeldung und Anerkennung in der interessenbasierten Vergemeinschaftung, der Unterhaltungswert – lässt sich aus den einzelnen Videos und der Vernetzungsstruktur der VloggerInnen ableiten. Eine explizite Selbstdarstellung ihrer Rolle liefern die BooktuberInnen als Reaktion auf den kritischen Beitrag in der *Süddeutschen Zeitung* (vgl. Neshitov 2015): In der

²⁷² Die (langfristige) Teilnahme am virtuellen Lesekreis der BooktuberInnen führt bisweilen zu Kontakten und geselligem Zusammensein in der Welt außerhalb des Netzes. So entstehen zwischen der virtuellen Community und der realen Welt der LeserInnen Verbindungen und Rückkopplungen. Wenngleich also die Beziehungsgestaltung der BooktuberInnen vor allem online erfolgt, substituiert sie die Sozialisationsinstanz der offline-Peergroup keineswegs vollständig, sondern komplementiert bzw. generiert diese.

sich 2015 formierenden Aktion #wirsindbooktube²⁷³ haben 37 UserInnen Videos (einer Dauer von 1:30 bis rund 12:00 Minuten) hochgeladen, in denen sie ihre Perspektive auf das genutzte Format und seine Funktionen sowie ihr Selbstverständnis als BooktuberInnen artikulieren (vgl. Brendel-Perpina 2017c, S. 257ff.).

Eine explorative Untersuchung der kommunikativen (Wertungs-)Praxis Booktube (anhand von zehn transkribierten Videos und den zugehörigen Kommentaren, vgl. ebd., S. 262ff.) indiziert die genannten Aspekte und ordnet die Booktube-Rezensionen folglich den *Gefallenswertungen* (entgegen Wertungen im Modus der *Anerkennung*) zu. Gefallenswertungen werden nach Worthmann aus dem eigenen persönlichen Erleben abgeleitet und die Wertung erfolgt im Hinblick auf Wünsche:

Eine durch einen Wunsch begründete Wertbehauptung liegt etwa dann vor, wenn jemand sagt ‚Dies ist ein hervorragender Roman‘ und diese Aussage dadurch begründet, daß er sich keine Sekunde gelangweilt habe, daß ihn das Sujet des Romans interessiere, daß er den Roman gern gelesen habe. (Worthmann 2004, S. 225)

Im Unterschied dazu begründen Anerkennungswertungen ein Werturteil im Rekurs auf eine allgemeingültige Annahme, so dass daraus eine argumentative, intersubjektive Verständigung entstehen kann. Die Funktion von Gefallenswertungen besteht indessen darin, die Gefühle, Neigungen und Einstellungen auszudrücken, die die Wertenden gegenüber einem literarischen Text empfinden – dies zeigt sich durchgehend in den Werturteilen der BooktuberInnen (wie auch der BuchbloggerInnen und LeserundenteilnehmerInnen), da diese nahezu durchgehend subjektive, privat-singuläre Gründe wie persönliche Wahrnehmungen und Vorlieben anführen und sich auf ihre Lesegefühle berufen. Gleichzeitig werden damit Leseempfehlungen ausgesprochen.

Wenngleich also die Booktube-Wertungen weithin als Meinungsäußerungen aufzufassen und aufgrund ihrer subjektiven Einschätzung und der Berufung auf das eigene Gefühl nur von begrenzter, individueller Gültigkeit sind (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996, S. 86), fungieren sie

²⁷³ Vgl. https://www.youtube.com/results?search_query=wir+sind+booktube (aufgerufen am 08.09.2015).

doch als Teil einer (neuen) und sehr lebendigen literarischen Online-Öffentlichkeit, in der sich die Suche vieler LeserInnen nach Orientierung deutlich abzeichnet und die als dialognahe Kommunikationspraxis dem Bedürfnis nach Austausch über Literatur Rechnung zu tragen scheint.

Dabei zeigt sich, dass manche BooktuberInnen durchaus nicht darauf verzichten, ihre öffentlichen Wertungen zu reflektieren. Dies betrifft zum einen die Ausrichtung und Machart der Booktube-Besprechungen,²⁷⁴ zum anderen die für Wertungsprozesse zentrale Frage danach, was gute Literatur ist. Einschlägige Videos zu diesem Thema liefert z.B. der Kanal *CocuriRubi*: Ausgehend von unterschiedlichen Literatursendungen gelangt die Booktuberin zur Frage nach der Qualität von Literatur;²⁷⁵ sie sieht Booktube als exemplarisches Medium literarischer Wertung, die sich in Lesetipps und -warnungen konkretisiere. Dabei grenzt sie ‚gute Literatur‘ von Bestsellerliteratur (als Literatur, die sich gut verkauft) ab und weiß um die Bedeutung der Wertzuschreibung durch bestimmte Instanzen wie z.B. Literaturpreise. Auch ist ihr bewusst, dass es objektive Kriterien für gute Literatur gibt (verwiesen wird dabei auf die Kriterien nach Gelfert 2010), was jedoch nicht zwangsläufig zur Folge hat, dass Texte, die diesen Kriterien entsprechen, dem eigenen Geschmack entsprechen müssen, also gefallen – damit wird die von Worthmann (2004) beschriebene Unterscheidung von Anerkennungs- und Gefallenswertungen aufgegriffen. Als Kriterien, die das Urteil der Booktuberin bestimmen, nennt *CocuriRubi* vier Bedingungen: „1. Plausibilität und Authentizität, 2. Muss mich packen können, 3. Muss etwas Neues bieten, 4. Muss mir etwas mitgeben.“ Die Maßstabserläuterungen erweisen sich als wirkungsbezogen, da die Leserin die vier Aspekte dominant in Bezug zu ihren Leseerwartungen setzt. Die Aussage, dass die (unterschiedliche) Gewichtung der Kriterien ihr Urteil maßgeblich beeinflusst, rundet die Ausführungen zur Metareflexion zutreffend ab. Dass *CocuriRubi* zudem Wert

²⁷⁴ Unter #Readtube wird diskutiert, ob es bei Booktube eher um die äußere Erscheinung eines Buches, seinen Verkaufserfolg usw. gehe, während die Readtube-Akteure ihr Augenmerk stärker auf die literarische Qualität eines Buches richteten. Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=jEJZmjTung> (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁷⁵ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=ulbB0Pyrgok> (aufgerufen am 27.09.2017).

legt auf eine Abstufung ihres Urteils, zeigt sich in ihrem #Bewertungssystem (Abb. 61),²⁷⁶ das wie bei vielen anderen Blogger-/VloggerInnen in Ziffern und umgangssprachlich pointierten Verbalurteilen (von „Der Hammer“ bis „Totaler Müll“) ausgedrückt wird (zu Beispielen von dem Bloglayout angepassten Bewertungszeichen wie Federn, Kronen usw. vgl. Brendel-Perpina 2018d, S. 73).

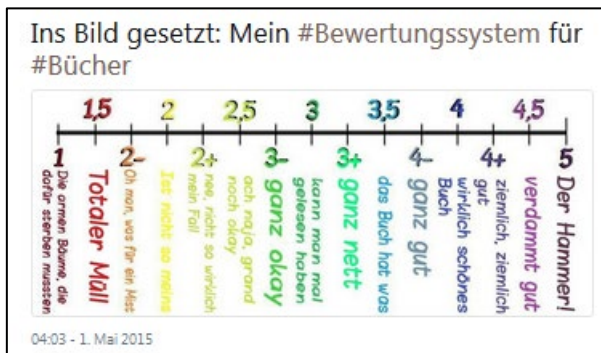


Abb. 61: Bewertungssystem für Bücher

In einem weiteren Video²⁷⁷ äußert sich die Booktuberin zum Einfluss von Leseerwartungen auf Bewertungsprozesse. Dabei erläutert sie, wie paratextuelle Informationen (Titel, Cover, Klappentext, Rezension, Genrebezeichnungen usw.) Erwartungen wecken, deren Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung die anschließende Wertung bedingt. Wenngleich die vorgestellten Beispiele nicht repräsentativ für den Booktube-Diskurs sind, verweisen sie dennoch auf vielfältige Äußerungsmodi, die in den unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen zu berücksichtigen sind. Dies betrifft ebenso die Auswahl der vorgestellten Lektüren: Wenngleich die Mehrheit der BooktuberInnen Unterhaltungsliteratur bespricht, hat

²⁷⁶ <https://twitter.com/CocuriRuby/status/594094704158969856> (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁷⁷ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=nhCy3px0ylQ> (aufgerufen am 27.09.2017).

sich daneben eine Nische etabliert, in der, wie beispielsweise bei *Literaturlärm*,²⁷⁸ betrieben von der Buchhändlerin Anne Spitzner, oder *VersTand*,²⁷⁹ dem Kanal einer Skandinavistikstudierenden, Klassiker im Booktube-Format vorgestellt werden.

Inzwischen wird Booktube zunehmend auch als Medium der außerschulischen Literaturvermittlung und Leseförderung wahrgenommen, wie der mexikanische Journalist und Leseförderer Córdova (2015) in einem Beitrag auf der Internetseite des Goethe Institut darstellt. Córdova beschreibt Booktube als eine Peergroup-Leseinitiative von engagierten LaienleserInnen, deren medial kompetentes und literaturmarktbewusstes Agieren innerhalb der Videoblog-Community (z. B. in Kooperation mit Verlagen) den Gesetzen der Aufmerksamkeitsökonomie folgt: Die Videos der Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden von anderen LeserInnen wahrgenommen und erreichen diese direkt. Darin liege ihr leseförderndes Potenzial: „Man muss sich ansehen, was die Booktuber tun. Es gibt definitiv etwas, dass [sic] wir Literaturvermittler von ihnen lernen können. Die Booktuber teilen eine Sicht, sprechen die gleiche Sprache wie ihre Abonnenten und bewegen so die Massen.“ (Andricaín, zit.n. Córdova 2015)

4.3.2 Gestaltung der Videoblogs und Booktube-Genres

Die Einrichtung eines YouTube-Channels mit Buchempfehlungen stellt Möglichkeiten zur Selbstpräsentation und Aufmerksamkeitsgenerierung bereit (nicht zuletzt, um sich von anderen BloggerInnen abzuheben); welcher Mittel die BootuberInnen sich dazu bedienen, zeigt sich im Blick auf die technische Gestaltung und die Inszenierung der Videos (vgl. dazu Sporer 2012). Insofern die Booktube-Videos sich als User Generated Content in einer dynamischen Online-Umgebung situieren, in der bestimmte Formate reproduziert, imitiert, mit neuen Inhalten gefüllt bzw. als Variationen kreativ verändert werden, greifen die BookuberInnen die typischen Formate des Kulturkosmos YouTube auf und adaptieren diese (vgl.

²⁷⁸ https://www.youtube.com/channel/UC2qhtj_Fbisp2izZvTuvCHw (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁷⁹ <https://www.youtube.com/user/SkunkFreak/featured> (aufgerufen am 27.09.2017).

Rösch/ Seitz 2013, S. 46ff.). Daraus sind mehrere gängige Booktube-Genres entstanden (vgl. Brendel-Perpina 2017b).

Wenn ein einzelnes Buch vorgestellt und bewertet wird, handelt es sich um eine Video-Rezension, die die BooktuberInnen gleichermaßen und ohne Differenzierung als Buchtipp, Buchempfehlung oder Rezension (zum Teil „Rezi“ genannt) ankündigen. Die Videos zeigen, ähnlich wie die Video-Rezensionen der ExpertInnen auf ZEIT online (vgl. Kap. 4.1.4), die RezensentInnen im performativen Vollzug ihrer Besprechung. In einer für Booktube typischen unplugged-Ästhetik, mit spontan wirkenden Redebeiträgen, ohne Textskript auf Improvisation setzend²⁸⁰ und mit begrenztem technischem Aufwand, präsentieren die Videos die RezensentInnen, die zumeist vor einem Regal sitzen, in statischer Halbporträt-Einstellung; als typische Geste fällt durchgehend das in die Kamera gehaltene Buch auf.

Oft beginnen die Videos mit selbst gestalteten Intros, die als mit Musik unterlegter Zusammenschnitt aus mehreren Videos, passenden Fotos und Buchcovers oder Ähnlichem gestaltet sind. Dem Intro folgt eine persönliche Begrüßung, wobei die übliche Anrede wie „Hallo ihr Lieben“ einen vertrauten Umgang innerhalb der Community suggeriert. Nach der Nennung der Nutzwertangaben zum Buch (Titel, Autor, Verlag, Preis, Seitenzahl), die zudem in der Info-Box nachgelesen werden können, folgt häufig ein persönlicher Einstieg mit Informationen darüber, wie der Rezensent zu dem Buch gekommen ist, nicht selten ergehen Hinweise auf andere Videos, in denen das Buch schon früher besprochen wurde. Der umfassendste Teil der Rezension widmet sich der Inhaltswiedergabe, wo-

²⁸⁰ „Die Sprache in den Rezensionen ist in der Regel eine Mischung aus flapsiger Jugendsprache und einer gekünstelt wirkenden Sprache, die oft auch sprachliche Fehler aufweist, die aber durch die mündliche, spontan wirkende Präsentation toleriert werden. Es wirkt alles sehr aus dem Bauch heraus formuliert, daher gibt es auch viele Pausen, in denen über Formulierungen nachgedacht wird, viele Ähs und Öhs, Halbsätze und holprige Formulierungen. Aber das gehört dazu. Wenn man sich mehrere Videos dieser Art angesehen hat, egal, ob es um Kosmetik oder Bücher geht, immer findet man einen ähnlichen Stil. Die Fans stören sich wohl nicht daran, finden die Art der Präsentation vielleicht sogar sympathisch oder originell.“ (Sporer 2012).

Zum empirischen Beleg der Sprache in den Booktube-Rezensionen vgl. Brendel-Perpina (2017c).

bei die BooktuberInnen expressis verbis darauf achten, nicht zu „spoilern“, d.h. den Inhalt so wiederzugeben, dass nicht zu viel verraten wird. In die Inhaltswiedergabe fließen durchgehend persönliche und emotionale Kommentare ein, welche die abschließende Bewertung, als Leseempfehlung oder „Lesewarnung“, vorbereiten. Der Abschiedsgruß verbindet sich mit der Aufforderung an die User, Kommentare zum Video abzugeben.

Abweichend von dieser Standardform setzen einzelne KanalbetreiberInnen auf auffälligere Inszenierungen ihrer Rezensionen. Sie spielen mit zum Buch passenden Verkleidungen, suchen besondere Orte auf oder agieren in Gesprächen mit ihrem Alter ego (vgl. Sporer 2012). *Leo Löwchen* hat eine Zeitlang Videos für die Rubrik „Cover Me Up“ produziert, in denen sie mit geschminkter Maske in optischer Verwandlung auftritt und sich mit Bezug zu Romaninhalt und Cover medial in Szene setzt (Abb. 62 und 63); während der erste stark atmosphärisch ausgerichtete Teil des Videos sich zahlreicher digitaler Effekte bedient, zeigt die Booktuberin im zweiten Teil detailliert – und damit angelehnt an die Praxis der Schmink-Tutorials der Beautykanäle, wie sie ihre Maske hergestellt hat.

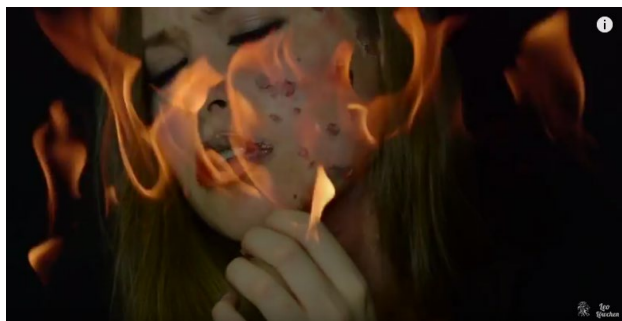


Abb. 62: Cover Me Up #7 „Die Auserwählten in der Brandwüste“²⁸¹

²⁸¹<https://www.youtube.com/watch?v=cyYxQwIzs98&t=0s&index=9&list=PL5jq4v2yKpGPXqK9mo0J13bypJo32OwnX> (aufgerufen am 27.09.2017).



Abb. 63: Cover Me Up²⁸² und Buchcover im Vergleich

Wenngleich die Cover Me Up-Videos (ebenso wie das Genre Video-Rezension) sich auf einzelne Bücher beziehen, setzen sie ungleich stärker auf intermediale Gestaltung; vor allem die digitale Bildinszenierung soll Wirkung erzeugen, womit strukturelle Ähnlichkeiten zu den bilddominierten Community-Formaten Bookstagram und Bookface (vgl. Kap. 4.2.2) nachweisbar sind.

Daneben existieren weitere Spielarten typischer Booktube-Genres (Abb. 64); nach Rack (2016) erzeugen diese sogar höhere Klickzahlen als die reinen Rezensionen.



Abb. 64: Genres auf dem Kanal *Leo Löwchen*²⁸³

Die Kategorie „Lesemonat“ gibt einen knapp gehaltenen Überblick über die gelesenen Bücher und ähnelt dem Format des Buchtipps. Ausblicke

²⁸² <https://www.youtube.com/watch?v=ucnijCII-LA&t=0s&index=7&list=PL5jq4v2yKpGPXqK9mo0J13bypJo32OwnX> (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁸³ <https://www.youtube.com/channel/UC7OWUxgKu-WJHm38dp-e1BQ> (aufgerufen am 27.09.2017).

auf neueste Bucheingänge und kommende Lektüren finden sich im „Bücher-Haul“, ²⁸⁴ aber ebenso in den „Unpacking-Videos“, ²⁸⁵ die die BooktuberInnen beim Auspacken der neusten Büchersendung und ihren spontan geäußerten Leserwartungen zeigt, wobei die versendeten Buchpakete im Sinne des Community-Gedankens oftmals von anderen BooktuberInnen stammen, die dann jeweils namentlich genannt werden. Etliche BooktuberInnen unterhalten eine Video-Kategorie „Buchregaltour“, mit der sie ihren eigenen Buchbesitz vorstellen. Als „SuB“ wird der „Stapel ungelesener Bücher“ bezeichnet. Um diesen abzubauen, werden Aktivitäten wie das „TBR“ (to be read) ins Leben gerufen: Das TBR soll in Form einer Lossammlung mit Buchtiteln und einer im Video inszenierten Losziehung zum eigenen Lesen dieser Bücher animieren. Ebenso wie im Netzwerk der BuchbloggerInnen, von denen etliche auch Videoblogs betreiben, dienen Tags und Challenges der Community-Vernetzung (vgl. Kap. 4.2.1). Tag-Videos bieten kreative und unterhaltsame Möglichkeit, um sich als LeserIn mit bestimmten Leseinteressen darzustellen und miteinander über Bücher ins Gespräch zu kommen. Dies gilt in gleicher Weise für die gemeinschaftsstiftenden Challenges, die von den Usern als Wettbewerbe ausgelobt werden, um die Community zum Lesen bestimmter Bücher/ Genres anzuregen. Vereinzelt kooperieren die BooktuberInnen auch bei der gemeinsamen Produktion ihrer Büchervideos. Dies geschieht im „Bookcircle Handout“: Unter dem Motto *Wir lesen zusammen!* wird in Anlehnung an das Goodreads-Format eine Video-Konferenz mehrerer BooktuberInnen geschaltet, die die live-Diskussion der Leseindrücke über ein ‚gemeinsam‘ gelesenes Buch zeigt. Von Nick und seinem Kanal *Der Buchtoaster* stammt das Format der „Booktube-News“.

²⁸⁴ Das Format der Haul-Videos stammt ursprünglich aus dem Produktbereich Kosmetik und Kleidung, bevor es Eingang in die Bücher-Community fand; manche Kanäle bedienen sowohl die Sparte Beauty wie auch Bücher (woran sich die Kritik des Feuilletons entzündet, s.o.).

²⁸⁵ Die zudem unter dem Begriff „Unboxing-Videos“ bekannten Auspackvideos zeigen gleichfalls nicht nur Buchpakete, sondern zahlreiche weitere Konsumgüter. Praschl (2016) spricht aufgrund der hohen Aufrufzahlen von einer „neue[n] globale[n] Subkultur“ und deutet die Faszination der User am wiederkehrenden Inszenierungsmuster des „Auspackfiebers“ im Zeichen des Warenfetischismus nach Marx. Für SchülerInnen ergeben sich in der Auseinandersetzung mit solchen Formatübernahmen interessante Lernperspektiven, sowohl im Hinblick auf den lesefördernden Charakter der Videos als auch in der Reflexion konsumorientierter Web 2.0-Strukturen (vgl. Kap. 2.3).

Bis 2017 stellte Nick in diesem Sendungsformat Neuigkeiten aus der digitalen und realen Welt der Booktube-Szene vor – denn auch jenseits des Netzes organisieren die Akteure regelmäßige Booktuber-Treffen, vor allem auf den Buchmessen, aber auch als regionale Events, die als Video-Dokumentation dann ihren Weg zurück ins Netz finden (Abb. 65).



Abb. 65: Booktube-News: Nachrichten aus der Welt der Booktuber²⁸⁶

Jeder Kanal verfügt über einen Kanaltrailer, in dem sich die Video-ProduzentInnen präsentieren und dabei ihren Habitus als LeserInnen exponieren. Die Machart der Trailer reicht von der knappen Vorstellung der eigenen Person bis hin zu aufwändig produzierten medialen Gestaltungen. Wie unterschiedlich stark die BooktuberInnen auf mediale Inszenierung setzen, zeigt sich u.a. in den Videos der Aktion *#wirsindbooktube*. Während einige User lediglich ein Statement vor laufender Kamera formulieren, laden andere Videos hoch, die mit großem Aufwand an dramaturgischen und filmtechnischen Mitteln produziert wurden. Das Video von *Tonfisch* inszeniert z.B. die Vielfalt der Facetten von Booktube mit Hilfe von Requisiten (Abb. 66), anhand unterschiedlicher Perspektiven (Abb. 67) und im intermedialen Spiel des „Mediums im Medium“ (Abb. 68).²⁸⁷

²⁸⁶ <https://www.youtube.com/user/buchtoaster> (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁸⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=r6hLm-6mjss> (aufgerufen am 27.09.2017).



Abb. 66: Eine von vielen BooktuberInnen

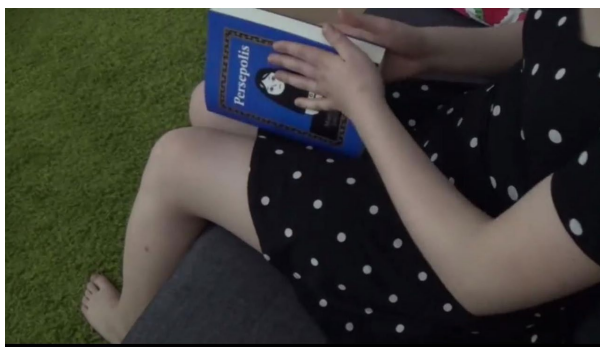


Abb. 67: Bücherlesen als gemeinsames Interesse



Abb. 68: Die Booktube-Community

Im filmischen Konzept von *CocuriRuby* stellt sich die Userin selbst in den Mittelpunkt. Ihre Booktuberin-Identität formuliert sie eindrücklich und selbstbewusst in mehreren anaphorischen Antithesen („ich bin nicht, ich bin...“) aus. Der gesprochene (und mit Musik unterlegte) Text wird visualisiert und das Schriftbild in die bewegten und unterschiedlich perspektivierten Bilder der Leserin eingeblendet (Abb. 69 und 70).²⁸⁸



Abb. 69: Die Selbstpräsentation der Booktuber-Identität...



Abb. 70: ... von CocuriRuby

Die Vielfalt der Booktube-Aktivitäten und ihrer medialen Genres zeugt von kreativem Potenzial, um Bücherlesen lebendig werden zu lassen (auch unter Einbezug der Buchgestaltung als Leseanregung), sich selbst

²⁸⁸ https://www.youtube.com/watch?v=Sgk7U_iXBP4 (aufgerufen am 08.09.2015).

als LeserInnen zu präsentieren, Leseinteressen zu kommunizieren und den Dialog über Bücher anzuregen. Die diesbezügliche Diskreditierung der BooktuberInnen – „Stilistisch und inhaltlich unterscheiden sich diese Genres nur geringfügig voneinander. Bei Sara Bow klingen auch längere Beiträge in der Gattung ‚Rezension‘ nicht anders als ihre Bücherhails.“ (Neshitow 2015) – richtet sich nach den Kriterien der akademischen Literaturkritik. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass in den Videos vielfach auch Jugendliche buchbezogenes Freizeitinteresse bezeugen und über bestimmte Lese-, Medien- und Sprachkompetenzen verfügen müssen, um überhaupt als BooktuberInnen in Erscheinung treten zu können.

Entsprechende Hinweise zum Booktuber-Handwerk gehen aus den Tutorials der Community hervor. Beispielsweise bietet *Büchergewusel* Toby in seinem Video *Wie werde ich Booktuber?*²⁸⁹ Tipps für Anfänger: Dazu zählen die Originalität des Kanalnamens, Stimmigkeit und Wiedererkennungswert von Profilbild und Kanalbanner/-trailer, Prägnanz der Video-titel. Außerdem thematisiert das Tutorial die Bedeutung der Situation vor der Kamera (die Notwendigkeit eines ‚natürlichen‘ Auftritts) und weist auf die Bedeutung sprechsprachlicher Mittel sowie auf die notwendige Gliederung des Sprechtextes hin.

Regelmäßig gehen die User in ihren Video-Kommentaren daher nicht nur auf die Inhalte der Video-Beiträge, sondern auch auf deren Machart ein und nehmen Stellung zu medientechnischen Aspekten wie Aufnahmequalität, Ton, Schnitt, zum Auftreten des Booktubers oder Atmosphäre und Wirkung des Videos. Insbesondere wenn BooktuberInnen ihre ersten Videos hochladen, bietet die Community in den Kommentaren Unterstützung an: „Ein kleiner Standard-Tipp: Vor jedem Take, also nachdem du die Kamera angeschaltet hast und dich in die richtige Position gebracht hast, mal im Kopf ‚einundzwanzig‘ sagen. Dann wirken die Sequenzen mit dem Sprechen nicht so abgehackt.“²⁹⁰

Eine abweichende Booktube-Ästhetik mit schrillen Gags und Effekten, rasanten Schnitten und hohem Unterhaltungsfaktor attestieren Rack (2016) und Peschel (2015) den Videos amerikanischer BooktuberInnen wie z.B.

²⁸⁹ https://www.youtube.com/watch?v=n76M6Pt2U_U (aufgerufen am 08.09.2015).

²⁹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=9IPr6xm-8s4> (aufgerufen am 08.09.2015).

Christine Riccio von *polandbananaBooks*.²⁹¹ Ohne dieser Annahme hier weiter nachzugehen, lohnt – auch in didaktischer Perspektive – ein Blick auf den YouTube-Kanal *Wisecrack*. Produziert von den Autoren Jared Bauer und Joseph Salvaggio entstand in Kooperation mit dem Standup Comedian Greg Edwards, der in den Videos als Sparky Sweets, Ph.D., auftritt, die Bildungswebreihe *Thug Notes*.²⁹² Unter dem Motto *Classical Literature. Original Gangster* wurden von 2013 bis Mai 2018 109 Videos hochgeladen. Die Videos einer Länge von etwa drei bis sechs Minuten präsentieren Texte von Homer über Shakespeare zu Dostojewski, ebenso Klassiker der Moderne wie Kafka, Orwell oder Camus und Gegenwartsliteratur, darunter Titel der Unterhaltungsliteratur (z.B. *It* von Stephen King, *The Hunger Games* von Suzanne Collins), oder Bilderbuchklassiker wie *Where the wild things are* von Maurice Sendak. Diese breite Textauswahl wird in Hiphop-Stil und Gangsta-Rap-Sprache vorgestellt – witzige Animationen ergänzen in den aufwändig produzierten Videos die Textzusammenfassungen und -erläuterungen (Abb. 72) von Sparky Sweets, Ph.D. (Abb. 71).



Abb. 71: Thug Notes: Dr. Sweets alias Greg Edwards²⁹³

²⁹¹ <https://www.youtube.com/user/polandbananasBOOKS/about> (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁹² <http://www.wisecrack.co/thug-notes/> (aufgerufen am 27.09.2017).

²⁹³ https://www.youtube.com/watch?v=Y_8Yybo4q_A&t=0s&index=45&list=PLghL9V9QTN0jTgA1qrhWrBCB_Ln4xlVlB (aufgerufen am 27.09.2017).

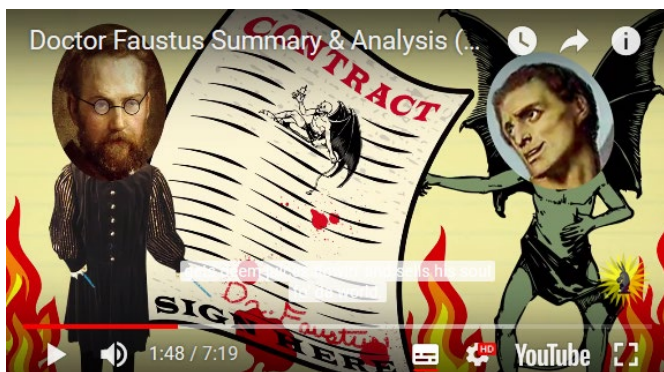


Abb. 72: Thug Notes: Doctor Faustus Summary & Analysis²⁹⁴

Peschel (2015) charakterisiert die *Thug Notes*, die inzwischen über 2 Millionen Abonnenten verzeichnen, als „Storytelling für das YouTube-Publikum“. Der Kanal wurde seit seiner Entstehung von zahlreichen Medien wahrgenommen, unter anderem erschien ein Beitrag in der New York Times: “Thug Notes is a deliciously executed example of a trend that has been around for years: the application of street sensibility to high-culture, high-concept areas and, more generally, any place where it’s not expected.” (Genzlinger 2014)

Dennoch warnt der Autor des Artikels vor unangemessener Inanspruchnahme ernsthafter Themen durch den Rapper-Modus im Bildungskontext. Im Unterschied dazu erachtet Hooper (2013) die Videoreihe als geeignetes Bildungsmedium und beruft sich auf die Forderung des Comediens Edwards, künstlerische Artefakte für alle unterhaltsam zugänglich zu machen.

[...] the truth is, the gift of literature is universal in meaning and should be made accessible to everyone on every plane. So, *Thug Notes* is my way of trivializing academia’s attempt at making literature exclusionary by showing that even high-brow academic concepts can be communicated in a clear and open fashion. (Edwards, zit. n. Hooper 2013).

Die Argumentation in Hoopers Artikel lässt sich als einschlägig didaktisch lesen, da bekannte Zieldimensionen im Umgang mit Literatur und Medien aufgerufen werden. Im Anschluss an und in Erweiterung zu

²⁹⁴ Ebd.

Hooper (2013) liegt das didaktische Potenzial der *Thug Notes* im Wesentlichen in folgenden fünf Aspekten:

1. Als niedrigschwelliger Zugang durch ein vertrautes Medium (Hip Hop-Clips) können die Videos auch SchülerInnen aus lesefernen Lebenswelten ansprechen und setzen so die Mediennutzung von Jugendlichen als „Ausgangspunkt und Zielperspektive für den Leseunterricht“ (Pieper/Rosebrock et al. 2004, S. 220).
2. Der Vergleich mehrerer *Thug Notes* kann für Lektüreauswahlprozesse herangezogen werden (dies betrifft vor allem den ersten Summary-Teil der Videos), wobei die SchülerInnen lernen, Erwartungshaltungen aufzubauen und diese nutzen, um ihre Auswahlentscheidung zu begründen.
3. Die Videos unterstützen Verstehens- und Deutungsprozesse der SchülerInnen, indem sie die Textlektüre nicht ersetzen, sondern als pre-reading activity (ähnlich wie der Einsatz von Trailern und Blurbs, vgl. Wrobel 2018, S. 9) rezeptionsvorbereitend dazu anregen, den Referenztext und seine Präsentation in den *Thug Notes* zueinander in Beziehung zu setzen, sie miteinander zu vergleichen und die im Video angebotenen Deutungen zu hinterfragen.
4. Weiterhin lernen SchülerInnen, die stereotype Gangster-Darstellung als stilistisches Comedy-Mittel wahrzunehmen und in seiner Wirkung zu reflektieren.
5. Die Videos können zudem als Impuls für eigene Gestaltungen von Videos über Bücher genutzt werden. Die *Thug Notes* eignen sich als Vorlage, um SchülerInnen zu eigenen Gestaltungsentscheidungen anzuregen. Dabei müssen die Lernenden reflektieren, welche Rolle und welcher Sprachstil im Kontext YouTube-Video am geeignetsten erscheinen, um ihre Zielgruppe zu erreichen und zur Kommunikation über Themen und Werte literarischer Texte beizutragen.

Wenngleich kein vergleichbarer deutschsprachiger Kanal existiert,²⁹⁵ können einzelne Videos exemplarisch als Anschauungsmaterial für literarische Kommunikation auf YouTube im Deutschunterricht eingesetzt und reflektiert werden (ggf. fächerübergreifend mit dem Englischunterricht). Die angedeuteten didaktischen Zielperspektiven lassen sich zudem auf den Booktube-Kosmos insgesamt übertragen.

4.3.3 Booktube im Unterricht: eine Fallanalyse

Die identitätsrelevanten Facetten des Booktubens für LaienleserInnen ergeben sich aus der Praxis des Video-Sharings und hängen eng mit der Teilhabe an einer deliberativen literarischen Öffentlichkeit zusammen. Selbst ein Video zu produzieren, darin die eigene Meinung artikulieren und öffentlich wahrgenommen zu werden, unterstützt wiederum die Rede- und Präsentationsfähigkeit und stärkt das Selbstvertrauen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wie es der Kommentar einer Booktuberin bestätigt: „[...] ich hab vor vier Jahren angefangen Buchvideos zu machen und ich bin einfach in der Zeit so gewachsen, stärker geworden und trau mich jetzt meine Meinung zu sagen, trau mich einfach aus mir selber raus und schaffs mich gegen andere zu verteidigen, was ich früher vielleicht nicht so konnte.“²⁹⁶ Diese Selbsteinschätzung²⁹⁷

²⁹⁵ Eine spielerische Popularisierung von Klassikern in YouTube-Videos bietet die Reihe *Sommers Weltliteratur to go* (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=wO6H1QWq3A>, aufgerufen am 27.09.2017), die seit 2015 vom Reclam Verlag unterstützt wird (vgl. <http://sommers-weltliteratur.de/projekt>, aufgerufen am 27.09.2017): Im kommentierten Spiel mit Playmobilfiguren wird die Handlung der Texte unterhaltsam zusammengefasst. Auch *Weltliteratur to go* setzt ebenso wie *Thug Notes* auf Unterhaltsamkeit, Vereinfachung und Verknappung als zentrale Parameter. Jedoch sind die performativen Dimensionen beider Video-Formate dahingehend unterschiedlich, dass *Weltliteratur to go* vom Theater inspiriert ist, die Playmobilfiguren wie auf einer Bühne bewegt werden und der Präsentator, anders als Dr. Sweets bei *Thug Notes*, als Vermittler nicht sichtbar in Erscheinung tritt.

²⁹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=9IPr6xm-8s4> (aufgerufen am 08.09.2015).

²⁹⁷ In der hier artikulierten Selbsteinschätzung zeigen sich deutliche Parallelen zu den Aussagen der Mitglieder der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis, denn auch die Jugendlichen, die als JurorInnen öffentlich auftreten, um Bücher zu prämiieren und präsentieren, beziehen aus diesen Aktivitäten eine Stärkung sowohl ihrer fachlichen wie auch persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 178ff.). Im Unterschied zum pädagogisch angeleiteten non-formalen Setting kultureller

verweist auf die Bedeutsamkeit der zu bewältigenden Anforderungen des medialen Formats Buchvideos für informelle Lernprozesse.

Wie sich die Gegebenheiten des informellen Settings mit unterrichtlichen Lernaktivitäten in Beziehung setzen lassen, entwirft das Unterrichtsmodell zu Booktube von Brendel-Perpina/ Reidelshöfer (2017). Zu den Zielsetzungen zählt, mit Booktubes auf dem Smartphone an die *always on*-Lebenswirklichkeit der SchülerInnen anzuknüpfen: Live-Besprechungen von Büchern in Film-Clips, die hochgeladen, geteilt und kommentiert werden können und zudem ständig verfügbar sind, stellen eine mediale Erweiterung der traditionellen literaturpräsentierenden Formen im Unterricht dar. Indem SchülerInnen ein informelles außerschulisches Setting digitaler Lesekultur kennen lernen, eröffnen sich ihnen Partizipationsmöglichkeiten an eben dieser kulturellen Öffentlichkeit. Sie beurteilen Funktion, Wirkung und Leistung von Booktube-Rezensionen, kontrastieren das Selbstverständnis der BooktuberInnen mit der Wahrnehmung durch die professionelle Literaturkritik (für deren negative Einschätzung wird stellvertretend ein polemischer Facebook-Post herangezogen und analysiert, vgl. Brasch 2015) und sie entwickeln ein kritisches Bewusstsein für ökonomische und kulturelle Verflechtungen und Interdependenzen in den Medien.

Die Übertragung der kulturellen Praxis in den Unterricht führt dazu, dass die Jugendlichen individuelle Lektüreangebote von Peers wahrnehmen (u.a. durch unterschiedliche Booktube-Kanäle mit geschlechtsspezifischen Genre-Interessen) und durch die eigene Produktion von Booktubes selbst Leseempfehlungen geben, wobei sie relevante Inhalte zusammenfassen, situations- und adressatenbezogene Bewertungen formulieren und diese medial ansprechend vermitteln. Während bei den im Netz veröffentlichten Booktubes die Kommentierungsmöglichkeiten häufig eher affirmativ und inhaltlich wenig kritisch genutzt werden, soll die Kommentaranalyse im unterrichtlichen Kontext zu einer reflektierten Kommunikation über Literatur (und ihre Präsentation) anleiten. Auf diese

Bildung der Jugendjury agieren die BooktuberInnen im Rahmen ihrer Community, die jedoch ebenfalls Unterstützungsstrukturen, wie von Jenkins (2009) betont und hier beispielhaft dargestellt, anbietet.

Weise lassen sich die Kommentare als prozessorientiertes Feedback für weitere, das Format Booktube aufwertende Gestaltungen nutzen.

Die Durchführung der Unterrichtssequenz zu Booktube in der elften Klasse eines bayerischen Gymnasiums im Schuljahr 2016/17 führte zur Produktion von 16 Booktubes, welche die SchülerInnen auf einer kursinternen Plattform hochladen und kommentieren konnten. Die von den SchülerInnen frei gewählten literarischen Texte stammen aus dem Bereich der Unterhaltungs- bzw. zu zwei Dritteln aus der Jugendliteratur (Abb. 73): Präferiert werden unterschiedliche Genres wie Krimis, serielle Fantasyliteratur, Dystopien, Adoleszenzromane; alle Booktubes erweisen sich als Positivwertungen und sprechen Empfehlungen aus.

	<i>Autor</i>	<i>Titel</i>
1	Armentrout, Jennifer L.	Obsidian: Schattendunkel
2	Clark, Janet	Schweig still, süßer Mund
3	Collins, Suzanne	Die Tribute von Panem: Tödliche Spiele
4	Collins, Suzanne	Die Tribute von Panem: Flammen der Zorn
5	Falk, Rita	Weisswurstconnection
6	Fitzek, Sebastian	Das Paket
7	Fitzek, Sebastian	Noah
8	Green, John	Das Schicksal ist ein mieser Verräter
9	Klüssendorf, Anglika	Das Mädchen
10	Lu, Marie	Legend: Fallender Himmel
11	Moers, Walter	Die Stadt der träumenden Bücher
12	Pausewang, Gudrun	Noch lange danach

13	Pozanski, Ursula	Erebos
14	Pozanski, Ursula	Die Verratenen
15	Watt, Erin	Paper Princess: Die Versuchung
16	Wekwerth, Rainer	Das Labyrinth erwacht

Abb. 73: Von SchülerInnen für Booktube ausgewählte Werke

Vor dem Hintergrund, dass Booktubes als digitale Rezeptionsdokumente belegen, wie sich Heranwachsende in der außerschulischen Peergroup über ihr Verstehen, ihr Leseerleben und die Bewertung von Jugendliteratur äußern, soll die inhaltsanalytische Auswertung der 16 im Unterrichtskontext entstandenen und für unsere Zwecke²⁹⁸ transkribierten Booktubes zeigen, wie Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I das Format adaptieren, um über (jugend)literarische Texte zu sprechen.

Neben den informierenden Anteilen über Handlung, Figuren und Setting werden Bücher in Booktubes immer auch literarisch gewertet bzw. anderen empfohlen. Untersuchen lässt sich daher, wie Informations- und Kommentarteil in dieser Form von Anschlusskommunikation sprachlich umgesetzt werden. Die Untersuchung soll darlegen, ob und inwiefern sich domänenspezifische Praktiken (der Inhaltswiedergabe und der Werturteilsbegründung) und ein entsprechender fachlicher Sprachgebrauch, der zu diesem Zeitpunkt bereits zehn Schuljahre vermittelt worden ist, ausgebildet haben und wie diese Praktiken mit inszenatorisch-medialen Mitteln in den Booktubes der SchülerInnen verknüpft werden. Im Ausblick lässt sich aufzeigen, inwieweit die kulturelle Praxis Booktube die funktionale Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen erweitert, indem die für Booktube spezifische digitale Feedback-Kultur für prozessorientiertes Arbeiten und die Diskussion einschlägiger Kriterien genutzt wird.

²⁹⁸ Die von Barbara Reidelshöfer und mir durchgeführte Untersuchung schließt an das Unterrichtsmodell (vgl. Brendel-Perpina/ Reidelshöfer 2017) an; erste Ergebnisse wurden im Rahmen der Konferenz *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur* im November 2017 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg präsentiert.

Inhalte wiedergeben

Das seit längerem erkannte Problem der Textwiedergabe in der schulischen Textsorte Inhaltsangabe besteht darin, dass von einer objektiven Wiedergabe ausgegangen wird – ein Anspruch, der aufgrund der individuellen Referenzbildung beim Lesen literarischer Texte kaum einzulösen ist (vgl. Abraham 1994; S. 27ff., Abraham/ Fix 2006). Vielmehr werden durch die herkömmliche Inhaltsangabe aufgrund ihrer Konzentration auf den Plot der Handlung wesentliche Elemente literarischen Verstehens zurückgedrängt (vgl. Zabka 2004, S. 202). Zudem ist die „Inhaltsangabe *an sich* keine Textsorte [...], sondern obligatorischer oder fakultativer *Teil* ganz verschiedener Textsorten, die man im weitesten Sinn als funktionale Varianten der Textwiedergabe begreifen könnte“ (Abraham 1994, S. 33): im Bereich mündlicher Kommunikationsmuster etwa im Gespräch über oder in Empfehlungen von Lesestoffen, im Bereich der Schriftlichkeit in Rezensionen, Klappentexten, Verlagsinformationen usw. Entsprechend ihrer außerschulischen, realen Kommunikationssituation liegen hier, so auch für Booktube-Rezensionen, eine konkrete Intentionalität und ein Adressatenbezug vor.

Neben der funktionalen Einbettung gehört es zu den spezifischen Anforderungen der Inhaltswiedergabe, eine Abstraktion von der Anordnung und Darbietung der Geschichte (*discours*) zu leisten und auf der Ebene der *histoire* unwesentliche Handlungsschritte zu extrahieren, relevante Handlungselemente in ihren Zusammenhängen zu bündeln und begrifflich zu verallgemeinern sowie im rekonstruktiven Präsenz die Logik der Geschichte aufzuzeigen (vgl. Zabka 2004, S. 206f.; Abraham/ Fix 2006, S. 7). Die sinnvolle Anwendung solcher „Stilnormen der Inhaltsangabe“ (Zabka 2004, S. 210) hängt jedoch von Einsichten der SchülerInnen in die pragmatische Funktion der Wiedergabe und in die eigene Rolle als Schreibende/ Sprechende ab – ansonsten entstehe eine „Übererfüllung der Schreibnorm bei gleichzeitiger Untererfüllung ihrer Funktion“ (ebd., S. 211).

Über Thema, Setting und Handlungsstruktur literarischer Texte zu informieren, verbindet sich mit einer Orientierungsfunktion, die in drei Situationen relevant sein kann (vgl. ebd., S. 216): 1. in der Situation der Re-

zeption (z.B. als Inhaltsangaben in Roman-/ Schauspielführern, mit denen die nachfolgende Rezeption entlastet wird), 2. für Auswahlentscheidungen von Rezeptionsgegenständen (z.B. durch Rezensionen, Klappentexte), 3. zur Partizipation an einem öffentlichen oder nicht-öffentlichen Diskurs über Rezeptionsgegenstände. Für Booktubes gelten insbesondere die beiden letzten Orientierungsaspekte.

Hinsichtlich der Orientierungshilfe für Auswahlentscheidungen dient die Inhaltsangabe in Klappentexten, Programmzeitschriften, Rezensionen (vgl. auch Kap. 3) als ‚Grundlage‘ der nachfolgenden Bewertung. Dabei wird in vielen Fällen der Ausgang der Geschichte nicht mitgeteilt, womit indirekt eine Aussage über die Darbietungsweise und die beim Leser entsprechend geweckten Aspekte entsteht. Der Abbruch der Information im Paratext erzeugt, gleichwie die in Aussicht gestellte Wirkung der Lektüre selbst, Spannung und Neugier – und dies wiederum hat mit Wertungsprozessen und ihrer appellativen Komponente zu tun: „Der Abbruch der inhaltlichen Informationen in solchen Ankündigungen ist ein indirektes positives Urteil über die zu erwartende Darbietung.“ (Ebd., S. 217) Übertragen auf mündliche Buchvorstellungen im Unterricht fordern Berkemeyer/ Pfennig (2006) entsprechend, SchülerInnen zu befähigen, mit der Inhaltsangabe anderen einen Überblick über den Buchinhalt zu verschaffen, Spannung aufzubauen, nicht zuviel vorwegzunehmen und dennoch die Verständlichkeit des Gesamtzusammenhangs zu gewährleisten.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurden deduktiv-induktiv Kategorien entwickelt und am Material der Booktubes nachgewiesen. Sie gestatten Annäherungen darüber, wie SchülerInnen zu Beginn der Sekundarstufe II wesentliche Aspekte der Inhaltswiedergabe inhaltslogisch und sprachlich umsetzen. Das Kategoriensystem zur Inhaltswiedergabe (Abb. 74) soll im Folgenden in ausgewählten, quantitativ besonders auffälligen Aspekten beschrieben und mit Ankerbeispielen veranschaulicht werden.

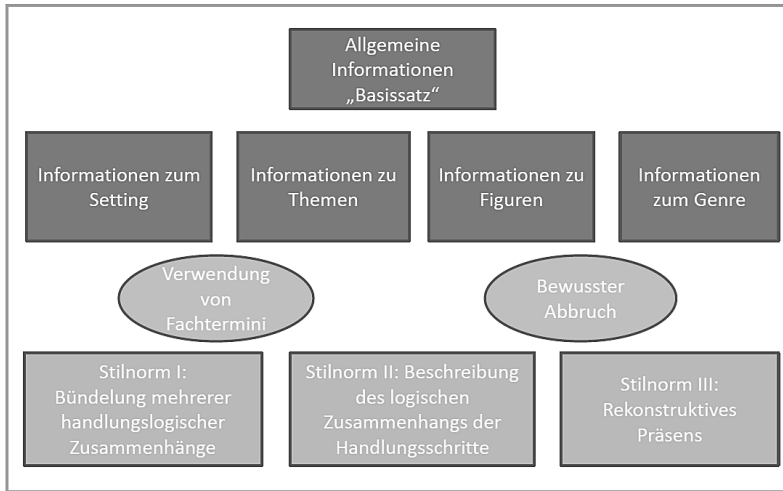


Abb. 74: Kategorien zur Inhaltswiedergabe in Booktubes von SchülerInnen

Der Einstieg in die Videos erfolgt durchgehend durch die Nennung der Nutzwertangaben, ggf. wird auf die Buchreihe/ den Romanzyklus hingewiesen, in zwei Fällen wird das Genre genannt („Dystopie“, Booktube 3/ überarbeitete Version, BT 14, „Thriller“, BT 13),²⁹⁹ in einem Fall wird eine knappe, wertende Information zur Autorin geliefert:

Suzanne Collins ist 1962 in New York geboren und hat anfänglich Drehbücher für amerikanische Kinderfernsehsendungen geschrieben und als sie ihren ersten Roman veröffentlicht hat, wurde sie in die, ja, Autorenbestsellerriege katapultiert. (BT 4)

Auf einen Einleitungssatz („Basissatz“), der einen Überblick über die gesamte Werkausgabe gibt – was nach der Untersuchung von Melenk/ Knapp (2001, S. 22) nur wenigen SchülerInnen gelingt – verzichten, von einer Ausnahme abgesehen („im Großen und Ganzen geht’s darin um eine Verschwörungstheorie“, BT 7), die SchülerInnen in ihren Booktubes. Dafür ergänzen den informierenden Einstieg rezeptionsbezogene Informationen (vgl. Bachmann-Stein 2015, S. 79f.), die bereits Bewertungen enthalten:

²⁹⁹ Zur Referenzierung der Booktubes wird im Folgenden die Abkürzung BT verwendet.

Gleich zu Beginn muss ich euch gestehen, dass das mein erstes Buch von Sebastian Fitzek ist, aber es mich gleich überzeugen konnte. Und warum ich's gut fand, das seht ihr am Schluss meines Videos, wenn ich es bewerte. (BT 6)

Außerdem berücksichtigen einzelne SchülerInnen zu Beginn ihres Videos dessen Intentionalität und adressieren das Publikum. Dies geschieht z.B. im Hinblick auf den Aspekt ‚Teilnahme am literarischen Leben durch Freizeitlektüren‘ (vgl. Rosebrock/ Nix 2015, S. 23).

Also ich denk, jeder von euch hat halt schon mal was von den Tributen von Panem gehört, ob er jetzt den Film gesehen hat oder das Buch gelesen oder nur den Titel gehört, also ich denk schon, dass es jedem ein Begriff ist. (BT 3)

Die Bündelung mehrerer Handlungsschritte in generalisierende Begriffe gelingt in vielen Booktubes: „macht viele Aktionen mit“, „erfährt viele Geheimnisse“ (BT 2), „Pläne, die er vorhat, kann er da verwirklichen“ (BT 4). Daneben fällt jedoch ebenso die fehlende Streichung von Details auf, im folgenden Beispiel mit dem Ziel einer möglichst präzisen beschreibenden Wiedergabe:

Auf jeden Fall wurde die Erde von einer weiteren Eiszeit heimgesucht, das heißt die ganze Erde ist einfach von Eis und Schnee bedeckt und die Menschen haben sich, um irgendwie zu überleben, in verschiedenen Sphären zusammengefunden. Eine Sphäre ist einfach nur eine riesige, riesige Glaskuppel, in der eben gute Lebensbedingungen herrschen. Und diese guten Lebensbedingungen nutzen die Menschen in den Sphären eben aus, um dort möglichst gut zu arbeiten, zu leben, zu forschen und Wissenschaften zu betreiben, um irgendwann, das ist das große Ziel, die Außenwelt wieder bewohnbar zu machen. (BT 14)

Um logische Zusammenhänge der Handlungsschritte darzustellen, werden kausale, finale, konsekutive oder konzessive Satzanschlüsse benötigt, die ebenfalls in den Booktubes durchgehend vorhanden sind:

Allerdings haben sich damals vor der Eiszeit nicht alle Menschen dem Sphärenbund angeschlossen, sondern es gibt auch Außenbewohner, die eben in dieser eisigen Kälte in dieser Eiszeit jeden Tag irgendwie versuchen zu überleben und für die es eben jeden Tag einfach ums nackte Überleben geht. Aufgrund ihrer primitiven Methoden, die sie dabei ja anwenden müssen, aufgrund allein schon der Umweltbedingungen, werden sie von den Sphärenbewohnern auch als ‚Prims‘ bezeichnet.“ (BT 14)

Zabka (2004, S. 210) weist darauf hin, dass „die mitunter erhobene Forderung, eine Inhaltsangabe dürfe keine temporalen Verknüpfungen enthalten, da diese per se eine erzählerische Funktion hätten“, verfehlt sei,

insofern temporale Verknüpfungen vor allem nicht-zwingende Handlungszusammenhänge markieren. In der Mündlichkeit der Booktubes zeigt sich, dass temporale Anschlüsse durchaus häufig verwendet werden. Die Inhaltswiedergaben rücken dabei stellenweise in die Nähe von Nacherzählungen, was dem unterhaltenden und werbenden Zweck des Mediums aber keineswegs widerspricht; dass dies auch für mündliche Buchvorstellungen gilt, betonen Abraham/ Fix (2006, S. 12). Daher zeigt sich zwar, dass die Anforderung, das rekonstruktive Präsens zur Verdeutlichung der Logik der Geschichte zu verwenden, von den SchülerInnen zumeist erfüllt wird – mit entsprechenden Markierungen von Vorzeitigkeit: „Im Lauf der Geschichte stellt sich dann heraus, dass die Ella entführt worden ist und deshalb macht sie sich selbst auf die Suche nach ihr.“ (BT 2) –, aber immer wieder auch Passagen im Präteritum formuliert werden. Obgleich dies der Norm der Inhaltsangabe widerspricht (vgl. Zabka 2004, S. 211), lassen sich diese Stellen als verstärkt affektive Zugänge zur erzählten Welt deuten (vgl. dazu auch die Buchvorstellung der *querleserin* Lina, Kap. 3.3.2). In mehreren Fällen benennen die SchülerInnen den eingangs verwendeten Modus des Erzählens explizit: „[...] möchte ich euch mal über den Inhalt etwas erzählen“ (BT 1).

Für Kategorie Fachbegriffe verwenden, die für die sprachliche Verständigung über Literatur notwendig ist und damit als Fachdiskurs neben die gleichsam unverzichtbare Verwendung alltäglicher Sprache tritt (vgl. Abraham 2011 sowie Kap. 3.1.5),³⁰⁰ ist eine große Varianz im Gebrauch festzustellen.³⁰¹ Rein quantitativ schwankt die Anzahl der gebrauchten Fachbegriffe von nur zwei (bei immerhin vier SchülerInnen) bis zu 15 (ein

³⁰⁰ Als lexikalische Elemente gehören literaturwissenschaftliche Fachbegriffe neben grammatischen und textuellen Strukturen zum Inventar von Bildungssprache (vgl. Feilke 2012). Da Booktube sich dezidiert abgrenzt vom literaturwissenschaftlichen Diskurs und eine Vermittlung zwischen Literatur und Alltag intendiert, bietet das Format im Unterricht Möglichkeiten, über die sprachlichen Anforderungen von literarischer Kommunikation nachzudenken. Dies betrifft die bereits genannten Operationen der Wiedergabe von Inhalten ebenso wie die Versprachlichung literarischer Wertung. Dass Booktube durch seinen spezifischen Kontext eine Situierung der Sprachanforderungen generiert, entspricht den Merkmalen bildungssprachlicher Didaktik: „Es sollten Kontexte konstruiert werden, in denen der Formengebrauch ebenso wie deren Reflexion pragmatisch motiviert ist.“ (Ebd., S. 12).

³⁰¹ Verwendet werden folgende Begriffe: Dystopie, Protagonist, Haupt-/ Nebenfigur, Cliffhänger, Wendepunkt, Spannungsbogen, Handlungsschritt, Handlungsverlauf, Haupt-/

Schüler). Etwas mehr als ein Drittel befindet sich im ‚Mittelfeld‘ der Verwendung von fünf bis acht Fachbegriffen, aber die Hälfte aller Lernenden gebraucht etwa vier Fachbegriffe und weniger. Über zehn Fachbegriffe finden sich nur in drei Booktubes, davon zwei vom selben Schüler. Die Bestätigung eines Zusammenhangs zwischen dem Gebrauch von Fachbegriffen und einer insgesamt höheren Textqualität bedürfte weiterer Untersuchung; ein erster Eindruck zeigt aber durchaus sichtbare Korrelationen.

Auffällig bei der Verwendung von Fachbegriffen ist zum einen, dass den Lernenden teilweise Fachbegriffe fehlen, die dann wie im folgenden Beispiel umständlich und unscharf umrissen werden: „aber die Fragen sind nicht aufgeschrieben, man sieht nur die Antworten, also des is wie so ein Interview geschrieben“ (BT 12). Zum anderen kann man erkennen, dass eine Vorstellung von verschiedenen Begriffen vorhanden ist, aber eine Abgrenzung nicht getroffen werden kann, weswegen beide reihend oder synonym verwendet werden (z. B. werden „Stil“ und „Aufbau“ mehrfach nicht unterschieden).

Wenn die auftretenden Figuren mit einem Fachbegriff präziser charakterisiert werden, so geschieht dies auf unterschiedliche Weise. Am häufigsten fällt der Begriff der Hauptfigur (zum Teil auch „Hauptperson“). Die Mischform „Hauptprotagonist“ deutet an, dass dem Sprechenden bewusst zu sein scheint, dass es einen bildungssprachlich adäquateren Begriff gibt, der immerhin von drei Lernenden korrekt angewandt wird. Auffällig ist auch, dass Begriffe, die die SchülerInnen wohl selbst als eher spezielle Fachbegriffe wahrnehmen, in den Videos erklärt werden:

Es handelt sich dabei wie gesagt um ein Jugendbuch der Gattung der Dystopie [...] Das etwas kompliziert klingende Wort Dystopie bedeutet eigentlich net viel mehr, als dass die Handlung eines Buches in der Zukunft spielt und die Zukunft sich negativ gestaltet hat bis dahin. (BT 14)

Entsprechend ihrer Vorerfahrungen mit Buchvorstellungen (sowie in Kenntnis einzelner im Unterricht thematisierter ‚echter‘ Booktubes im Netz) zeigt sich in den Booktubes der SchülerInnen, von drei Ausnahmen

Nebenhandlung, Ich-Erzähler, Ich-Perspektive, Setting, Prolog, Epilog, Autobiographie, Bestseller, Psychothriller, Metapher, Charakter, Figur.

abgesehen, nahezu durchgehend, dass alle Lernenden explizit von der Möglichkeit des Abbruchs der Inhaltswiedergabe Gebrauch machen:

Und was es mit dem Cliffhänger auf sich hat, warum Ella flüchtet, was mit den Royals passiert und so weiter, dazu müsst ihr das Buch lesen. (BT 5)

Auffällig ist, dass die SchülerInnen formal eine Abgrenzung von Inhaltswiedergabe und Wertung vornehmen und die Zweiteilung ihrer Ausführungen eingangs ankündigen. Dies entspricht in großem Maße dem ‚Vorbild‘ der Booktubes im Netz. Dennoch enthalten auch die inhaltswiedergebenden Passagen in vielen Fällen bereits wertende Anteile, die die spätere (begründete) Wertung vorbereiten. „Und ja, was er da dann erlebt, des ist wirklich phänomenal.“ (BT 11), „Deutschland ist echt gut beschrieben da drinnen“ (BT 12).

Literarische Wertung

Aus der Inhaltsanalyse des Booktube-Datenmaterials ergeben sich die folgenden wertungsbezogenen Kategorien (Abb. 75):

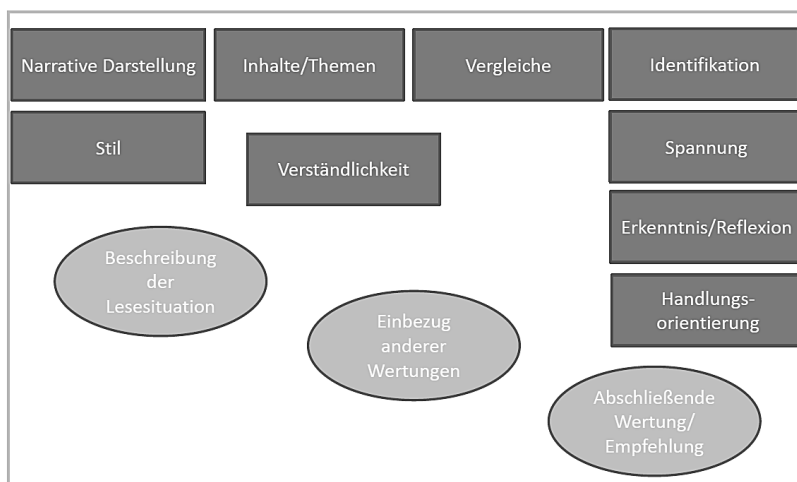


Abb. 75: Kategorien der Wertung in den Booktubes von SchülerInnen

Die SchülerInnen bewerten die Texte hinsichtlich ihrer narrativen Darstellung und ihres sprachlichen Stils, häufig bezogen auf den Maßstab

der Verständlichkeit. Ebenso spielt das Interesse an Inhalten und Themen der Jugendbücher eine Rolle. Relationale Werte zeigen sich vor allem im Vergleich der bewerteten Texte zu anderen Texten (des gleichen Autors oder mit Texten anderer Autoren), ebenso aber auch, wenn der Text mit der Realität in Bezug gesetzt wird. Wirkungsbezogene Wertungen rekurren auf die Maßstäbe Spannung, Identifikation, Erkenntnis und Handlungsorientierung. Dass viele Wertungen in den Booktubes dominant wirkungsbezogen sind, überrascht nicht, sondern entspricht den Konventionen der Laienrezension. Auffällig ist, dass die SchülerInnen ihre subjektbezogenen Wertungen zu begründen versuchen, indem sie ihre Urteile mit anderen Kategorien verknüpfen. Auf diese Weise werden in nahezu allen Booktubes auch formale oder relationale Werte thematisiert. Typisch für Booktube-Rezensionen ist zudem die Beschreibung der Lesesituation, die zumeist in die Wertungen Eingang findet. Die SchülerInnen erwähnen beispielsweise, wie sie zur Lektüre animiert wurden (s.o.).

Eine eigene Kategorie bildet weiterhin der Einbezug der Wertungen anderer, der sich u.a. in Bezugnahmen auf weitere Stimmen der Literaturkritik äußert und diese bestätigt und ggf. begründet. Alle Booktubes enthalten eine abschließende Wertung bzw. Empfehlung. Diese wird in fünf Fällen durch eine Ziffernangabe (5 Sterne, „5 Seidla“, BT 11) ausgedrückt, die Empfehlung erfolgt adressatenorientiert, denn nicht selten überlegen die SchülerInnen, wem das vorgestellte Buch gefallen könnte.

Um zu große Redundanzen mit der Auswertung der Rezensionen der BuchbloggerInnen zu vermeiden, werden im Folgenden nur ausgewählte Kategorien mit Ankerbeispielen versehen. Dies gestattet jedoch, die BuchbloggerInnen und BooktuberInnen als Akteure *einer* gemeinsamen kulturellen Praxis auszuweisen.

Das folgende Beispiel zeigt, wie eine Schülerin in Bezug auf den dystopischen Jugendroman *Legend* Spannung als Handlungsspannung bewertet und dies auf die dramaturgische Komposition zurückführt:

Zudem finde ich, dass das Buch von Anfang bis Ende eigentlich sehr spannend ist und auch immer bleibt. Zwar gibt's halt Momente, wo man denkt, ja man weiß wie's weitergeht [...] aber dann passieren halt immer irgendwelche Dinge, die wieder das Ganze umdrehen und so bleibt das Buch halt einfach von Anfang bis Ende sehr spannend. (BT 10)

Unerwartete Wendungen erhalten durchgehend positive Wertungen. Umgekehrt wird mangelnde Spannung attestiert, wenn die Handlung vorhersehbar erscheint, z.B. bei einem Krimi: „Dass ungefähr hier schon klar ist, wer der Täter ist, das finde ich viel zu früh, das nimmt die Spannung aus der Geschichte“ (BT 2). Spannung als psychophysische Bedürfnisbefriedigung wird damit explizit zu einem Lesemotiv: „[...] das ist dann auch wirklich ja, sehr fesselnd und mitreißend, weil man immer weiterlesen will und wissen will, was als nächstes passiert.“ (BT 4)

Dass ein Buch als fesselnd und mitreißend empfunden wird, setzt die Identifikation des Lesers mit einer Figur oder der gesamten Textwelt voraus, was ein Schüler bestätigt:

Es hat sich super gut gelesen, [...] dadurch, dass es auch in der Ich-Perspektive von der Ella geschrieben wurde, konnte man super mitverfolgen, wie sie sich fühlt, gerade in diesen krassen Situationen, wenn sie gemobbt wird, aber auch wie stark Ella eigentlich ist. (BT 5)

Mehrfach wird das Identifikationspotenzial des Textes mit dem Bezug auf die eigene Lebenssituation begründet:

[...] ich konnte mich gut mit der Protagonistin identifizieren, weil Katie eine realistische Jugendliche in meinem Alter darstellt, die auch mit vielen Problemen im Leben behaftet ist, zum Beispiel [...] (BT 3)

Andererseits zeigen sich auch Wertungen, die auf den Maßstab Identifikation rekurrieren, ohne dass die Perspektivenübernahme quasi voraussetzungslos möglich ist:

[...] dass ich's sehr ansprechend geschrieben finde, obwohl's in der Ich-Perspektive geschrieben ist und obwohl ich kein großer Freund der Ich-Perspektive bin bei Büchern und noch dazu ist es ja aus der Sicht einer Frau geschrieben und obwohl ich ja keine Frau bin, konnte ich mich absolut in die Hauptfigur hineinversetzen. (BT 14)

Entsprechend liefert der Schüler eine Begründung, die die Textaspekte benennt, aufgrund derer die mentale Modellierung der dargestellten Situation in der Vorstellungsbildung des Lesers gelingt.

[...] sehr gut finde ich am Buch, dass es äußerst, äußerst detailgenau ist, das beginnt am Anfang, in dem genau erklärt wird, wie man sich das Ganze vorzustellen hat mit den Sphären, der Außenwelt, der Eiszeit, und so weiter und so fort. (BT 14)

Eine explizite Adressatenorientierung in der abschließenden Wertung und Empfehlung zeigt sich im folgenden Beispiel:

Ich kann das Buch auf jeden Fall jedem ans Herz legen, der so Dystopien wie zum Beispiel *Tribute von Panem* oder *Maze Runner* gelesen hat. Des Weiteren würde es mich sehr freuen, wenn dieses Buch verfilmt werden würde. [...] Mich würd's halt einfach interessieren, wie die Regisseure die Charaktere besetzen und wie sie diese Story rüberbringen. (BT 10)

Indem die Schülerin den Roman *Legend* mit anderen Werken vergleicht, bestätigt sie, dass die Lektüre entsprechende Genreerwartungen erfüllt – zugleich liefert sie damit eine Begründung, welchen LeserInnen sie das Buch empfiehlt. Teil ihrer abschließenden Wertung ist zudem ein über die Lektüre hinausweisendes Interesse an einer Verknüpfung ihrer persönlichen Prätexterfahrung mit einem filmischen Posttext – auch solche Überlegungen zum Medienverbund sind immer wieder Teil des Buchblog-/ Booktube-Diskurses.

Die Booktube-Inszenierung

Mehrheitlich gestalten die SchülerInnen ihre Video-Rezensionen in Anlehnung an das im Netz dominierende Format: in statischer Halbporträt-Einstellung, zum Teil vor dem Hintergrund eines Buchregals, in die Kamera gehaltenes Cover. Nur in zwei Fällen wird ein visueller Opener ergänzt (z.B. als Einblendung des fliegenden Spottölpels, dem Wahrzeichen der Protagonistin in *Die Tribute von Panem*) oder zusätzlich Musik eingelegt. Die Schülerin von BT 1 integriert optisch den Like-Button in ihre Präsentation (Abb. 76).

Abweichungen vom inszenatorischen Standardformat finden sich lediglich in zwei Booktubes. Zum Roman *Weisswurstconnection* (BT 5) gestaltet

die Schülerin ein thematisch passendes Setting, das sie an einem gedeckten Tisch beim Essen zeigt, während sie das Buch vorstellt (Abb. 76). Eine andere Möglichkeit der performativen Darbietung nutzt der Schüler von BT 11 in seiner zweiten, überarbeiteten Version. Dieser Schüler ist auch der einzige, der seinem fiktiven Kanal einen programmatischen Namen gibt („Stefans Schmökerstunde“). Zudem lädt er, in Anlehnung an die TV-Show *Circus HalliGalli* einen Gast zum Interview in seine ‚Sendung‘, der als Dr. Dr. Sunshine und Spezialist für die Welt Zamoniens im Werk von Walter Moers angekündigt wird und Auskunft über das Wesen der Buchlinge gibt. Um gleichzeitig in der Rolle als Booktuber und als geladener Gast zu erscheinen, bedient sich der Schüler für die Darstellung des Experten einer Kopfbedeckung und produziert seinen Clip mit Hilfe eines Schnittprogramms.

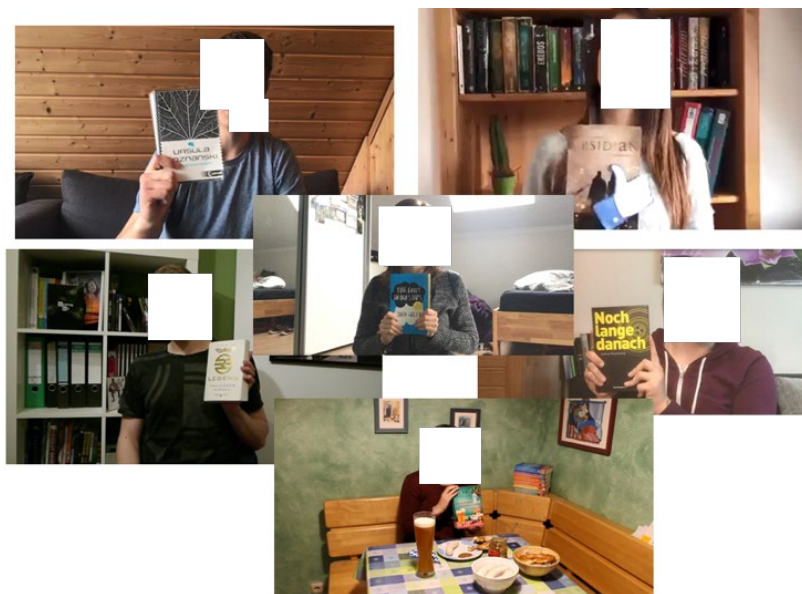


Abb. 76: Booktube-Inszenierungen der SchülerInnen

Booktubes und ihr Feedback

Die vorgestellten Beispiele illustrieren den (nicht-repräsentativen) Status quo der SchülerInnen einer 11. Klasse in Bezug auf deren Kompetenzen literarischer Kritik und Urteilsbildung; sie deuten zudem produktive mediale Kompetenzen in der Präsentation von Literatur an.

Literarische Werturteile werden von den Lernenden vorgenommen, um Texte verstehend zu beschreiben und wertend einzuschätzen. Beide Tei-
loperationen benötigen deklaratives Wissen über Textelemente, Textsortenmerkmale und Wertmaßstäbe ebenso wie prozedurale Fähigkeiten der angemessenen begrifflichen Erfassung, der graduellen Einschätzung nach differenzierten Wertkategorien, der Urteilsbegründung bis hin zur Kommunikation über Textqualitäten von (Jugend-)Literatur.

Die Kommunizierbarkeit des eigenen Verstehens, Beschreibens und Bewertens ist auf eine kommunikativ-soziale Situation angewiesen, wie das Format Booktube sie insbesondere durch die Kommentarfunktion anbietet. Im Unterrichtsbeispiel wird dazu im geschützten Raum der Plattform mebis gearbeitet. Im Rahmen ihres Feedbacks gehen die SchülerInnen immer wieder auf unterschiedliche inhaltliche Aspekte wie Informationsgehalt der Ausführungen und Stichhaltigkeit der Wertungen ein.



Abb. 77: Kommentierung I

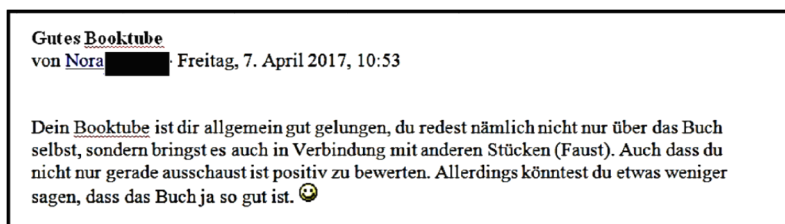


Abb. 78: Kommentierung II

Die Kommentare enthalten zudem Hinweise, die sich auf Gestaltungsaspekte wie Schnitt, Ton, Sprechweise oder Wahl des Hintergrunds beziehen:

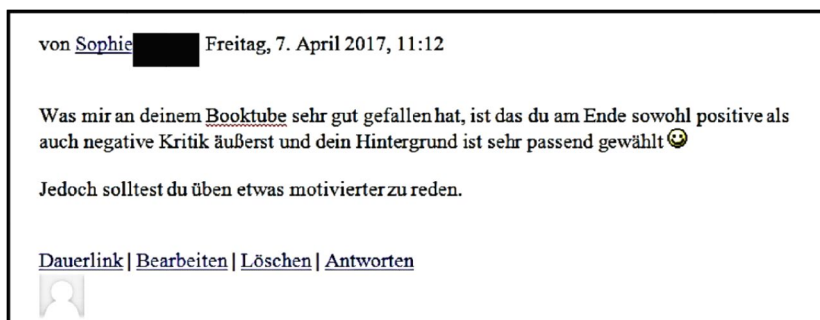


Abb. 79: Kommentierung III

Zu erwähnen sind schließlich Kommentare, die als literarische Anschlusskommunikation wirksam werden, indem die SchülerInnen die Buchtipps von anderen annehmen, mit eigenen Lesevorlieben abgleichen oder sogar die Einrichtung einer Büchertauschbörse anregen.

Insgesamt bietet eine auf dialogische Verständigung angelegte Feedback-Kultur im Unterricht den Lernenden die Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Videos. Eine entsprechende Überarbeitung der Booktubes wurde von sechs SchülerInnen durchgeführt, die ein weiteres Video hochgeladen haben. Im Vergleich zeigt sich die Tendenz, dass die SchülerInnen nun verstärkt Textanalysewissen einbringen und sich um be-

griffliche Differenzierung bemühen. Dies geschieht jedoch z.T. auf Kosten der vormals subjektiv orientierten Textzugänge zu den Jugendromanen und ihrer Lesarten.

Die anschließende Kommunikation über die Machart der Booktubes kann daher den Vollzug kritischer, d.h. distanzierter Operationen fördern: in der Ausrichtung auf die Orientierungsfunktion der Inhaltswiedergaben für die Zuschauer ebenso wie im Hervorbringen differenzierter Wertungen. Das Format Booktube setzt indessen vor allem auf spontane Wertungen – auch diese müssen, so Grzesik (2005), gelehrt werden. Der Einsatz von Booktube im Unterricht darf insofern nicht Gefahr laufen, das Format der außerschulischen Praxis auf ein methodisches Instrument zu reduzieren. Dennoch kann die Anbahnung einer reflektierten Kritik auch mit Booktubes geleistet werden kann. Dass Jugendbücher gleichsam als Gegenstand feuilletonistischer Rezensionen nach ‚traditionellen‘ Maßstäben fungieren und als Teil der literarischen Öffentlichkeit wahrzunehmen, zu reflektieren und zu produzieren sind (vgl. Kap. 3.1), wäre eine sich hieraus ergebende weitere Lernperspektive.

Einstellungen von SchülerInnen zu Booktube

Im Anschluss an die Durchführung des Unterrichtsmodells wurde im Sinn einer ‚kleinen Empirie‘ ein Fragebogen (vgl. Anhang 2) eingesetzt, um das YouTube-Nutzungsverhalten der SchülerInnen, ihre Auffassungen über Lesen und Booktube sowie ihre Erfahrungen in der Produktion und Kommentierung von Booktubes zu erheben. An der Erhebung haben 12 Schülerinnen und fünf Schüler im Alter zwischen 15 und 18 Jahren teilgenommen. Die begrenzte Stichprobe intendiert keine verallgemeinerbaren Resultate, soll aber einen ersten Zugang zu einem bislang nicht beforschten Feld eröffnen.

Die Aussagen zur Nutzung von YouTube decken sich weitgehend mit den Daten der neueren JIM-Studien (vgl. mpfs 2016): Mehr als 75% der SchülerInnen sehen sich täglich bzw. mindestens wöchentlich YouTube-Videos an, wobei die mehrheitliche Nutzung passiv erfolgt. Eigene Videos hat zum Erhebungszeitpunkt lediglich ein Schüler hochgeladen. Besonders Interesse gilt Musikvideos und Comedy, Tutorials werden von ei-

nem Drittel der weiblichen Schülerinnen genutzt, während die männlichen Schüler mehrheitlich zudem Let's Play-Videos ansehen. Nachrichten von YouTubern spielen insgesamt eine untergeordnete Rolle. Als einzelne Nennungen für interessante Videos werden daneben Trailer, Filmkritiken, Kochvideos, Lifestyle, Manga-Reviews und Serien angegeben.

Weiterhin sollte ein Eindruck über das Leseverhalten der SchülerInnen und die von ihnen genutzten literaturbezogenen Informationskanäle gewonnen werden. Während zehn Schülerinnen neben der Schullektüre auch in ihrer Freizeit (Jugend-)Literatur lesen, trifft dies nur für einen männlichen Schüler zu. Informationen über aktuellen Lesestoff erhalten die LeserInnen vor allem im Buchhandel, im Internet oder durch FreundInnen. Rezensionen im Internet werden von knapp drei Viertel der SchülerInnen genutzt, daneben kennt die Hälfte weitere buchbezogene Informationsquellen – konkret genannt werden Blogs, Wikis und die Plattform LovelyBooks. Die Praxis Booktube kannten vor der Unterrichtseinheit fünf Schülerinnen. Hinsichtlich der Frage, ob Booktube-Leseempfehlungen eine Leseanregung darstellen, finden sich unterschiedliche Aussagen, wobei positive Einschätzungen überwiegen: Neben der Glaubwürdigkeit und Authentizität von lesefreudigen Gleichaltrigen wird vor allem die persönliche Darstellung der Leseindrücke als leseanregend wahrgenommen. Ebenso wird die Möglichkeit des Vergleichens (zwischen der Meinung des Booktubers und der eigenen Meinung) als motivierend eingeschätzt. Dass die ‚Mehrheitsmeinung‘ von Bedeutung für die Einschätzung der Qualität eines Buches sein kann, äußert ein Schüler: „[weil] man leichter überzeugt wird, wenn viele Menschen (die sich nicht kennen) die gleiche Meinung haben“. Demgegenüber erachten einige SchülerInnen das Format nicht als taugliche Leseanregung, da „jeder eine andere Meinung zu einem Buch hat“, eine fundierte Argumentation fehle, die Gefahr des „Spoilerns“ das eigene Lesevergnügen beeinträchtige und in einigen Fällen ein grundsätzliches Desinteresse am Medium Literatur besteht, das auch durch Booktube nicht verändert wird.

Im Hinblick auf die Produktion eines Booktubes sollten die SchülerInnen diejenigen Aspekte benennen, die von ihnen besonders berücksichtigt wurden: Von allen als sehr wichtig eingeschätzt wird das Informieren über die Handlung der Geschichte, die Berücksichtigung literarischer

Analysekriterien finden dagegen mehrheitlich nur weibliche Schülerinnen wichtig. Eigene Leseindrücke zu formulieren erscheint den SchülerInnen in gleichen Anteilen sehr wichtig, eher wichtig und eher unwichtig. Auf die Begründung ihrer Bewertung legen drei Viertel der Befragten Wert (eher wichtig); eine Empfehlung auszusprechen, wird unterschiedlich beurteilt, denn die SchülerInnen finden dies jeweils zur Hälfte eher wichtig bzw. eher unwichtig.

Hinsichtlich Performance und technischer Umsetzung haben sich acht SchülerInnen am Modell der im Unterricht gesehenen Booktubes orientiert, fünf SchülerInnen am Modell anderer BooktuberInnen und sechs SchülerInnen gaben an, dass sie das Modell der bisherigen ‚traditionellen‘ Buchvorstellung als Modell für ihr Video genutzt haben. Zu den Elementen der angesehenen Booktubes, die den Befragten besonders gefallen haben, zählen gestalterische Elemente wie Intro, Schnitt, Abspann, überzeugendes Auftreten, unterhaltsame Gestaltung (z.B. durch witzige Bewertungseinheiten) sowie die mehrfach genannte persönliche Ausrichtung: „Durch den Eindruck, den man vom Booktuber bekommt, kann man abschätzen, ob man ihm eher zustimmt oder nicht und so mit größerer Wahrscheinlichkeit als nach dem Lesen einer Rezension einschätzen, ob einem das Buch gefällt.“ Missfallen haben den SchülerInnen zum Teil das zu schnelle Sprechtempo mancher BooktuberInnen, affektiertes Auftreten und fehlende Begründungen der geäußerten Meinungen. Einzelne SchülerInnen weisen darauf hin, dass der Unterhaltungscharakter stark vom bereits vorhandenen buchbezogenen Interesse der User abhängt, welches jedoch nicht durchgehend bei allen SchülerInnen gegeben sei.

Für die eigene Booktube-Produktion haben 12 SchülerInnen ein Redskript mit Gliederung und Stichwörtern angefertigt. Die sprechsprachliche Gestaltung wurde dagegen von drei Viertel der Befragten nicht bewusst beachtet. Größere Bedeutung haben die SchülerInnen der Auswahl eines bestimmten Hintergrundes als Drehort beigemessen, nur drei SchülerInnen haben ihrer Aussage nach keinem bestimmten Hintergrund gesucht. Auf Einbindung von Musik und weiteren Elementen haben bis auf drei Ausnahmen die meisten SchülerInnen verzichtet, ein Schnittprogramm wurde von der Hälfte verwendet.

Da die Kommentare ein konstitutives Element der Booktube-Community-Praxis darstellen und zudem im Unterricht genutzt wurden, sollten die Schülerinnen auch dazu ihre Einschätzung abgeben. Dass die kommentierenden NutzerInnen ihr eigenes Leseerlebnis formulieren können, erscheint elf SchülerInnen besonders wichtig. Ebenso wird die lobende Bestätigung, die die Booktuber durch Kommentare erhalten, von sieben SchülerInnen als relevant ausgewiesen. Leseempfehlungen und unterhaltsamer Austausch innerhalb der Community finden jeweils mehr als ein Drittel der Befragten wichtig. Die Auffassung, dass der Sinn der Kommentare im Netz nicht erkennbar sei, vertreten ein Schüler und eine Schülerin. Die Befragung der SchülerInnen nach der Art der Kommentare, die sie zu ihren eigenen Videos erhalten haben, zeigt, dass mehrheitlich Kommentare zur inhaltlichen Verständlichkeit gesetzt wurden. Neun SchülerInnen haben zudem Kommentare erhalten, die auf die Überzeugungskraft der Bewertung eingehen, neun weitere SchülerInnen bekamen ein Feedback zu ihrer Performance, sechs zur technischen Gestaltung ihres Videos. Diese Kommentare wurden von der Hälfte als eher hilfreich eingeschätzt, ebenso weist je ein Drittel den Nutzen der Kommentare aber auch als sehr hilfreich bzw. wenig hilfreich aus. Die Hälfte der SchülerInnen plante mit Hilfe der Kommentare eine Überarbeitung des Booktubes, d.h. die Gestaltung einer weiteren Aufnahme.

Die abschließende frei zu formulierende Einschätzung der Möglichkeiten von Booktube im Deutschunterricht aus der subjektiven Sicht der SchülerInnen führt zu mehreren Überlegungen. Als positiv hervorgehoben wird die Aktualität des Gegenstands, die Einbindung „alltäglicher Technik“ und die Möglichkeit der intensiven Auseinandersetzung mit einem Buch – als Alternative zur Buchvorstellung und als Ergänzung zur klassischen Rezension. Herausfordernd erscheint mehreren SchülerInnen der zeitliche Aufwand für die Video-Produktion, das freie Sprechen vor der Kamera sowie die gemeinsame Betrachtung und Diskussion der hochgeladenen Videos („Überwindung“). Die Aussage eines Schülers, dass „man nichts effektiv für Klausuren und Abitur lernt“ und Booktubes „an sich interessant, bloß nicht geeignet für die Oberstufe“ sind, verweist auf ein Dilemma, dessen Kern nur am Rande die Praxis der Video-Rezension von Laien betrifft. Sie verdeutlicht jedoch die Diskrepanz zwischen Leseförderung durch Unterhaltungsliteratur, anschlusskommunikativer Nutzung

der Sozialen Medien einerseits und literarischen Bildungsansprüchen andererseits. Indirekt, und ohne es zu wissen, zitiert der Schüler damit die eingangs referierten Diskreditierungen des Feuilletons. Dass aber Booktube als Formierung kultureller Prozesse in hohem Maße literarisches Lernen, auch im weiteren Sinn einer literaturbetrieblichen Kontextuierung und einer Erkundung literarischer Öffentlichkeiten, befördern und sich damit in die Partizipationskulturen der Gegenwart einschreiben kann, sollten die in diesem Kapitel vorgenommene deskriptive Rekonstruktion der Booktube-Praxis und die ihr zugewiesenen Lernperspektiven verdeutlicht haben.

4.4 Lese- und Bewertungsgespräche in Leserunden

4.4.1 Das Format Leserunde auf Literaturplattformen

Das Format Leserunde evoziert das herkömmliche Muster der Diskussion über Bücher in analogen Literaturkreisen (vgl. Kap. 3.5): Entstanden ist damit eine online-basierte Möglichkeit der gemeinsamen Lektüre und des Austausches über Literatur für nicht-professionelle LeserInnen.

Plattformen wie *LovelyBooks* mögen auf den ersten Blick lediglich wie ‚Neuauflegen‘ bekannter Formen des (gemeinschaftlichen) Lesen wirken; auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch, dass sie es im Unterschied zu den älteren Formen des Lesens als sozialer Praxis einem dispersen Publikum ermöglichen, miteinander über Texte zu kommunizieren. Vor diesem Hintergrund zeigt sich bereits, dass in der digitalen Gegenwart nicht alle alten Gewohnheiten obsolet sind, dass aber auch keineswegs alle Novitäten nur Replikate von Vorgängern sind, die nur geringfügig abgewandelt würden. (Böck et al. 2017, S. 11)

Von wenigen Ausnahmen abgesehen liegen bislang kaum wissenschaftliche Untersuchungen zu Leserunden vor: Lukoschek (2017) stellt eine ausgewählte Leserunde auf *LovelyBooks* vor, Knipp (2017a) vergleicht kollektives Lesen in analogen und digitalen Kontexten, Vlieghe et al. (2016) dokumentieren die Nutzung und Einschätzung von *Goodreads* durch Lehramtsstudierende. Eine genauere Betrachtung exemplarischer Fallbeispiele soll im Folgenden die spezifischen Merkmale und Handlungsoptionen von Leserunden als aktuellem Community-Phänomen explorieren.

Als ein in digitalen Netzwerken organisierter Prozess des Lesens und der Anschlusskommunikation handelt es sich bei Leserunden um eine Form der sekundären Thematisierung (vgl. Kuhn 2015, S. 431), d.h. Texte werden nicht während des Leseakts kommentiert, sondern Leseakt und Kommentierung treten getrennt voneinander auf: Der individuelle Leseakt findet offline in einem vorher festgelegten Zeitraum statt, die anschließende gemeinsame Besprechung erfolgt in diesem Zeitfenster online. Aufgrund der Übertragung in das Medium der Schriftlichkeit werden bestimmte Merkmale von face-to-face-Gesprächen aufgehoben. Leserunden lassen sich daher präziser als „ein gemeinsames und zeitversetztes Schreiben über Literatur“ (Knipp 2017a, S. 181) erfassen.

Da die physische und unmittelbare Präsenz der TeilnehmerInnen, welche die Gesprächsinteraktion im analogen Lesekreis regelt, in digitalen Leserunden nicht vorhanden ist, bedarf es einer besonderen Strukturierung von Leserunden, um die wechselseitige Kommunikation als Prozess der literaturbezogenen Vergemeinschaftung zu gewährleisten. Diese erfolgt durch bestimmte Vorgaben, die zumeist von einem Plattform-Administrator/ Moderator³⁰² der Leserunde gesetzt werden und die Kommentierung der TeilnehmerInnen betreffen bzw. deren gegenseitige Bezugnahmen im Sinne einer wechselseitigen Kommunikation sichern (s.u.). Die Strukturierung von Leserunden ergibt sich aus der Einteilung der Lektüre in mehrere Abschnitte. Diese Rubriken (Threads) entsprechen dem Fortlauf der Lektüre, umfassen zumeist mehrere Kapitel eines Romans und unterliegen einer zeitlichen Taktung. Daraus entsteht für die LeserundenteilnehmerInnen ein Wechsel von Phasen individuellen Lesens und gemeinsamer Kommentierung.

Als ein gleichermaßen buchmarkt- wie auch leserkommunikationsorientiertes Phänomen zählen Leserunden zu den gängigen Features von Literaturplattformen bzw. Bücher-Communities wie *BuecherTreff*, *Was liest Du? Dein Magazin*, *Deine Community* oder *LovelyBooks*.³⁰³

³⁰² Diese Rolle beschränkt sich jedoch weitgehend auf formale Aspekte wie die Ankündigung der Leserunde und das zugehörige Anmeldeverfahren und ist damit nicht vergleichbar mit der gesprächsmoderierenden Leitung in analogen Lesekreisen.

³⁰³ Leserunden finden sich jedoch nicht nur auf Community-Plattformen, sondern werden vereinzelt auch individuell von BloggerInnen angekündigt und geleitet. Die Verfilmung des

Leserunden können sowohl von Lesern als auch von Autoren, aber auch von Verlagen bzw. von *LovelyBooks* selbst initiiert werden. Im Fall des Letzteren stehen Leserunden vor dem marketingstrategischen Hintergrund, dass Autoren oder Verlage Leserunden buchen und professionell durchführen lassen, um unter anderem für ihr Buch zu werben“ (Lukoschek 2017, S. 245)

Die Elemente Bewerbung der Leserunde, Buchverlosung und Bekanntgabe der Gewinner betonen dabei den Eventcharakter von Leserunden (vgl. Brendel-Perpina 2017e, S. 46). Anders als in privaten analogen Lesekreisen sind oftmals auch AutorInnen an digitalen Leserunden beteiligt. Das Interesse der LeserInnen am Austausch mit AutorInnen, der durch die Rückkanalfähigkeit des Mediums möglich wird, trifft wiederum auf das Interesse der AutorInnen an der Meinung ihrer LeserInnen. Auf diese Weise entstehen lebhaft Diskussions, deren Charakter – LeserInnen stellen Fragen an den Autor und erhalten Antworten zu dessen Werk – den strukturellen Bestandteilen des Formats Autorenlesung ähnelt (vgl. Brendel-Perpina 2018a). Die Autorbeteiligung erweitert damit das Aktionsspektrum von Leserunden in der Weise, dass Rückkopplungseffekte zwischen Rezeptions- und Produktions- bzw. Vermittlungspraktiken entstehen (vgl. Knipp 2017a, S. 181).

Insbesondere dann, wenn es sich um das Buch eines populären Autors oder um eine Leserunde handelt, an der der Autor teilnimmt, weist die Leserunde eine stärkere Intensität auf, was sich an gesteigerten Bewerberzahlen, aber auch an der absoluten Anzahl der Beiträge ablesen lässt. (Lukoschek 2017, S. 245)

Die Akzeptanz des Formats Leserunde auf der Seite der AutorInnen (unter anderem als Instrument des Selbstmarketings) wird durch zahlreiche Kinder- und JugendbuchautorInnen bestätigt, die regelmäßig an Leserunden auf *LovelyBooks* teilnehmen wie z. B. Kathrin Schrocke, Gina Mayer, Nils Mohl, Sabine Ludwig, Holly Jane Rahlens, Kai Meyer, Ursula Poznanski oder Morton Rhue, der 2013 eine Leserunde zu seinem Bestseller *Die Welle* (1981) begleitet hat. Renommiertere AutorInnen und Werke

Romans *Margos Spuren* von John Green war 2015 beispielsweise Anlass für eine entsprechende Blogger-Aktion. Vgl. <http://amazingsummerreads.blogspot.de/2015/06/leserunde-margos-spuren-paper-towns.html> (aufgerufen am 10.12.2017). Dass sich die Blogosphäre darüber hinaus häufig mit entsprechenden themenzentrierten Social Reading-Communities vernetzt, bestätigt die große Anzahl der bei *LovelyBooks* angemeldeten BloggerInnen (vgl. Lukoschek 2017, S. 244f.).

der Gegenwartsliteratur für Erwachsene sind indessen selten in Leserunden vertreten. Die Polemik von Seiten des Feuilletons richtet sich auf die in Leserunden dominierende Unterhaltungsliteratur,³⁰⁴ was der Kritik am Lesestoff von LaienleserInnen insgesamt ähnelt:

So steht man etwa als feuilletongeprägter Bestsellerlistenignorant zunächst einigermmaßen entgeistert vor der größten deutschsprachigen Online-Literaturplattform LovelyBooks, auf der eine riesige Community beneidenswert enthusiastisch Bücher wälzt. Es ist der lebendige Buchmarkt – und man erkennt nichts wieder. Jamie McGuire, Emma Hart, Aileen P. Roberts, Kevin Hearne, Abby Clements, Tom Finnek, Martin Krist oder Samantha Young heißen etwa die auf der Startseite ins Auge springenden Edelfedern, die offenbar mordsbeliebte Liebes-, Ritter-, Fantasy-, Kriminal- und Erotikromane verfasst haben. Und so geht das immer weiter beim Durchklicken: Namen über Namen, die man noch nie gehört hat. (Jungen 2015)

Dabei räumt Jungen ein, dass „auch anspruchsvollere Autoren von einer solchen Debatte über ihre Bücher profitieren könnten“ (ebd.), was zu diesem Zeitpunkt auf LovelyBooks jedoch nur von wenigen wie z.B. Ulrike Draesner, Martin Lechner, Saša Stanišić oder Thomas Melle wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Dass die dafür geforderte Orientierung an formbezogenen Kriterien den informellen Laienleser-Charakter von Leserunden verändern würde (in Bezug auf die in Frage stehende Teilnehmerstruktur und ihren Diskurs), sei an dieser Stelle nur angemerkt. Bisherige Untersuchung zu digitaler Anschlusskommunikation weisen in Bezug auf die zu Grunde liegenden Lesestoffe darauf hin, dass die literaturbezogene Vergemeinschaftung weitgehend genreorientiert erfolgt (vgl. Trilcke 2013; Lokuschek 2017).

³⁰⁴ Diese Abqualifizierung ist keineswegs neu und spielt auch in didaktischer Perspektive eine Rolle. Dass Unterhaltungsliteratur und auf Unterhaltung gerichtete Lektürepraxen als unerheblich gelten, basiert auf polarisierenden Wertzuweisungen im Literatursystem, die durch kulturelle Normsetzungen, u.a. durch die Literaturkritik, bestimmt sind. Der kulturellen Norm gegenüber steht die Unterhaltungslektüre als meistpraktizierte Form alltäglichen Lesens. Auch unbefangenes Lesevergnügen verschafft Zugang zu einer kulturellen Praxis, stellt eine grundlegende Motivationsbasis für weitere Leseentwicklungen dar und enthält damit „ein produktives Moment für das literarische Lernen“ (vgl. Hurrelmann 1998, S. 16).

Die Plattform BuecherTreff

Nach eigenen Angaben in der Kategorie „Über uns“ wurde die Plattform *BuecherTreff* 2003 als Hobbyprojekt ins Leben gerufen, um Buchfans zu einer zentralen Lesercommunity zusammenzuführen und den Austausch über Bücher zu vereinfachen:

BuecherTreff.de bietet Lesern eine virtuelle Heimat, in der sie sich miteinander verknüpfen, Meinungen und Bewertungen austauschen und sich über gute und schlechte Bücher informieren können. Es ist also ein Wegweiser durch die weite Welt der Literatur, der von den Lesern selbst bestimmt wird - authentisch und unabhängig von redaktionellen Meinungen. Auch steht hinter BuecherTreff.de keine große Verlagsgruppe.³⁰⁵

Das Content-Wachstum und die gestiegene Nutzung der Seite führten dazu, dass diese inzwischen von einem vier Personen umfassenden Team professionell betrieben wird. Die Community zählt im Dezember 2017 26600 Mitglieder³⁰⁶ im Alter von 17-49 Jahren, davon 79 % Frauen. Als stark frequentierte Genres werden Fantasy, Jugendbuch, Krimi/ Thriller ausgewiesen. Die Plattform stellt mehrere Anwendungen zur Verfügung, die zum Teil nur von angemeldeten Mitgliedern genutzt werden können, deren Texte zum Teil aber auch öffentlich einsehbar sind (z.B. die Rezensionen von LeserInnen für LeserInnen oder die Ankündigungen und Diskussionsbeiträge im Forum ebenso wie die dort dokumentierten Leserunden).

³⁰⁵ <http://www.buechertreff.de/about/?mode=About> (aufgerufen am 10.12.2017).

³⁰⁶ Zum Mitgliederwachstum im Zeitverlauf: Am 10.12.2015 waren 22697 Mitglieder registriert.

 Bücherregal Lege Dein eigenes virtuelles Bücherregal an und verwalte Deine Bücher und Lesestatus. Mehr...	 Wunschliste Führe eine Wunschliste und sortiere sie nach Deinen Wunschkategorien. Mehr...
 Buchnachbarn Wir finden Deine persönlichen Buchnachbarn mit ähnlichen Leseinteressen.	 Lesestatistik Was und wieviel hast Du im Monat gelesen? Deine Lesestatistik gibt Aufschluss.
 Riesige Community Diskussionen und Plaudereien zu Büchern und anderen Themen in über 1,7 Mio. Beiträgen.	 Spannende Aktionen Sei bei Leserunden mit Autoren, Lesenächten und Gewinnspielen dabei.
 Smartphone-Unterstützung Optimiertes Layout für Smartphones und Tablets.	 Liebings-Autoren Markiere Deine Lieblings-Autoren und habe sie immer auf einen Blick.

Abb. 80: Features für die Community³⁰⁷

Im geschlossenen Bereich haben die User die Möglichkeit, ihr virtuelles Bücherregal einzurichten und online zu verwalten, ihre Bücher mit verschiedenen Notizen auszustatten, welche zum Beispiel die Herkunft eines Buches (geschenkt/ gekauft/ geliehen) oder den aktuellen Lesestatus (gelesen/ungelesen) dokumentieren. Sie können Lesestatistiken führen, Wunschlisten aufsetzen, Bücher kategorisieren und Prioritäten angeben (eilt nicht/ muss ich unbedingt lesen). Aufgrund dieser Daten werden den Mitgliedern „Buchnachbarn“ vorgeschlagen, die ähnliche Leseinteressen haben und die Vernetzung mit anderen Mitgliedern unterstützen. Daneben werden internetöffentlich Neuerscheinungen und Serien vorgestellt, Bücher nach Themen sortiert und eine Datenbank angemeldeter AutorInnen³⁰⁸ zur Recherche und Kontaktaufnahme bereitgestellt.

Zu den Aktivitäten der Forum-Rubrik „Gemeinsames Lesen“ zählen virtuelle Lesenächte³⁰⁹ und Leserunden³¹⁰ (mit oder ohne Autorbeteili-

³⁰⁷ <http://www.buechertreff.de/> (aufgerufen am 10.12.2017).

³⁰⁸ Zum Vergleich: 386 Autoren, Stand: 10.12.2015, 697 Autoren, Stand: 30.12.2017. <http://www.buechertreff.de/autoren/>.

³⁰⁹ Hierbei handelt es sich um einen festen Termin bei [buechertreff.de](http://www.buechertreff.de) (erster Samstag im Monat, Beginn um 20.00 Uhr), zu dem die teilnehmenden Mitglieder ein Buch vorstellen und ihren Leseabend dokumentieren, der zu späterer Stunde mit einem Treffen im Chat endet. Vgl. <http://www.buechertreff.de/board/79-lesenaechte/> (aufgerufen am 10.12.2017).

³¹⁰ Hierbei wird zwischen Mini-Leserunden mit zwei bis drei TeilnehmerInnen, die von den Mitgliedern selbst organisiert werden, und Leserunden mit größerer Beteiligung (oft mit

gung), an denen ausschließlich registrierte Mitglieder teilnehmen können, deren Dokumentation jedoch archiviert wird und öffentlich ist. Vor dem Start einer Leserunde wird diese in einem speziellen Thread durch den Administrator angekündigt. Dabei werden der Starttermin der Leserunde sowie Informationen über das Buch und den Autor mitgeteilt. Zudem stellt die Plattform einen Link zu einer Leseprobe zur Verfügung gestellt und regt die Community zur Teilnahme an der Leserunde durch entsprechende Buchverlosungen an. Der Ankündigungsthread ermöglicht den Mitgliedern die Anmeldung zur Leserunde, für die außer der Registrierung keine weiteren Voraussetzungen zu erfüllen sind. Die Verlosung der Freixemplare erfolgt jedoch nur an Mitglieder, die bereits mehr als 100 Beiträge auf BuecherTreff veröffentlicht haben. Außerdem informiert ein Link über die Bedingungen der sog. aktiven Teilnahme, zu der explizit aufgefordert wird: Dies betrifft die Anzahl der Beiträge (ca. 15 pro Thread) sowie die Kommunikation mit den anderen LeserundenteilnehmerInnen. Um den Erfolg von Leserunden zu gewährleisten, wird die aktive Teilnahme von den Administratoren überprüft; gegebenenfalls kann ein Teilnehmer abgemahnt und für weitere Leserunden bzw. Verlosungen gesperrt werden.³¹¹

Die Plattform LovelyBooks

LovelyBooks, seit 2006 online, ist mit einer Community von rund 300000 registrierten Mitgliedern, 7000 aktiven Autoren und 480 Partnerverlagen³¹² das größte themenzentrierte deutschsprachige Netzwerk für Bücher. Die Plattform wird von der aboutbooks GmbH, einer Tochtergesellschaft der Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck, betrieben. Die Selbstbeschreibung unter der Rubrik „Über uns“ rückt den Zweck der Plattform in die Tradition des privaten Literaturgesprächs ein, das seine Fortsetzung in der digitalen Community finden soll: „Über Bücher redet man gerne, empfiehlt sie seinen Freunden und Bekannten oder kritisiert sie,

Autorbegleitung) unterschieden. Vgl. <http://www.buechertreff.de/board-list/> (aufgerufen am 10.12.2017).

³¹¹ Vgl. <http://www.buechertreff.de/thread/74104-was-ist-unter-aktiver-teilnahme-zu-verstehen/> (aufgerufen am 10.12.2017).

³¹² Vgl. Mediadaten 2018 https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/media.lovelybooks.de/LovelyBooks_2018.pdf.

wenn sie einem nicht gefallen haben. LovelyBooks ist der Ort im Internet, an dem all das möglich ist - die Heimat für Buchliebhaber und Lesebegeisterte.“³¹³

Aus der Perspektive eines kommerziellen Akteurs richtet sich das Interesse von LovelyBooks auf den Knotenpunkt zwischen LeserInnen, AutorInnen und Verlagen. Ziel ist die durch Marketing-Aktionen erzeugte Leser-/ Userbindung – zu den Angeboten an die Leser-Community zählen u.a. Fan-Events, Live-Stream-Lesungen, Buchblogger-Empfehlungen und die Ausschreibung eines Leserpreises – sowie die kundenprofilbasierte Indizierung von Leserverhalten, -wünschen und -bedürfnissen (durch weitgehend ähnliche Web 2.0-Anwendungen, wie sie bereits für Buecher-Treff beschrieben wurden). Im Gegensatz zu dem Hinweis auf „das in hohem Maße behutsame Agieren eines ökonomischen Akteurs, der nahezu nie offensiv seine ökonomischen Interessen zeigt, sondern vielmehr als Förderer und Stimulator der sekundären literarischen Kommunikation auftritt, so indem er Lese-Challenges und andere Wettbewerbe organisiert, bei denen die [LeserInnen] zeigen können, wie viel sie zu lesen vermögen und wie kenntnisreich sie sich über Literatur zu äußern vermögen“ (Trilcke 2013), was als Einschätzung auch von Knipp (2017a) bestätigt wird, existiert auf LovelyBooks durchaus die Möglichkeit des Bucherwerbs über entsprechende Links zu den Portalen Amazon oder Thalia. Dass die ökonomische Orientierung keineswegs nur indirekt vollzogen wird, artikuliert sich zudem in den durch die Mediadaten erfolgreich ausgewiesenen Werbemöglichkeiten: „Bei LovelyBooks werden täglich tausende Kaufentscheidungen getroffen: 70% der Nutzer geben an, dass LovelyBooks ihre Kaufentscheidungen beeinflusst.“³¹⁴ Eine solche auf Warentests und entsprechende Kaufentscheidungen abzielende Beurteilungskultur, die sich auf die medientechnologischen Strukturen des Web 2.0 stützt, ermöglicht über die Nutzerprofile ein sogenanntes Social Cataloging an meßbaren Daten (vgl. Wegmann 2012, S. 285), mit dem sich das digital dokumentierte Leseverhalten der User darstellen und im Hinblick auf bestimmte Trends und Tendenzen auswerten lässt. Was der

³¹³ <https://www.lovelybooks.de/info/ueberuns/> (aufgerufen am 10.12.2017).

³¹⁴ https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/media.lovelybooks.de/LovelyBooks_2018.pdf (aufgerufen am 10.12.2017).

Journalist und Blogger Stefan Mesch in Bezug auf die (negative) Entwicklung des Portals Goodreads konstatiert, dürfte in gleicher Weise für LovelyBooks gelten:

Im Mittelpunkt steht nicht mehr die Lektüre. Es geht um Wünsche, Vorsätze, Hype- und Konsumabsichten. Das Social Web fragt nicht mehr nach dem Jetzt. Sondern nach einer Zukunft, getaktet durch Kaufen, Abhaken, Mehrwollen. Was wir heute lesen, interessiert vor allem, weil es entscheidet, was wir uns morgen verkaufen lassen: Im Dreisprung Wünschen-Kaufen-Werten werden unsere Hoffnungen berechenbar. Fürs kommerzielle Netz zählen keine Kritiker. Sondern Zielgruppen und Verbraucher. (Mesch 2013)

Dass daher auch Leserunden gleichfalls unter dem Aspekt der werbewirksamen ‚Aufbereitung‘ literarischer Kommunikation zu betrachten sind, sollte in didaktischen Überlegungen stets mitberücksichtigt werden (vgl. Kap. 2.3).

Lesepräferenzen und -aktivitäten über die beschriebenen Tools öffentlich sichtbar zu machen und zu kommunizieren, entspricht aus der Sicht der NutzerInnen deren Strategien der Selbstdarstellung und ermöglicht die interessengeleitete Vergemeinschaftung. Die dabei generierten Votings und Rankings schreiben sich wiederum ein in eine kompetitiv orientierte Lesekultur: „Welches Bücherregal ist am vollsten? Wer schreibt die meisten Beiträge? Wer liest am schnellsten? Wer hat an den meisten Leserunden teilgenommen?“ (Knipp 2017a, S. 185). Dass diese kompetitive Dimension von LovelyBooks explizit unterstützt wird (z.B. durch sog. Lese-Challenges), lässt sich an der Dokumentation und Quantifizierung in Rubriken wie „aktivste Mitglieder/ belesenste Mitglieder/ meiste Rezensionen“ ablesen.

Um neben den Markt- und Wettbewerbsaspekten, die den institutionell-medialen Rahmen von Leserunden kennzeichnen, ein Bild der literaturbezogenen Kommunikation in Leserunden zu gewinnen und zu untersuchen, wie Werturteile über Literatur in diesem Setting zustande kommen,³¹⁵ werden im Folgenden die Leser-Leser- und Leser-Autor-Interaktionen der TeilnehmerInnen von zwei exemplarischen Leserunden in den

³¹⁵ Dass alltägliche Leseprozesse und soziale Interaktion von LeserInnen in digitalen Lesegruppen bislang kaum Gegenstand einer Systematisierung sind (mit Ausnahme von Kuhn 2015) und empirische Untersuchungen noch weitgehend fehlen (erste Explorationen bei Vlieghe et al. 2016; Lokuschek 2017), bestätigt Knipp (2017a, S. 178). Auch die folgende

Blick genommen und das von den Usern produzierte und im Internet archivierte Textmaterial analysiert. Ausgewählt wurden zwei Leserunden³¹⁶ mit Autorbeteiligung zu den Jugendromanen *Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß* (2014) von Christoph Wortberg auf BuecherTreff und *Verdammt gute Nächte* (2014) von Kathrin Schrocke auf LovelyBooks.

4.4.2 Fallanalyse 1: Leserunde zu Christoph Wortberg: *Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß*

Der Roman und der Textdeutungsrahmen

Der Beschreibung des medialen Leserundenkontextes schließt sich eine Darstellung des Deutungsrahmens der ausgewählten Textbeispiele an. Entsprechend der Forschung zu literarischen Gesprächen (vgl. zuletzt Mayer 2017), welche an Fallbeispielen die Strukturen und Prozessmerkmale literarischer Gespräche herausstellt, wird ein Textdeutungsrahmen mit textseitigen Überlegungen benötigt, um die Verstehens-, Deutungs- und Wertungsprozesse der TeilnehmerInnen vor diesem Hintergrund einordnen und analysieren zu können (vgl. Mayer 2017, S. 148).

Christoph Wortbergs Roman *Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß* ist ein realistischer Jugendroman und thematisiert die Frage nach der Legitimation der Selbsttötung anhand der Geschichte über den scheinbaren Unfalltod eines jungen Mannes, der als geübter Bergsteiger an der Zugspitze in eine Schlucht gestürzt ist. Die Geschichte über Jakobs Tod wird in der Ich-Perspektive aus der Sicht des jüngeren Bruders Lenny erzählt, der Nachforschungen über den Unfallhergang anstellt und schließlich zu Einträgen in einem Selbstmord-Forum gelangt, die beweisen, dass Jakob Selbstmord begangen hat und diese Tat verschleiern wollte. Nach einem

Darstellung, die sich in einen rezeptionsästhetischen wie auch rezeptionssoziologischen Rahmen einschreibt, muss aufgrund ihres exemplarischen Zugangs als explorativ gelten. Die avisierten Erkenntnisse ermöglichen sicher nicht, einen speziellen Lesertypus in Leserunden zu definieren; jedoch erscheint es plausibel, die analysierten Beispiele als neue Formen von Anschlusskommunikation literaturdidaktisch anschließbar zu reflektieren.

³¹⁶ <http://www.buechertreff.de/board/296-aug-christoph-wortberg-der-ernst-des-lebens-macht-auch-keinen-spas-mit-autor/>; <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099657123/?tag=1095864926> (alle URLs der Leserunden: aufgerufen am 10.12.2017).

Prolog zur Frage „Was ist ein Held?“ beginnt die Handlung mit einer Szene im Krankenhaus, in der Lenny und seine Eltern die lebenserhaltenden Geräte für Jakob abschalten lassen. In der Folge wird das weitere Geschehen der Trauerarbeit in der Familie chronologisch erzählt, aber immer wieder von Rückblenden unterbrochen. Daraus entsteht das Psychogramm einer Familie, deren Rollenmuster und Konventionen sich letztlich als Ursache von Jakobs Verzweiflung erweisen. Der sachlich-distanzierte Berichtstil im Präsens erzeugt Unmittelbarkeit und wird durch zahlreiche leitmotivische arrangierte Bilder gebrochen. Dass Lenny immer wieder im Zwiegespräch mit seinem Bruder ist und sich mit dem Verstorbenen einen stellenweisen witzigen verbalen Schlagabtausch liefert, erzeugt Situationskomik und fungiert gleichzeitig als eine reflexive Metaebene der Handlung. Durch diese Gespräche beginnt Lenny zu begreifen, dass Jakobs Leistungs- und Anpassungsbereitschaft der von den Eltern auferlegten Fassade geschuldet gewesen sind und ihm keinen Raum gelassen haben, ein typischer Jugendlicher, orientierungslos und voller Selbstzweifel, sein zu dürfen. Der Sprung in den Abgrund steht insofern für den innerlichen Abgrund, der sich vor Jakob aufgetan hat. Lennys Entdeckungen führen aber auch dazu, dass er selbst zu einer neuen, eigenen Identität jenseits des Schattens des älteren Bruders findet. Die mit dem Thema Tod und Suizid einhergehende Problemorientierung der Geschichte erweist sich daher gleichermaßen als eine Adoleszenzgeschichte des Erzählers, in der die großen anthropologischen Fragen, die auch zentrale Themen und Entwicklungsaufgaben des Jugendalters sind, verhandelt werden. Dies umso mehr, als durch Rosa eine Figur die Konstellation bestimmt, deren Rolle im Zusammenhang mit Jakobs Suizid sich erst allmählich klärt, die gleichzeitig aber zur ersten Partnerin in Lennys Liebesleben wird. Die äußere Handlungsspannung der Geschichte verdankt sich strukturell zu einem großen Teil der puzzleartig angeordneten detektivischen Spurensuche nach der Wahrheit. Dass am Ende nicht nur eine Wahrheit steht, ist dem großen Thema eingeschrieben.

In einem Interview mit den jugendlichen Redakteuren der *Blauen Seite* liefert Wortberg entsprechende Überlegungen zur Anlage und dem thematischen Schwerpunkt seines (damals noch nicht publizierten) Romans:

Der Verlag hat angefragt, ob ich mir vorstellen könnte, etwas über Suizid zu schreiben. Da hab ich erstmal gedacht: ‚Puh!‘. Aber vorstellen kann ich mir alles. Dazu muss einem natürlich eine Geschichte einfallen. Und die Geschichte ist mir eingefallen. Sie gefällt mir nicht, weil es um Suizid geht, sondern weil es eigentlich um etwas ganz anderes geht. Der Junge versucht herauszufinden, warum sein Bruder das getan hat. Dabei stößt er sozusagen auf die verschiedenen Rollenmuster, die er lebt, die er in der Familie hat. Das kennt jeder von uns. In einer Familie hat jeder seine Rolle, und manchmal hat man sich diese Rolle gar nicht ausgesucht und fragt sich, warum man jetzt gerade diese Rolle spielt und die Schwester oder der Bruder eine andere Rolle. Es soll in dem Buch vor allem darum gehen, dass verschiedene Leute unterschiedliche Rollen in Familien spielen und warum.³¹⁷

Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß wurde 2015 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert;³¹⁸ inzwischen liegt ein Unterrichtsmodell zu dem Roman vor (vgl. Schallmeyer 2016).

Analyseinstrumentarium

Die Analyse der Leserunde³¹⁹ zielt auf die Rekonstruktion der Kommunikation im Hinblick auf die Teilnehmerstruktur, den ‚Gesprächsverlauf‘ der Beiträge und seine Schwerpunkte ab. Sie soll eine Beschreibung der Kooperation der TeilnehmerInnen durch gegenseitige Bezüge und/ oder Textbezüge in der jeweiligen Interaktionsdichte liefern. Dabei ist weniger vom Nachverfolgen des linearen Ablaufs der Leserunde im Sinne einer Sequenzanalyse auszugehen, da die asynchrone Struktur der Leserunde innerhalb des Zeitraums 25.08.2014 bis 16.09.2014 (Teil 1: 28.8.-11.9, Teil 2: 1.9.-16.9.) sich der konsequenten Linearität eines mündlichen Gesprächsverlaufs entzieht: Die User bündeln ihre Leseindrücke in Einträgen, die sich stellenweise auf mehrere Kapitel des Romans beziehen, und sie schließen dadurch in ihren Bezügen nicht immer streng chronologisch an die direkt vorausgehenden Beiträge der anderen TeilnehmerInnen an. Die sich ergebende Verschränkung von Beiträgen, die nicht unmittelbar aufeinander folgen, resultiert ferner aus der Möglichkeit, dass

³¹⁷ <https://die-blaue-seite.de/interview-mit-christoph-wortberg> (aufgerufen am 10.12.2017).

³¹⁸ Vgl. die Jurybegründung, in welcher der Roman als „klug konstruiert“ und „aufrüttelnd“ bewertet wird: http://www.djlp.jugendliteratur.org/jugendbuch-3/artikel-der_ernst_des_lebens_mach-4007.html (aufgerufen am 10.12.2017).

³¹⁹ <http://www.buechertreff.de/board/296-aug-christoph-wortberg-der-ernst-des-lebens-macht-auch-keinen-spass-mit-autor/> (aufgerufen am 10.12.2017).

die TeilnehmerInnen in einem Beitrag mehrere andere TeilnehmerInnen zitieren und dabei auch auf bereits kommentierte Beiträge einschließlich deren Zitation zurückgreifen können (vgl. Abb. 81). Die Lese- und Runde folgt den Romankapiteln und ist in zwei Threads gegliedert: Teil 1 (Kapitel 1-15) und Teil 2 (Kapitel 16-30).

terry



Erhaltene Likes: 5.220
 Beiträge: 5.318

Was ist ein Held? + EINS

29. August 2014



Gaymax schrieb:

Diese Menschen die so jung so stark sein müssen haben eine faszinierende Aura. Eine Aura von Kraft und Weisheit und mentaler Stärke und dabei möchte man sie einfach nur umarmen und trösten, damit sie auch ihren Kummer loswerden können.



Arisa schrieb:

Das ist auch mir so rübergekommen. Obwohl seine Eltern seinen Bruder ihm scheinbar vorgezogen hat, ist er nicht wütend oder eifersüchtig auf ihn sondern kommt sehr gut mit ihm aus und hatte ihn auch zum Vorbild.

Er schreckt hat mich diese Passage:

„Also schaut er mich an. Die Traurigkeit in seinem Blick überschwemmt mich. Er hat immer alles bestimmt. Er hatte nie Fragen, immer nur Antworten. Jetzt ist er hilflos wie ein kleines Kind. Sein erstgeborener Sohn. Dem alles gelang. Der alles erfüllte, was von ihm erwartet wurde. Die Schule mit Inka, in Sport ein Aas. Warum diese Strafe? Und wenn in schon ein Sohn genommen werden muss, warum dieser, warum nicht der andere?“

“Wir sind so weit“ sage ich.

Schweigt hier nicht doch etwas Held auch mit? Und vor allem auch mangelndes Selbstwertgefühl? Auch ein bisschen unbewusster Vorwurf an die Eltern. Geld es doch zu, euch wäre lieber, ich läge dort? Und gleich darauf die Feststellung: Wir sind sowas. Ein Ende unter ein Kapitel des Lebens in dem sich der jüngere Bruder nicht so toll gefühlt hat?

Ich bin mir noch unklar, was in diesen beiden Abschnitten den jüngeren Bruder betrifft. Ich habe einerseits das Gefühl, dass er von seiner Familie und auch von sich selbst maßlos unterschätzt wird. Das Gd, das man sich von anderen macht, ist immer geprägt von Erwartungshaltungen. Erfüllt man diese, so ist man meist der brave. Ist aber der "brave" auch immer der Held?

Warum sieht der jüngere Bruder seinen älteren Bruder als Held? In "Eins" beschreibt er doch auch, dass der ältere gefördert wurde, es eventuell auch deswegen etwas leichter hatte.

„Vielleicht könnte man auch sagen. Ein Held ist jemand, der die Zweifel nicht leugnet, die verborgen liegen, in allem was wir tun. Der bereit ist, in den eigenen Abgrund zu schauen, ganz gleich, was er darin sehen wird.“

Abb. 81: Leserundenbeitrag mit User- und Textziten³²⁰

Um aufzuzeigen, wie die TeilnehmerInnen die Kommunikation über den Roman prozessieren, wird zunächst der inhaltlich-thematische Gesprächsverlauf, der der Romanhandlung folgt und die besonderen Themen und Diskussionsanlässe herausstellt, paraphrasiert. Anschließend wird ausgehend von der Gesamtzahl aller Posts quantitativ erfasst, wie sich die Beiträge im Einzelnen verteilen, also welche User wieviele Posts hinterlassen haben, wie oft sie andere User oder den Text zitieren und wie oft sie von anderen Usern zitiert werden. Dies kann Aufschluss über die aktive Beteiligung der einzelnen User an der Diskussion und deren

³²⁰ <http://www.buechertreff.de/thread/81853-teil-1-eins-bis-fuenfzehn-seiten-9-98/> (aufgerufen am 10.12.2017).

567

Interaktionsstruktur geben. Dabei werden einzelne Posts auch inhaltlich rekonstruiert, da die Beiträge unterschiedlich lang und von variierender Äußerungsqualität sind, so dass von der rein quantitativen Analyse nicht automatisch auf eine gesprächsunterstützende Beteiligung an der Diskussion geschlossen werden kann. Als Beispiel kann hier der User Vogue angeführt werden. Vogue hat in Teil 2 insgesamt nur drei Posts verfasst, was lediglich vier Prozent der Gesamtposts des zweiten Threads ausmacht. Allerdings sind ihre Posts vergleichsweise ausführlich und vor allem hinsichtlich der Autor-Leser-Interaktion relevant. Ergänzt wird die Untersuchung des Like-Verhaltens der User, die zeigt, welche User wie oft den „Gefällt mir“-Button genutzt haben bzw. wie oft ein User geliked wurde. Allerdings soll das Like-Verhalten nur am Rande betrachtet werden, da es weniger aufschlussreich hinsichtlich des anschlusskommunikativen Verhaltens erscheint, zumal Likes oft sehr schnell und unreflektiert vergeben werden.

Die Diskussionsanlässe der Leserunde

Die Äußerungen folgen der Abfolge der Kapitel und sind dominant inhaltlich ausgerichtet, was durch zahlreiche inhaltswiedergebende Passagen noch verstärkt wird. Nach der Begrüßung der TeilnehmerInnen durch den Autor (User Chrischie) beginnt die Diskussion mit der Auseinandersetzung über die im Prolog gestellte Frage, an die sich Assoziationen zum Heldentum, eigene Definitionsversuche und Antizipationen der LeserInnen zum weiteren Textverlauf anschließen. Das Thema Trauerbewältigung wird von mehreren TeilnehmerInnen in Bezug zu eigenen Erfahrungen gesetzt. Insbesondere wird aber auch auf die Komik der Beerdigungsszene hingewiesen. Breiten Raum nimmt durchgehend die Kommentierung der Beziehungen zwischen den Figuren ein (Geschwisterbeziehung, Paarbeziehung der Eltern, Eltern-Kind-Beziehung, Freundschaften), wobei die TeilnehmerInnen die Handlungsmotive der Figuren beleuchten und zahlreiche Bewertungen der Figuren und ihrer Handlungen erfolgen. Ein Einschub des Autors richtet den Blick auf die Erzählperspektive und die Bedeutung der durch Lenny gefilterten Wahrnehmung. Stellenweise entwerfen die TeilnehmerInnen Handlungsalternativen für die Figuren und lassen immer wieder allgemeine Überlegungen

zu menschlichen Verhaltensweisen (realer Figuren) einfließen. Als besonders zustimmungswürdig erscheint mehreren LeserInnen die Wendung in Lennys Verhalten, die im Protest gegen seine Eltern zum Ausdruck kommt. Im zweiten Thread wird die Frage nach dem Zusammenhang von Heldentum und Suizid erneut aufgegriffen und ausführlich erörtert. Hierbei bringt sich auch der Autor mit Überlegungen in die Diskussion ein: Entgegen der Kommentare der TeilnehmerInnen versteht er die Selbsttötung Jakobs nicht als einen kausal erklärbaren Akt und formuliert unter anderem den Hinweis, dass es ihm nicht darum gegangen sei, Jakobs Suizid als Heldentat zu überhöhen. Neben einigen Vermutungen zur Funktion der Figur von Rosa wird abschließend die rechtliche Situation einer möglichen Zwangseinweisung von suizidgefährdeten Menschen ins Gespräch gebracht. Die Leserunde schließt mit Fragen an den Autor zur Auswahl des Romanthemas, seiner Länge und zur Identifikation mit den Figuren beim Schreiben, die Wortberg alle aufgreift und beantwortet.

Die TeilnehmerInnen der Leserunde und ihre Anschlusskommunikation

Zur Darstellung der Teilnehmerstruktur der Leserunde wurden die Profile der Teilnehmer ausgewertet. Da es den Nutzern freisteht, wie viel sie von sich im Internet preisgeben beziehungsweise ob sie diese Informationen schützen und nur angemeldeten Nutzern der Seite zugänglich machen, sind die Profile teilweise unvollständig. Jeder Nutzer schreibt unter einem Pseudonym bzw. einer Abkürzung des (vermutlich) eigenen Namens.

<i>Username</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Herkunft</i>	<i>Mitglied seit</i>
Gaymax	Männlich	Keine Angabe	Niedersachsen	06.11.10
Hirilvorgul	Weiblich	Keine Angabe	Schwaben	15.10.09
Nicole B	Weiblich	43	Bremerhaven	14.07.11
katzerl	Weiblich	Keine Angabe	Österreich	27.03.12
ArisA	Weiblich	26	Schweiz	01.03.12
backmausi81	Weiblich	34	NRW	18.06.11

terry	Weiblich	Keine Angabe	Österreich	20.04.14
Naraya	Weiblich	33	Keine Angabe	15.10.09
Vogue	Weiblich	25	Keine Angabe	31.07.09
Lady_In_Red	Weiblich	28	Hamburg	10.03.14

Abb. 82: TeilnehmerInnen an der Leserunde zu *Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß*

Ohne Anspruch auf Repräsentativität der Daten weist die vorliegende Teilnehmerliste mehrere Auffälligkeiten auf. Ob diese sich verallgemeinern lassen, müsste anhand weiterer umfänglicher quantitativer Untersuchungen von Leserunden überprüft werden. Während die Pseudonyme nicht ersichtlich machen, wer sich hinter dem Nickname verbirgt, erbringt die Profilanalyse detailliertere Informationen. So fällt auf, dass neun der zehn TeilnehmerInnen Frauen sind und lediglich ein Mann an der Leserunde teilgenommen hat. Diese Tatsache und der Kommentar des Administrators bezüglich der Teilnahme von Gaymax, „Super, dass freut mich ganz besonders... Ich habe dich ebenfalls in unsere TN-Liste eingetragen!“, bestätigt die Dominanz weiblicher Mitglieder in der Community insgesamt. Das Alter der Teilnehmenden lässt sich nur grob einordnen, da nicht alle ihr Alter im Profil nennen. Betrachtet man jedoch die angegebenen Altersangaben, fällt auf, dass vor allem LeserInnen zwischen Mitte zwanzig und Anfang vierzig an der Leserunde teilnehmen. Die eigentliche Zielgruppe des Romans ist daher bei dieser Lesegruppe nicht vertreten. Die Herkunft der TeilnehmerInnen ist geographisch breit gestreut; neben Usern aus Deutschland beteiligen sich auch LeserInnen aus Österreich und der Schweiz. Die größere Reichweite virtueller Leserunden gegenüber lokalen Lesekreisen scheint also tatsächlich auch genutzt zu werden. Außerdem handelt es sich um eine Leserunde mit Beteiligung des Autors Christoph Wortberg.

Insgesamt wurden im ersten Thread 74, im zweiten 76 Posts verfasst. In 46 bzw. 49 Posts wurde dabei ein anderer User zitiert, in 35 bzw. 20 Posts wurde aus dem Buch zitiert. Damit bleiben für beide Threads zusammen 55 Posts, in denen kein anderer User zitiert wurde (37% der Gesamtposts) sowie 95 Posts, die ohne Zitat aus dem Buch auskommen, was 63% der Gesamtposts entspricht. In Teil 1 wurden 23 Posts gelikt und 40 Likes vergeben, in Teil 2 lassen sich 15 gelikte Posts und 22 Likes ausmachen.

Im Einzelnen stellt sich die Verteilung auf die TeilnehmerInnen der Leserunde folgendermaßen dar.³²¹

Gaymax ist laut eigenen Angaben auf seinem Profil der einzige männliche Gesprächsteilnehmer. Für ihn handelt es sich um die erste Leserunde mit Autor. Er hat insgesamt 25 Einträge gepostet (im ersten Teil der Leserunde 8, im zweiten Thread 17 Posts) und er ist damit der User, der die meisten Beiträge verfasst hat und die Diskussion in weiten Teilen voranbringt. Er eröffnet die Diskussion in beiden Threads und stellt am Ende der Leserunde (Post 73 vom 15.09.) vier abschließende Fragen an den Autor. Da sich an seinen Beiträgen etliche Kennzeichen der Leserunde ablesen lassen, soll im Folgenden ausführlicher auf das Postingverhalten von *Gaymax* eingegangen werden.

In jeweils vier Posts (in Teil 1 und 2) greift er die Posts anderer User auf, insgesamt zitiert er fünf Mal aus dem Buch. 10 Mal (Teil 1) und 25 Mal (Teil 2) wird er von anderen Usern zitiert, sieben Mal gelikt. Eigene Likes setzt *Gaymax* in beiden Teilen ebenfalls regelmäßig. Aufgrund dieser deutlich auffälligen Interaktion lässt sich *Gaymax* die Rolle der Gesprächsleitung zuschreiben. In seinen ersten Posts liefert *Gaymax* eine auf Inhaltswiedergabe fokussierte Kommentierung. Diese Posts haben stark gliedernde Funktion und tragen als Überschriften immer „Kapitel XY“, hervorgehoben in fetter und größerer Schriftart. Allerdings endet *Gaymax*‘ relativ ausführliche Inhaltswiedergabe bei Kapitel 23 (Post 36 vom 08.09.), was mit großer Wahrscheinlichkeit daran liegt, dass der darauf folgende Post von Chrischie die Lektüre für abgeschlossen erklärt und damit die Diskussion über das gesamte Werk eröffnet. Zu diesem Zeitpunkt haben auch die anderen TeilnehmerInnen das Buch zu Ende gelesen. *Gaymax* selbst hatte die Lektüre bereits im August abgeschlossen (Post 10 vom 03.09.).

Gaymax eröffnet den ersten Thread (Post 3 vom 28.08.) mit dem Ausdruck seiner Begeisterung über das Vorwort („fasziniert und berührt“) und greift anschließend (Post 8 vom 28.08.) das von Vogue gesetzte Zitat aus dem Roman auf („Ich frage mich, ob man um die Toten weint oder

³²¹ Zur Orientierung bei der Auswertung wurden die Posts beider Threads jeweils durchnummeriert.

um sich selbst.“). Wiederholt wird deutlich, dass Gaymax die Lektüre in Bezug zur eigenen Lebenswelt setzt und dies auch explizit artikuliert. Er antwortet mehrfach auf Fragen, die andere User sich bei der Lektüre gestellt haben oder die vom Autor aufgeworfen werden (vgl. z.B. Post 15 vom 29.08. oder Post 17 vom 01.09.). Der Text wird dabei für ihn als Reflexionsmedium wahrgenommen und als solches positiv bewertet („ein sehr interessantes Buch [...], wo man viel diskutieren und philosophieren kann“ (Post 8 vom 28.08.)) Gelegentlich widerspricht er anderen Meinungen und drückt seine abweichende Auffassung über Sachverhalte aus, bestätigt aber auch fremde Leseindrücke, die mit seinen eigenen identisch sind („geht mir auch so“).

Die Quantität seiner Beteiligungsdichte steigt im zweiten Thread nochmals an. Er entwirft Deutungen zu einzelnen Textziten und artikuliert seine Leseemotionen (Post 2, 01.09.). Nachdem die meisten anderen User die Lektüre des Buches laut eigenen Angaben auch bereits beendet haben und im Folgenden über Geschehnisse aus späteren Kapiteln diskutieren, steigt Gaymax sofort in die Diskussion mit ein und greift Chrischies Fragen auf, um eine deutliche Abgrenzung zu markieren: „Denn wenn wirklich Heldentum im Freitod liegt.... nein, mit diesem Gedanken mag ich mich nicht anfreunden.“ (Post 40 vom 09.09.). Auch im Fortgang der Leserunde bezieht sich Gaymax wiederholt auf die Fragen und Denkanstöße des Autors, regt mit seinen Beiträgen die Diskussion an und stellt dem Autor abschließend Fragen zur Themenfindung, zu kommenden Büchern und zu dessen Wahrnehmung des Formats Leserunde.

Gaymax formuliert explizite Wertungen über den Roman und drückt diese u.a. in einer Wertziffer aus („Ich lasse es auch noch sacken, kann aber schon sagen das es volle Punktzahl bekommt.“, Post 10 vom 03.09.), aber ebenso erfolgen Bewertungen einzelner Textstellen: „Schönes Kapitel und schön bildhaft beschrieben.“ (Post 5 vom 02.09.); „Ein sehr interessantes Kapitel und ein interessantes Gespräch zwischen Jana und Lenny.“ (Post 26 vom 06.09.). Weiterhin deuten sich in Gaymax' Wertungen durchaus kritische Urteile an, die sich zum einen auf das Figurenhandeln beziehen, z.B. in Bezug auf Kapitel 23, in dem Lenny in den

Schränken der Mutter wühlt, um ihre Tabletten zu suchen und anschließend zu vernichten: „Ein Kapitel was ich gut fand, aber auch kritisieren muss. [...] und hier auch die Kritik, weil ich das ungewöhnlich finde bzw. das schon sehr drastisch finde.“ (Gaymax, Post 28). Zudem formuliert Gaymax einzelne Wertungen zur literarischen Gestaltung, denn er wünscht sich „etwas mehr Tiefgang“ und meint damit eine genauere Darstellung der Nebenfiguren: „schade das das Buch so kurz ist, denn es bleiben Fragen zurück und Charaktere bleiben blass ausgenommen eben die Protagonisten auf die alles fokussiert ist.“ (Post 36 vom 08.09.) Insgesamt tendiert Gaymax zu subjektbezogenen Wertungen. Er geht zwar vereinzelt auf Textmerkmale ein, wobei jedoch seine subjektive Textwahrnehmung im Vordergrund steht. Ausgehend vom Handeln der Figuren stellt er mehrfach identifikatorische Überlegungen darüber an, wie er in dieser Situation gehandelt hätte: „[...] ein Eingriff ohne Einwilligung ein absolutes No - Go ... in einer Beziehung wäre das für mich der sofortige Killer. In dem Buch ist es natürlich in guter Absicht, aber dennoch muss ich das erwähnen das ich dieses wühlen in Privatsphären absolut nicht gutheiße. Darauf komme ich einfach nicht klar“ (Post 28 vom 07.09.).

Stellenweise unterlaufen Gaymax im Rückgriff auf sein Alltagswissen sachliche Fehler, wenn er beispielsweise das Down-Syndrom von Max' Schwester Lilly mit Autismus gleichsetzt. Ebenso ist Gaymax' sprachliche Gestaltung auffällig wenig normorientiert: Er verzichtet auf die Unterscheidung von *dass* und *das*, auf konsequente Groß- und Kleinschreibung oder die korrekte Deklination der Pronomina, setzt bei Relativsätzen selten ein Komma und zudem fallen zahlreiche Syntaxfehler ins Auge. Weiterhin verwendet Gaymax immer wieder unterschiedliche Emoticons, um seine Aussagen visuell zu verstärken. Die starke Orientierung an der mündlichen Alltagssprache schlägt sich insgesamt in einem formal nachlässig wirkenden Sprachgebrauch mit eigenen Satzungen nieder, sodass in der Leserunde der spontane Ausdruckswille (u.a. in der visuellen Hervorhebung einzelner Wörter in Majuskeln) vor formalsprachlicher Korrektheit rangiert.

Alles vorhergeplant, nix spannendes, keine Abweichungen, organisiert und durchgeplant [...] und wer sagt denn das der Tod was schlechtes ist? (Post 53 vom 09.09.).

Ein wenig bitter ist es allerdings schon das Jakob sein Bruder so liebt und seine Freunde doch besser Bescheid wussten als sein Bruder. Jakob hat sein Bruder nicht eingeweiht so wie Max. (Post 36 vom 08.09.)

Die Bevorzugung mündlicher Sprachkonventionen und graphostilistischer Besonderheiten im Medium der digitalen Schriftlichkeit (vgl. Kap. 1.4.6) zeigt sich jedoch nicht ausschließlich bei Gaymax, sondern ebenso – dem Kontext entsprechend – bei allen anderen TeilnehmerInnen der Leserunde.

Hirilvorgul hat insgesamt 19 Posts verfasst, in denen sie durchgehend Bezüge zu Beiträgen anderer Teilnehmer herstellt. Insgesamt zitiert sie 16 Mal bzw. 23 Mal einen anderen User, Zitate aus dem Text tauchen nur einmal auf (Post 26 vom 30.08.). Andere User zitieren *Hirilvorgul* in 17 Posts. *Hirilvorgul* verzichtet auf Inhaltswiedergaben, regt Diskussionen an und erscheint insgesamt als meinungsstark, da sie sich sehr deutlich wertend zum Verhalten der Figuren des Romans positioniert:

Außergewöhnliche Situationen erfordern außergewöhnliche Maßnahmen. Ich finde es richtig gut, dass Lenny versucht, das Übel an der Wurzel zu packen. Und eine Sucht kann man nicht in kleinen Schritten abgewöhnen, sonder da muss man radikal auf Null fahren. Vor allem gefällt mir gut, dass er es nicht mit dem Tabletten verbrennen gut sein lässt, sondern sofort seinen Vater mit in die Pflicht nimmt und verlangt, dass er die Mutter zum Entzug schickt. Hut ab vor Lenny in dieser Situation! (Post 43 vom 09.09.)

Ebenfalls in Post 43 stößt sie die Diskussion über die Beweggründe des Verhaltens einer Figur an, was in fünf weiteren Beiträgen aufgegriffen und diskutiert wird (Posts 44, 45, 46, 48, 52).

Nicole B hat das Buch am 01.09.2014 zu Ende gelesen. Sie hat insgesamt nur vier Post verfasst, die Posts 19 und 45 (Teil 1) sowie die Posts 3 und 9 (Teil 2). Sie beschreibt ihre Leseerfahrung in einem sehr persönlichen Bezug, da die Lektüre sie an den Selbstmord ihrer Cousine erinnert (Post 45 vom 01.09.). Dabei teilt sie mit, dass es ihr schwerfalle, über die Thematik zu sprechen, aber dass sie hoffe, sich später dank der Kommentare der anderen noch äußern zu können (Post 9 vom 02.09.). Allerdings hat sie sich danach nicht mehr zu Wort gemeldet.

katzertl hat insgesamt 19 Posts verfasst. Sie führt in 16 Beiträgen einen anderen User und sechs Zitate aus dem Buch an. Von anderen wird sie

elf Mal zitiert. Katzerl beteiligt sich regelmäßig an der Diskussion und regt diese auch an. Sie schließt sich Gaymax' Bewertung des Buches an („volle Punktzahl“, Post 11 vom 03.09.) Wie Nicole B stellt sie einen Bezug der Lektüre zum eigenen Leben her (Unfalltod des besten Freundes in der Jugend, vgl. Post 47 vom 01.09.) Sie gibt daneben etliche Wertungen zum Verhalten der Charaktere ab:

Aber leider traut er sich dann doch nicht, seine Haare zu schneiden. Dass die Mutter da gleich so durchdreht und schluchzend den Vater anruft, finde ich echt schrecklich! Und schön, dass Lenny es dann tut und eine Kindheitserinnerung mit Jakob währenddessen wieder aufersteht. (Post 22 vom 05.09.)

ArisA hat die Lektüre am 04.09. beendet. Sie hat insgesamt dreizehn Posts verfasst, in zwölf davon einen User zitiert. Insgesamt zitiert sie 30 Mal die anderen User, an keiner Stelle verwendet sie Textzitate aus dem Buch. Von anderen Usern wird sie im ersten Teil 17 Mal, im zweiten Teil viermal Mal zitiert. ArisA liefert beschreibende und deutende Kommentare und sie bewertet vor allem die Handlungen der Charaktere. Sie beteiligt sich kontinuierlich mit kürzeren Beiträgen an der Diskussion, wobei sie häufig die Beiträge der anderen bestätigt. In Bezug auf Lennys rabiante Entsorgung der Tabletten seiner Mutter zweifelt sie an der Handlungslogik, da das Verhalten in ihren Augen der Figurenanlage nicht entspricht:

Zum einen finde ich das Lenny gut und mutig gehandelt hat, aber eigentlich traue ich ihm das gar nicht zu. Für mich war und ist er kein Typ für solch drastische Maßnahmen, auch mit all den Erlebnissen, die er nach dem Tod seines Bruders gemacht hat. Es geht mir überhaupt nicht auf. (Post 32 vom 07.09.)

Daraufhin widerspricht ihr katzerl, indem sie erläutert, dass Lenny aufgrund des Todes seines Bruders „zum ersten Mal so richtig aufgewacht“ (Post 34 vom 07.09.) sei. Die Frage von Chrischie bzw. Vogue „Habt ihr das Gefühl, dass der Selbstmord als heldenhaft dargestellt wird?“ (Post 37 vom 08.09. und Post 45 vom 09.09.), die auch von den anderen TeilnehmerInnen ausführlich diskutiert wird, verneint ArisA: „Definitiv nicht.“ (Post 52 vom 09.09.). Sie weist dabei auf die Situation im Krankenhaus hin und erläutert ihre Annahmen zu Jakobs Motiven der Verschleierung der Selbsttötung. ArisA wird zum letzten Mal in Post 34 von katzerl zitiert; möglicherweise hat sie sich aufgrund dieses mangelnden Feedbacks in der letzten Woche nicht mehr an der Diskussion beteiligt.

*Backmausi*⁸¹ hat zehn Posts verfasst (sieben in Teil 1, drei in Teil 2), zitiert andere User zweimal und wird selbst auch nur in Teil 1 zweimal zitiert. Zitate aus dem Buch finden sich nicht, zudem sind ihre Posts sehr kurz, Likes werden nicht gesetzt. Eine echte Beteiligung an der Diskussion findet kaum statt, stattdessen wiederholen sich die Posts inhaltlich. In den Beiträgen finden sich zahlreiche subjektive Wertungen (ausschließlich bezogen auf das Verhalten der Figuren), die ohne weitere Begründung distanzlos und eher unreflektiert mit dem Text umgehen:

Oh ha! Jetzt spricht Lenny mit Jakob! Oder denkt er das nur [...] Es ist der Hammer, das Lenny den Sarg trägt. Ich hätte das nicht gekont! [...] Die Großmutter hätte sich mal zusammen reißen können. So etwas gehört sich nicht auf eine Beerdigung. (Post 31 vom 30.08.)

Lenny ist aber hart zu der Mutter [...] Ich finde es voll gemein, wie der Vater mit seinem Sohn am ersten Schultag umging. Hat er denn gar nicht gemerkt, wie Jakob sich dabei fühlt? (Post 25 vom 06.09.)

Dementsprechend erbringt auch ihre Gesamtwertung lediglich ein superlativisches Geschmacksurteil: „Ich finde das Ende hammer. Mich hat das Buch so was von Berührt. [...] es ist super geschrieben und super mitreißend. Das Buch bekommt von mir 5 Sterne.“ (Post 33 vom 07.09.)

terry hat zehn und acht Posts verfasst. Während sie im ersten Teil drei Posts ohne Zitate setzt, zitiert sie im zweiten Teil in jedem Post einen anderen User. Insgesamt hat sie 30 Mal einen anderen User zitiert, Textstellen aus dem Buch werden von ihr ausschließlich im ersten Teil zitiert. Von anderen Usern wird *terry* im ersten Teil 19 Mal, im zweiten nur viermal zitiert. *terry* beteiligt sich rege an der Diskussion. Sie gibt keine Beschreibungen oder Zusammenfassungen, sondern bemüht sich um textdeutende Kommentare. In Post 30 vom 07.07. antwortet sie auf *Hirilvoguls* Beitrag („Sehr schön zusammengefasst von dir.“) und kommt dabei zur Frage, warum Jakob seinen Suizid als Unfall habe verschleiern wollen, was eine umfangreichere Diskussion anregt. *terrys* Frage wird explizit dreimal zitiert – von *Hirilvorgul* (31), *katzertl* (34) und *Chrischie* (38) – und auch später noch weiterverhandelt. Diese Diskussion wirft bei *Hirilvorgul* in Post 43 vom 09.09. wiederum die Frage auf, warum Rosa überhaupt den Rettungsdienst angerufen habe. *terry* stimmt *Gaymax'* Gesamtwertung („volle Punktzahl“, Post 14 vom 03.09.) zu.

Auch sie bewertet die Handlungen der Figuren und schließt dabei an die Beiträge anderer an:

katzerl schrieb: [...] fand die Szene schön, als die Mutter hereinkommt und das alte Kinderlied summt, das sie früher den beiden Jungs vorgesungen hat. Vielleicht findet sie langsam eine Art Trauerbewältigung, die besser zu ihr passt, als Tabletten schlucken.

Ja, hier kam bei mir das erste mal ein warmes Gefühl gegenüber der Mutter auf. Ich glaube, sie wäre eigentlich ein emotionaler Mensch, aber wurde vom Vater auf Funktionalität getrimmt. (Post 24 vom 05.09.)

Naraya hat insgesamt zunächst vier, in Teil 2 fünf Posts verfasst. In zwei bzw. drei davon werden andere User zitiert. Dabei kommt sie insgesamt auf elf Zitate der Beiträge von anderen, das Buch zitiert sie im zweiten Teil einmal. Von anderen Usern werden ihre Beiträge achtzehn Mal zitiert. Auch Narayas Beiträge fokussieren ihre Lektüregefühle, indem sie das Verhalten der Figuren zu ihren eigenen Werthaltungen in Beziehung setzt. In Post 21 vom 05.09. greift sie ein Textzitat auf und formuliert einen Kommentar dazu, der im Folgenden ausführlich wiedergegeben wird, da die darin ausgedrückte Tendenz, das Verhalten der literarischen Figuren nicht nur zu bewerten, sondern gleichzeitig korrigieren zu wollen, sich auch in anderen Beiträgen findet:

Das Unglück meiner Eltern liegt auf Möbeln und Wänden wie eine giftige Haut. Ihre Trauer hat alles Lebendige aus den Räumen gesaugt. Statt Lust atmet man Tod. Nicht nur ihr Sohn ist tot, alles ist tot. Das Haus ist wie ein großer Sarg. Als wäre man lebendig begraben.

Diese Worte finde ich sehr treffend, aber auch sehr bedrückend. Für Lenny muss es so unendlich schwer sein, in diesem Haus zu leben. Und wie ich schon gesagt habe: ich kann die Eltern nur zum Teil verstehen. [...] Die Mutter sollte sich zusammenreißen und sich um Lenny kümmern, so sollte das laufen! Auch die Geschichte mit Jakob und seinen Haaren macht mich sehr betroffen. Wie kann man als Mutter nur so sein? So egoistisch, so berechnend, so wenig erwachsen - wer benimmt sich denn bitte so? Gut, dass wenigstens Lenny den Mut findet, das zu tun, was sich sein Bruder am Ende doch nicht getraut hat. [...] Auch die Szene mit dem Video zum Schulanfang...einfach nur furchtbar! Über die Lehrerin in der Schule musste ich auch den Kopf schütteln. [...] Das Buch lässt einen wirklich den Glauben an Eltern und Lehrer verlieren.

Hierbei zeigt sich, dass Naraya zwar versucht, von der zitierten Textstelle aus auf andere Textteile Bezug zu nehmen, insgesamt aber nur die subjektive Textwirkung beschreibt, während die sprachlichen Bilder des Textes unberücksichtigt bleiben.

Immer wieder spricht Naraya aber auch Details an, die den anderen LeserInnen nicht aufgefallen sind (z. B. dass Lenny anscheinend keine Freunde hat, vgl. Post 29 vom 07.09.). Sie ist zudem die einzige Leserin, die sich zu Nebenfiguren wie Lily, der behinderten Schwester von Jakobs Freund Max, äußert (vgl. ebd.). Außerdem regt sie mehrere Diskussionen an, z.B. darüber, dass sie nicht versteht, wie Jakob den Mut hatte in den Tod zu springen, aber nicht den Mut, sich die Haare abzurasierern (Post 21 vom 05.09.) oder darüber, warum Jakob Lenny über sein ‚erstes Mal‘ belogen hat (Post 29 vom 07.09.), was in den darauffolgenden Posts rege diskutiert wird. Nach Post 29 vom 07.09. folgt eine dreitägige Posting-Pause von Naraya, in der ihre Beiträge aber noch acht Mal zitiert werden. Am 11.09. liefert sie mit Post 62 den ersten Beitrag des Tages, in dem sie auf fünf Fragen von Chrischie und einen Impuls von Vogue eingeht und dazu relativ ausführliche Kommentare formuliert. Mit ihrem letzten Post (70 vom 13.09.) beteiligt sich Naraya an der Diskussion über die Frage nach dem Recht eines Menschen, sich selbst das Leben zu nehmen. Narayas insgesamt dominierende Position in der Diskussion lässt sich daran erkennen, dass sie verhältnismäßig oft und zum Teil auch mehrfach zitiert wird, z.B. wird die Frage nach Lennys Freunden von katzerl (Post 34 vom 07.09.), Hirilvorgul (Post 43 vom 09.09.) und Vogue (Post 45 vom 09.09.) aufgegriffen.

Vogue hat das Buch am 07.09. zu Ende gelesen. Insgesamt hat sie in Teil 1 sechs und in Teil 2 drei Posts verfasst. Sie zitiert nahezu durchgehend andere User und führt insgesamt sie 20 Userzitate und vier Buchzitate an. Von anderen Usern wird sie 15 Mal zitiert. Vogue kommentiert ausführlich und beantwortet alle Fragen, die direkt an sie gestellt werden. Vor allem kritisiert sie, „dass etwas Heldenhaftes über Jakobs Tod liegt. Das kollidiert ein wenig mit meinen persönlichen Ansichten und meiner Meinung“ (Post 35 vom 08.09.), womit eine Antwort des Autors eine Diskussion über diese Sichtweise eröffnet.

Zitat Chrischie: Fast alle Beiträge versuchen sich Jakobs Suizid zu erklären, also ihn als Kulminationspunkt einer kausalen Kette zu verstehen. Aber wird das diesem (oder generell: einem) Suizid gerecht?

Ist es das denn nicht auch? Ist der Suizid nicht der ‚letzte Ausweg‘, den man gehen kann? Wird er dadurch nicht zum Höhepunkt einer kausalen Kette? (Post 50 vom 09.09.)

In diesem Zusammenhang weist sie auch Gaymax' Ausführungen über selbstschädigende Lebensweisen als unzutreffend zurück („Ich persönlich finde diese Aussage ein wenig weit hergeholt.“, Post 45 vom 09.09.) und erläutert, dass das Angesprochene nicht das thematisiere, was im Roman gemeint sei. Sie führt damit Gaymax' Ausführungen wieder auf das Thema Selbsttötung zurück.

Des Weiteren kritisiert sie die Konstruktion der Handlungsauflösung, lobt jedoch gleichzeitig die Dichte der Darstellung und deren Wirkung:

Ich fand es am Ende etwas einfach, dass Jakob in einem Selbstmörder-Forum unterwegs war und seine dortige Gesprächspartnerin Rosa war und das – natürlich – Lenny sich in diese verliebt und sie gerade eben noch retten kann. Diesen Teil hätte ich persönlich nicht gebraucht. [...] Wenn man sich allerdings die Kürze/Länge [...] berücksichtigt, wurde die Geschichte ziemlich gut umgesetzt und vor allem wurde die Atmosphäre in ‚wenigen‘ Worten gut vermittelt. Es gab ein paar Sätze und Formulierungen, die ich wirklich sehr schön (wenn auch oft bedrückend) fand. (Post 35 vom 08.09.)

Vogues Posts sind strukturiert; wenn sie sich wiederholt, weist sie explizit darauf hin: „Wie ich oben schon erwähnt habe“ (Post 35 vom 08.09.); „Wie ich in dem letzten Beitrag schon geschrieben hatte“ (Post 50 vom 09.09.). Ebenso betont sie (gegenüber Chrischie) die Geltung ihrer Äußerungen, wobei sie diesen Post mit einem Emoticon schließt: „Diese Frage habe ich in meinem letzten Beitrag beantwortet, oder war sie dir nicht aussagekräftig genug?“ (Ebd.). Deutlich wird, dass Vogues meinungsstarke Beiträge die Diskussion insgesamt anregen.

Lady_In_Red hat jeweils am Schluss der beiden Threads sechs und vier Posts verfasst, dabei 13 Mal aus dem Buch, aber keinen anderen User zitiert. Sie wird nur einmal von Chrischie zitiert, der auf ihre Frage (Post 74 vom 15.09.) antwortet. *Lady_In_Red* gibt weitgehend inhaltswiedergebende Kommentare ab. Sie diskutiert nicht mit und geht auch nicht auf die Beiträge anderer User ein. Sie führt dabei mehrfach Aspekte an, die

zum Teil in vorausgehenden Posts, zum Teil Tage vorher ausführlich diskutiert worden sind. Auf den abschließenden Impuls von Chrischie, ob es Fragen an ihn gebe, stellt sie eine Frage nach der Identifikation des Autors mit seinen Figuren beim Schreiben. Insgesamt beteiligt sie sich jedoch nicht an der Diskussion und bringt diese folglich auch nicht voran.

Der Autor verwendet den Usernamen *Chrischie* und hat vier und sieben Posts verfasst. In sieben Posts zitiert er Userbeiträge, Zitate aus dem Buch verwendet er nicht. Von anderen Usern wird er siebzehn Mal zitiert. Im zweiten Thread steigt Chrischie mit Post 37 (vom 08.09.) in die Diskussion ein und teilt mit, dass für ihn die Diskussion erst richtig beginne, wenn alle das Buch zu Ende gelesen haben. Er gibt an, dass er alle Gedanken der BeiträgerInnen bisher sehr interessant fand und nun auf alle Fragen eingehen wolle. Er steigt dann auch direkt mit Fragen an die User in die Diskussion ein. Obwohl Chrischie sich als ‚gleichberechtigter‘ Diskutant darstellt und keine Deutungen vorgibt, geht der Hinweis auf die Wahrnehmung der Erzählperspektive (Post 27 vom 30.08.) von ihm aus. Durchgehend antwortet er auf die an ihn explizit (z.B. Hirilvorgul: „Vielleicht kann @Chrischie uns ja mal verraten, wie er sich das gedacht hat.“, Post 31 vom 07.09.) oder implizit adressierten Posts (z.B. katzerl, die auf Hirilvorguls Vorschlag zum Verzicht des Protagonisten auf Selbsttötung schreibt: „Dann hätte Christoph vielleicht kein Buch darüber geschrieben.“, Post 54 vom 10.09.). Am Ende des zweiten Threads bietet er den TeilnehmerInnen nochmals an, Fragen an ihn zu stellen und geht mit seinen Antworten (Post 75 und 76 vom 16.09.), die die Leserunde abschließen, ausführlich auf die Anliegen der LeserInnen ein.

In dieser Leserunde stellt die Autor-Leser-Kommunikation eine Bereicherung der Diskussion insofern dar, als der Autor alle Fragen seiner LeserInnen beantwortet, aber auch wie ein ‚normaler‘ User an der Diskussion über die Romanthemen teilnimmt und diese unterstützt. An einer Stelle verwendet er die Leserunde dazu, um die LeserInnen explizit nach ihrer Wertung hinsichtlich einer Handlungsaspekts zu fragen:

Mal eine ganz andere Frage: Ich habe beim Schreiben ein gewisses Unbehagen über das Internetforum gehabt, in dem Jakob Rosa kennen gelernt hat. Wäre es schöner gewesen, er hätte sie irgendwo anders kennen gelernt und dann festgestellt, dass auch sie sich mit dem Thema Suizid auseinandersetzt? (Post 55 vom 10.09.)

Allerdings erhält Chrischie darauf nur zwei Antworten; beide TeilnehmerInnen bewerten den Handlungsort Internetforum als glaubhaft und realistisch.

Literaturbezogene Handlungsmuster der Leserunde

Die Rekonstruktion des Postingverhaltens der ausgewählten Leserunde zeigt, auf welche Weise die TeilnehmerInnen eine gesprächsförmige Kommunikation prozessieren, um ihre Rezeptionseindrücke zu formulieren und auszutauschen. Bezüge zu Beiträgen anderer LeserInnen werden ähnlich wie in literarischen Gesprächen (vgl. Mayer 2017, S. 296f.) oder in Jurydiskussionen (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 133ff.) durch Zustimmungen, Widersprüche und Ergänzungen hergestellt. Bezüge zum Text erfolgen durch regelmäßige Textzitate ebenso wie durch Bezugnahmen auf den Text als Ganzes. Deutungsaktivitäten werden in weiten Teilen eingebracht, indem die TeilnehmerInnen Text und Lebenswelt zueinander in Beziehung setzen. Die Lebensweltbezüge stammen dabei vorrangig aus dem persönlichen Erfahrungsbereich, in seltenen Fällen wird auf externes Wissen zurückgegriffen: „Grad mal so nebenbei. Ich hab erst gestern einen Artikel darüber gelesen. 800'000 Suizide pro Jahr weltweit. 1000 davon nur in der Schweiz. 70% davon Männer. Irgendwie beängstigend...“ (ArisA, Post 41 vom 09.09.) Insgesamt handelt es sich bei den zum Ausdruck gebrachten Rezeptionsweisen dominant um emotionale und identifikatorische Lesarten. Insofern die TeilnehmerInnen dem Text Irritationspotenzial zuschreiben, geht dieses vom Figurenverhalten aus, kaum jedoch von einer Wahrnehmung der Poetizität des Textes. Die negativ konnotierten lebensweltlichen Bezugnahmen äußern sich dabei in Formulierungen wie „geschockt“, „trostlos“, „schrecklich ungerecht“. Die ästhetischen Erfahrungen, die in der Leserunde zum Ausdruck gebracht werden, betreffen also vorrangig das Reflexionspotenzial, das den TeilnehmerInnen gestattet, eigene Lebensfragen zu verhandeln. Diese Reflexion ist jedoch weitgehend emotional grundiert, so dass die für Reflexionsaktivitäten notwendige Distanzierung selten aufscheint. Dass die Polyvalenz des Textes in der Leserunde zur Sprache gebracht wird, zeigt sich nahezu ausschließlich an der zentralen thematischen Auseinandersetzung über den Zusammenhang von Heldentum und

Selbsttötung. Diese führt stellenweise zu Vereindeutigungen, die in der Folge (mit Ausnahme eines Posts des Autors) nicht hinterfragt werden:

ArisA schrieb: Es kristallisiert sich für mich immer heraus, dass die ‚Übermutter‘ ihren Sohn mit ihrer übertriebenen Liebe in den Selbstmord getrieben hat. [...]

Ja das steht für mich auch fest. [...] (Gaymax, Post 41 vom 31.08.)

Die von den TeilnehmerInnen herangezogenen Wertmaßstäbe stimmen weitgehend mit denen anderer LaienleserInnen in diversen Formaten überein: Dominant inhaltlich und wirkungsbezogen ausgerichtet, nehmen formale Kriterien nur wenig Raum ein. Persönliche Geschmacksurteile werden als Meinungen zu einem Buch weitergegeben und mit anderen verglichen.

Insofern beschränkt sich die Leserunde entsprechend ihres Settings einer Laienlesergruppe auf eine Konversationsform, die auf interpretative Zugänge als Entwicklung von Hypothesen und ihre Überprüfung durch die Verknüpfung unterschiedlicher Textstellen verzichtet und vor allem das Kommunikationsbedürfnis der TeilnehmerInnen über inhaltlich-thematische Aspekte befriedigt. Dass die TeilnehmerInnen aus dem kommunikativen Austausch aber durchaus Gratifikationen ziehen, indem sie ihre Lesarten mit denen anderer TeilnehmerInnen abgleichen und für das eigene Leserverstehen nutzen, illustriert der folgende Post exemplarisch:

Seltsam, welch unterschiedliche Gedanken man beim Lesen hat. Für mich war es schon beim Lesen des Klappentextes klar, dass Jakob sich selbst dafür entschieden hat dass Leben zu verlassen. [...] Nun schrieben ja ein paar von euch, dass sie es gar nicht so verstanden haben und dann war ich erstmal irritiert, da es für mich so selbstverständlich war. Daraufhin habe ich nochmals alle Seiten, die ich bisher gelesen habe, überflogen, um ein eindeutiges Indiz für Suizid zu finden. (Vogue, Post 18 vom 29.08.)

Eine weitere auf Interpretation abzielende Strukturierung und Bündelung der Leserundenbeiträge scheint dabei an keiner Stelle notwendig zu sein.

4.4.3 Fallanalyse 2: Leserunde zu Kathrin Schrocke: *Verdammt gute Nächte*

So nah am Leser sind wir normalerweise NIE.
(Kathrin Schrocke)

Die Auswahl der Leserunde geht zurück auf ein Autorenseminar zu Kathrin Schrocke und ihrem Werk im Wintersemester 2016/17 an der Universität Bamberg, bei dem Kathrin Schrocke zu Gast war. Die Autorin bestätigt im Gespräch ihr Interesse am Format Leserunde und hebt die Relevanz hervor, die sich aus der Begegnung mit den Rezeptionserfahrungen ihrer LeserInnen ergibt.

Der Roman und sein Textdeutungsrahmen

Der Coming-of-Age-Roman *Verdammt gute Nächte* erzählt die Geschichte des 15-jährigen Protagonisten Jojo, der zusammen mit seinen Freunden Michael und Sushi in einem behüteten Umfeld zwischen Gemeindefest und Kirchenchor in der bayerischen Provinz aufwächst. Während Michael gerne Pornos anschaut und mit Lilly, Jojos Ex-Freundin, eine Beziehung führt, verliebt sich der Musterschüler Sushi, der sich zudem gerade mit seiner Adoptionsgeschichte auseinandersetzt, ebenfalls in Lilly. Zu diesem Zeitpunkt bricht Puma, eine Freundin von Michaels Mutter, in die scheinbare Idylle ein. Puma ist eine unkonventionell auftretende, attraktive Frau, die nach der Trennung von ihrem Mann vorübergehend bei Jojos Familie einzieht. Während die Eltern verreisen, kommt es zur intimen Annäherung zwischen dem Jugendlichen und der annähernd doppelt so alten Frau. Durch eine Mitteilung von Michaels Mutter wird die Beziehung bekannt und Puma von den Eltern aus dem Haus verwiesen. Jojo bekennt sich jedoch weiterhin zu seinen Gefühlen, weshalb ihn seine Mutter nach seinem 16. Geburtstag zu Pumas Wohnung fährt. Aus der Ich-Perspektive von Jojo erzählt, thematisiert die Geschichte die Identitätssuche eines jugendlichen Protagonisten. Wenngleich die Aufnahme von Beziehungen zum anderen Geschlecht als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters im Roman breiten Raum einnimmt, wobei Fragen nach dem Zusammenhang virtueller und realer Sexualität angerissen werden, spielen auch andere anthropologische Grunderfahrungen und gesellschaftskritische Aspekte, beispielsweise im Nebeneinander unterschied-

licher Weiblichkeitskonzepte, eine Rolle. Die Handlung wird in 17 Kapiteln chronologisch erzählt und erstreckt sich über den Zeitraum der Sommerferien. Handlungsraum ist ein Dorf in Bayern; innerhalb dieses Mikrokosmos wird dem Garten ein symbolischer Wert zugeschrieben. Die Dialoge zwischen den jugendlichen Figuren zielen auf Lebensnähe und bedienen sich eines alltagssprachlichen bis stellenweise derben Duktus, der gleichzeitig das typische Verhalten der männlichen Jugendclique im Roman spiegelt.

Kathrin Schrocke, die auch als Kinderbuchautorin tätig ist, verhandelt in ihren durchgehend realistischen Jugendromanen bevorzugt Themen, die kontrovers diskutiert werden. Sie partizipiert an der Genderdebatte und kritisiert in ihren Texten gesellschaftliche Diskriminierungsmechanismen. Während *Freak City*, 2010 nominiert für den Deutschen Jugendliteraturpreis, die Welt der Gehörlosen erkundet, geht es im Roman *Finding Alex* (2006) um Aspekte der Diversifizierung von Geschlechtsidentität, der Roman *Mein Leben und andere Katastrophen* (2015) stellt vor dem Hintergrund eines Familiensettings mit gleichgeschlechtlichem Elternpaar gesellschaftlich hochaktuelle Fragen. *Verdammt gute Nächte* wurde in zahlreichen Literaturblogs besprochen, ebenso finden sich Rezensionen auf literaturkritik.de³²² und auf der Website des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien.³²³

TeilnehmerInnen und Struktur der Leserunde

Die Leserunde zu *Verdammt gute Nächte* fand 2014 auf LovelyBook statt. Sie wurde von der Autorin initiiert und begleitet. Die insgesamt 505 Beiträge, die in chronologischer Reihenfolge angesehen oder in ihrer Zugehörigkeit zu Einzelteilen der Leserunde aufgerufen werden können, verteilen sich auf die Rubriken Bewerbung, Fragen an die Autorin, Cover/ Titel/ Klappentext, vier Leseabschnitte und drei sog. Exkurse, die sich auf das Motiv Garten, religiöse Motive und die Namenswahl im Roman richten (Abb. 83).

³²² Vgl. <http://literaturkritik.de/id/19649> (aufgerufen am 11.01.2018).

³²³ <http://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=2074&c=1&keyword=Coming-of-Age> (aufgerufen am 11.01.2018).



Abb. 83: Struktur der Leserunde³²⁴

An der Leserunde nehmen (entsprechend der Anzahl der verlostten Bücher) 15 Personen teil. Die Auswertung der Teilnehmerprofile, die zum Teil als privat ausgewiesen werden, zum Teil öffentlich einsehbar sind, würde, zumal auf breiterer Ebene mit einer repräsentativen Auswahl weiterer Leserunden, zusätzliche Erkenntnisse über die Beteiligung an Leserunden ermöglichen. Da hier eine explorative Erkundung angestrebt ist, werden die Profile im Folgenden nicht ausgewertet, sondern die TeilnehmerInnen auf der Grundlage ihrer Äußerungen in der Leserunde charakterisiert. TeilnehmerInnen sind *IraWira*, die über 30 ist und eine hypersensible Tochter hat, *Leggia*, eine erwachsene Frau, *Caro1893x*, Buchhändlerin, die Studierende *Leseprinzessin 1991*, *Flo P*, die einzige jugendliche Leserin, *Wildpony*, eine verheiratete Mutter mehrerer Söhne, sowie *danuzza*, *Buchfan276*, *LubaBo*, *Floh*, *Federzauber*, *MrsAmy*, *Talitha*, *Buchraetlin* und *Das_Leseding*, die gemeinsam mit ihrem Ehemann, dem vermutlich einzigen männlichen Teilnehmer, an der Leserunde teilnimmt. Weitere Hinweise für eine soziale Gruppierung wie Alter, Wohnort, Beruf usw. werden nicht thematisiert, so dass Lesebegeisterung und das Bedürfnis nach Austausch als einzige Gemeinsamkeit gelten können. Dass

³²⁴ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/> (aufgerufen am 11.01.2018).

einzelne TeilnehmerInnen auch schon andere Bücher von Kathrin Schrocke gelesen haben, geht aus den Einträgen der ersten Rubrik hervor.

Die Interaktion in der Leserunde

Wie Lukoschek am Beispiel einer Leserunde mit der Autorin Woolf auf LovelyBooks feststellt, legen sowohl die Autorin wie auch die LeserInnen großen Wert auf die Autor-Leser-Kommunikation (vgl. Lukoschek 2017, S. 246f). Dieses beiderseitige Interesse und eine Stärkung des direkten Kontakts lassen sich am Beispiel der Leserunde mit Kathrin Schrocke über die quantitative Verteilung der Leser- und Autorkommentare nachweisen. 364 Posts machen den Hauptteil in den Rubriken der Leserunde aus. Davon stammen 61 Posts von Kathrin Schrocke selbst, was im Vergleich zu den Teilnehmerposts – bezogen auf aktive 15 TeilnehmerInnen entfallen auf diese im arithmetischen Mittel je ca. 20 Beiträge – auf eine relational große Präsenz der Autorin hinweist. Den Stellenwert der Autor-Leser-Kommunikation mit Zahlen zu belegen, gestattet die Einteilung der 303 Leserbeiträge in drei Kategorien: 69 allgemeine Kommentare (zur Bewerbung oder zu Informationen über die Rezensionen) stehen neben 92 Beiträge der Leser-Leser-Kommunikation (explizite Fragen und Antworten an andere TeilnehmerInnen) und 142 Beiträgen der Autor-Leser-Kommunikation (an Kathrin Schrocke gerichtete Beiträge bzw. Beiträge, die als Reaktion auf ihre Impulse verstanden werden können). Dieses Verhältnis zeigt, dass der Hauptteil der Leserbeiträge dem Bereich der Autor-Lese-Kommunikation zuzuordnen ist.

Die Beiträge der Autorin

Der Schwerpunkt der Autor-Leser-Kommunikationen und Kathrin Schrocke deutliches Engagement legen es nahe, zunächst die Beiträge der Autorin in Kategorien zu erfassen, da diese die Rolle und Funktion der Autorbeteiligung veranschaulichen.

Einstiegsgestaltung: Kathrin Schrockes erster Post eröffnet die Leserunde. Sie fasst den Inhalt der Geschichte kurz zusammen und wendet sich direkt an die zukünftigen Leserunden-TeilnehmerInnen, indem sie ihre Vorfreude auf den kommenden Austausch artikuliert und erste Anregungen für die Diskussion formuliert.

Zum Beispiel darüber, ob das Erwachsenwerden meines Protagonisten und seine Leidenschaft für eine ältere Frau glaubwürdig beschrieben sind. Warum der Verlag das Buch kurzfristig zurückgezogen und es mit einem neuen Cover versehen hat. Und worin die Schwierigkeit besteht, erotische Inhalte für Jugendliche zu (be)schreiben.³²⁵

Somit lenkt die Autorin das Interesse der LeserInnen von Anfang an auf das zentrale Thema des Romans und die TeilnehmerInnen werden zu einer kritischen Auseinandersetzung über dieses Thema und seine literarische Gestaltung aufgefordert. Anschließend erfolgt die Einladung, sich als TestleserIn zu bewerben und an der Buchverlosung teilzunehmen. Dafür fragt die Autorin nach dem Titel eines Films mit einer dem Roman ähnlichen Konstellation. Am Ende des ersten Beitrags verlinkt Kathrin Schrocke zu ihrer Homepage und ihrem Facebook-Account.

Beziehungsgestaltung: Die Begrüßung, die Anrede „liebe Leserunde“ und die Verwendung der in Leserunden üblichen Du-Form erzeugen ein persönliches Klima. Dieses wird noch verstärkt durch die von der Autorin ausgehende Wertschätzung der Teilnehmerbeiträge. Schrocke zeigt Zustimmung, lobt und bestätigt immer wieder einzelne Posts:

Legeia schreibt:

Das Forsthaus kann diese Abgeschnittenheit, die auch in Jojos Kopf herrscht, signalisieren.“

Das finde ich eine ziemlich schöne Deutung.³²⁶

Die Lilli-Marleen-Assoziation finde ich interessant.³²⁷

Das war tatsächlich einer meiner Hintergedanken.³²⁸

³²⁵ Da die Posts auf LovelyBooks keine Datierung aufweisen, erfolgt die Belege durchgehend durch die Angabe der URL: <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/> (alle aufgerufen am 11.01.2018).

³²⁶ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/>.

³²⁷ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099045242>.

³²⁸ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099041631>.

Dabei stellt Schrocke weiterführende Fragen: „Könnte man auch sagen, dass Arielle kindlich-intuitiv, Lilli aus dem Bauch heraus und Puma rational handelt? Schön beobachtet! :)“³²⁹ und greift Anregungen der LeserInnen auf: „Das kommt sofort in mein nächstes Jugendbuch :)“³³⁰ Außerdem nimmt die Autorin Moderatorenfunktion ein, was sich insbesondere in einer konfliktuellen Situation zeigt, in der sie interveniert. Zwischen den TeilnehmerInnen besteht Uneinigkeit darüber, ob im Rahmen von Leserunden der Leseverlauf nach einer gemeinsamen Taktung zu erfolgen hat oder ob jeder sein Lesetempo selbstständig bestimmen darf. Dieser Konflikt erstreckt sich über etliche Posts, bis Kathrin Schrocke mit einem Beitrag eingreift, in dem sie beide Standpunkte als berechtigt ausweist, dann aber explizit dazu auffordert, diese Auseinandersetzung zu beenden.

Den informellen Charakter des Settings unterstützt die Autorin weiterhin durch ihre verständliche Sprache in ungezwungenem Stil und durch teilweise witzig-ironische Einwürfe, mit der sie die Unterhaltsamkeit der Leserunde sichern möchte.

Realistische deutschsprachige Jugendromane rangieren (abgesehen von Ausnahmen wie *Tschick*, das aber im Erwachsenenbuch vermarktet wurde) im Verkaufsrang meist irgendwo zwischen „Lyrik für Hunde“ und dem „veganen Bratwurstbuch“.³³¹

Gesprächsführung: In der Kommunikation mit den LeserInnen setzt die Autorin zum einen eigene Impulse, zum anderen geht sie auf die Fragen der TeilnehmerInnen ein, was ihre gesprächsleitende Rolle sichtbar macht. Jede Rubrik beginnt mit einem Autorpost, der Hinweise und Erklärungen zum Text enthält, z.B. werden Erinnerungen an Schreibprobleme bei bestimmten Textstellen formuliert oder Gründe für die Wahl bestimmter Handlungs- oder Textgestaltungsweisen erläutert. Alle Leseabschnitte werden zudem von Fragen begleitet, die die Autorin zwar als optional ausweist, die aber als Leseanleitungen und Diskussionsimpulse

³²⁹ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099041637>.

³³⁰ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099046452>.

³³¹ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1097908852>.

insofern richtungsweisend sind, als sie von den TeilnehmerInnen regelmäßig aufgegriffen werden.

Deine Idee mit den „Denkaufgaben“ und „Hintergrundinformationen“ finde ich wirklich super, was kann man sich mehr wünschen, als inhaltliche und Hintergrund-Details mit der Autorin eines Buches und anderen Lesern gleichzeitig zu besprechen? :-)³³²

Die Fragen und Denkanstöße der Autorin zum ersten Textabschnitt richten sich beispielsweise auf die möglichen Assoziationen der LeserInnen zu den Figurennamen, die Texthinweise zu Pumas Sonderrolle als Außerirdische, die Frauenfiguren um Jojo, Sushi als heimliche Hauptfigur, das Identifikationspotenzial der Hauptfiguren und die Wahl des Ortes.³³³ Auch zur Bezugnahme auf eigene Jugenderlebnisse (im Hinblick auf die Identitätsprobleme der Figur Sushi) fordert Schrocke die TeilnehmerInnen explizit auf. Zudem verweist sie auf verwendete Quellen wie ein thematisch passendes YouTube-Video, erwähnt ihre Bewunderung des Romans *Der Zementgarten* von Ian McEvan, der sie beim Schreiben von *Verdammt gute Nächte* inspiriert habe, und gibt Hinweise zu weiteren intertextuellen Bezügen des Romans.

Kathrin Schrocke beantwortet nahezu alle an sie gestellten Fragen. Neben der Rubrik „Fragen an die Autorin“, die vor allem zu Beginn genutzt wird, formulieren die TeilnehmerInnen die meisten Fragen in den jeweiligen Leseabschnitten. Dabei erfolgen Schrockes Antworten immer zeitversetzt, was inhaltliche Vorwegnahmen verhindern und zudem die individuelle Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit dem Text (und den anderen Lesern) nicht vorschnell unterlaufen soll:

Hallo ihr verbliebenen Leserunden-Teilnehmer! Natürlich bin ich noch da. Ich habe mich allerdings dezent in den Hintergrund begeben, um euch in Ruhe diskutieren zu lassen. Sehr spannend für mich - nach wie vor! Ich glaube, dass es bei den meisten Themen gar kein „richtig“ oder „falsch“ gibt. Letztlich ist doch

³³² <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/klassisch/?anzahl=100&seite=1>.

³³³ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/>.

entscheidend, wie man bestimmte Stellen liest ... was der Autor sich dabei gedacht hat ist vielleicht interessant ... bedeutet aber noch lange nicht, dass man das auch genau so interpretieren muss.³³⁴

Dennoch finden sich mehrfach bestätigende oder ergänzende Posts der Autorin hinsichtlich der Deutungsversuche der LeserInnen, so dass das Gespräch an diesen Stellen Gefahr läuft, die Autorintention, zumal sie wörtlich greifbar ist, über die Vielfalt möglicher Lesarten zu stellen.

MrsAmy schreibt:

Das Forsthaus ist abgeschieden und hat eine geheimnisvolle Aura. Dort können somit Dinge geschehen, die einem wie ein Traum vorkommen und wir bisher nicht für möglich gehalten haben.

- Ich wollte gerne eine Art „Paralleluniversum“ schaffen. Ein Ort außerhalb der Gesellschaft, an dem eigene Regeln und Gesetze gelten. Weiter beinhaltet „Forsthaus“ in gewisser Weise auch ein „Jagdmotiv“. Und mit „Puma“ haben wir das dazugehörige Raubtier. Die Frage ist nur: wer jagt wen?³³⁵

danuzza schreibt:

Sushi: Japaner? Das finde hier weniger originell, einen Japaner den Spitzname Sushi zu geben ist ein bisschen wie einen Italiener Spaghetti zu nennen...mal schauen, wohin es hier führen wird - Urteil noch schwankend...

- Du bist bislang die einzige, die den rassistischen Unterton erkannt hat. Ich denke (hoffe), meinen Figuren ist nicht klar, dass das ein verletzender und fremdenfeindlicher Spitzname ist. Aber es geht mir im Buch durchgängig im "Schubladendenken" und "Kategorisierungen". Die ständige Reduzierung von "Sushi" auf seine "japanischen Wurzeln" (was auch immer das sein soll) ist ein Aspekt davon.³³⁶

Ebenfalls explizit auf die Autorintention gerichtet sind manche Fragen der Autorin, die sie den TeilnehmerInnen als Lesehinweise und Diskussionsanlässe anbietet:

Im Buch rankt sich sehr viel um Lilly: alle drei Jungs sind verliebt in sie. Ich habe sie aber bewusst sehr passiv gehalten. Erst ganz am Ende geht sie aus sich heraus und reagiert wütend. Warum habe ich sie wohl so gestaltet? [...] Das Ende hat mir unglaublich viel Leserpost eingebracht. Fast alle waren verblüfft über meinen

³³⁴ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1100832475>.

³³⁵ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/?tag=1098327501>.

³³⁶ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/klassisch/?seite=1&anzahl=50&tag=1098327501>.

Schluss, fast alle fanden ihn aber super. Wie geht es euch mit dem von mir gewählten Ende? Was habe ich mit solch einem Ausgang der Geschichte wohl bezweckt?³³⁷

Wenngleich die Leserunde nicht zu einem bestimmten Termin beendet wird, kündigt die Autorin in ihrer Funktion als Gesprächsleitung im vierten Leseabschnitt das Ende an: „Wir nähern uns der letzten Runde! Danke für's Dabeibleiben. Ich werde am Schluss noch Extra-Rubriken freischalten für diejenigen, die noch mehr Information über meine Arbeitsweise bzw. Motive im Buch erhalten möchten.“³³⁸

Diese letzten drei Rubriken stellen Ergänzungen des gesprächsförmigen Ablaufs der Leserunde dar, da die Autorin hier weitgehend in sich abgeschlossene zusätzliche Erläuterungen formuliert, texterschließende Fragen stellt (z.B. „Warum spielen Gärten in ‚Verdammt gute Nächte‘ solch eine große Rolle?“) und damit in ihren Ausführungen grundlegende Hinweise zur Interpretation liefert. Zwar wird auch hier die Möglichkeit eingeräumt, die Beiträge zu kommentieren, ihnen zu widersprechen oder sie zu ergänzen, was die TeilnehmerInnen jedoch nur spärlich nutzen. In den drei Exkursen verändert sich daher der Kommunikationscharakter der Leserunde deutlich: Die Autorin unterläuft den zumeist gleichberechtigten Kommentaraustausch; mit ihren Texterläuterungen reklamiert sie zwar nicht explizit die Deutungshoheit über ihr Werk, aber sie bietet den LeserInnen Interpretationszugänge als scheinbar unhintergehbare Lesart an.

Selbstdarstellung: Die Autorin präsentiert sich in der Leserunde als aufmerksam, aufgeschlossen und wertschätzend gegenüber den Beiträgen ihrer LeserInnen.

Für mich ist es absolut spannend zu verfolgen, wie ihr die jeweiligen Passagen interpretiert, was euch stört oder gefällt. So nah am Leser sind wir normalerweise NIE. Die Freude ist also ganz auf meiner Seite!³³⁹

³³⁷ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/?tag=1098873012>.

³³⁸ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1100863199/?tag=1099136039>.

³³⁹ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099274278>.

Die Teilnahme an der Leserunde speist sich für sie aus der Gratifikation, Eindrücke über ihren Text, Deutungen und Wertungen aus erster Hand zu erfahren. Diese Rückmeldung gestattet ihr eine zweite Perspektive auf den eigenen Text.

Wir Schriftsteller sehen unsere eigenen Texte durch die Brille, die WIR während des Schreibens aufsetzen (gemacht vom Optiker unserer eigenen Biografie und Lebenswelt). Es ist eine ganz beglückende und schöne Sache, wenn ihr uns für einen Moment eure Lese-Brille leiht und uns auf Details aufmerksam macht, die uns gar nicht wirklich bewusst waren.³⁴⁰

Daher unterstützt sie die Kommunikation durch regelmäßige Beiträge, die Einblick in die Entstehung des Textes und in ihre persönlichen Sichtweisen als Autorin³⁴¹ geben und auf diese Weise die LeserInnen zur Teilnahme an der Leserunde motivieren.

Die Beiträge der TeilnehmerInnen

Wertschätzung der Community: Für die TeilnehmerInnen der Leserunde ist es eine Bereicherung, sich mit der Autorin nahezu barrierefrei über ihren Roman austauschen zu können. Diese Möglichkeit wird mehrmals lobend hervorgehoben und mit Dank an die Autorin für ihre aktive Teilnahme verbunden. Dabei geben die LeserInnen der Autorin eine grundsätzlich positive Rückmeldung über ihre schriftstellerische Arbeit und den Mut, Tabuthemen aufzugreifen. Insbesondere wird auch die Möglichkeit, Hintergrundinformationen einholen zu können, als Bereicherung erfahren, sowohl für das Textverständnis wie auch für die damit zusammenhängende Erweiterung des eigenen Weltwissens. Eine solche aus dem Kommentaraustausch entstehende Reflexionsanregung dokumentiert der folgende Post, der auf Schrockes Ausführungen über ihre Rechercharbeit für den Roman Bezug nimmt:

³⁴⁰ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099042938>.

³⁴¹ Vgl. zur Bedeutung der Jugendliteratur in Schrockes literarischer Sozialisation <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1097908857>.

Herzlichen Dank für die Ausführungen, das ist ja sehr interessant. Aus dem Blickwinkel, dass die Jugendlichen ja schon durch die Medien in gewisser Weise geformt werden, bevor sie erste sexuelle Kontakte suchen, habe ich es noch gar nicht gesehen bzw. nicht intensiv darüber nachgedacht. Aber das ist ein Gedanke, der nicht von der Hand zu weisen ist. [...] Das hätte ich nicht gedacht, dass es so stark in der Kommunikation zwischen Eltern und Teenager in Deutschland hapert. Man hört zwar immer einiges, aber dass es so schlimm ist...wow.³⁴²

Textdeutungen und -bezüge: Die meisten textbezogenen Kommentare greifen Schrockes Leseanleitungen auf, die zu jedem Leseabschnitt formuliert werden. Die daraus entstehenden Textdeutungen der TeilnehmerInnen kreisen in unterschiedlicher Gewichtung und mit unterschiedlichem Diskussionsbedürfnis um die zentralen Themen, ausgewählte Szenen, das Figurenverhalten, vereinzelt werden Gestaltungsaspekte einbezogen. Neben dem offenen Schluss erzeugen vor allem die im Roman zentrale Liebesgeschichte zweier Figuren mit großem Altersunterschied und das Thema Pornografie erheblichen Diskussionsbedarf. Die TeilnehmerInnen thematisieren diese Aspekte hauptsächlich durch Bezüge zu ihren eigenen Erfahrungen, so z.B. Wildpony: „Da bin ich das beste Beispiel dafür. Mein Mann ist 19 Jahre älter als ich. Ich habe ihn mit 14 im Schulandheim kennen gelernt. Ich war in einer Klosterschule und er war unser Busfahrer [...] Ach ja... jeder hat mir damals einen ‚Vaterkomplex‘ unterstellt.“³⁴³ Solche persönlichen Informationen über die eigene Person, biografische Erlebnisse, individuelle Vorlieben und Abneigungen bis hin zur Veröffentlichung intimer Erfahrungen sind wiederkehrender Teil der Kommentare. Diese in der Anonymität der Leserunden-TeilnehmerInnen begründete Offenheit der Kommunikation über private Themen, die zum Teil über den buchbezogenen Austausch hinausgeht und den sozialen Aspekt in den Vordergrund rückt (vgl. auch Lukoschek 2017, S. 248), stößt durchgehend auf positives Feedback.

Zahlreiche TeilnehmerInnen formulieren ihre Textkommentare als Ich-Botschaften („ich denke“, „ich finde“, „ich habe das so gedeutet...“) und geben damit Auskunft über ihre individuellen Leseerfahrungen. „Ein Garten ist für mich etwas in dem etwas wächst und gedeiht. Jojos Garten

³⁴² <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1098048604>.

³⁴³ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099046738>.

ist verwildert, soll aufgehübscht und liebevoll gestaltet werden, ich finde das passt.“³⁴⁴

Immer wieder werden auch von Seiten der TeilnehmerInnen Fragen formuliert. Ähnlich wie in Autorenlesungen handelt es sich zum einen um allgemeine Fragen, z.B. zur Entstehung des Buches oder zum Beruf des Schriftstellers, zum anderen um spezifische Fragen zum Text.

Wertung: Wie auch in der Leserunde mit Wortberg fokussiert ein großer Teil der wertenden Aussagen die Inhaltsebene des Romans. Positiv bewertet wird in allen Kommentaren das Aufgreifen eines Tabuthemas. Großen Raum nimmt dabei die Frage nach der Plausibilität der Handlung ein. Immer wieder werden, unter anderem angeregt durch Schrockes Hinweise, einzelne Szene und die Handlungsweise der Figuren in ihrem Bezug zur Realität bzw. der Vorstellung von Realität der TeilnehmerInnen bewertet. Insbesondere betrifft dies die Entwicklung der Beziehung zwischen Jojo und Puma, die Schlüsselszenen und das Agieren von Jojos Mutter am Ende der Geschichte; diese Handlungselemente werden von den LeserInnen unterschiedlich glaubwürdig eingeschätzt. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Post der Autorin: „Es haben einige kritisiert, dass dieses ‚erste Mal‘ zwar schön aber unrealistisch ist. Ich gebe zu: das ist es vermutlich auch. Aber es war aus verschiedenen Gründen notwendig, es genau so zu erzählen.“ (4. Leseabschnitt) Weder die Autorin noch die TeilnehmerInnen gehen jedoch in der Folge darauf ein, die Erzählweise und ihren Zusammenhang zu inhaltlichen Aspekten des Textes näher zu betrachten. Diese exemplarische ‚Leerstelle‘ in der Diskussion repräsentiert den wertenden Charakter des Gesprächs, in dem nur in einzelnen Fällen Werturteile, die sich auf die formale Anlage des Textes beziehen, gefällt werden.

Ein LovelyBooks-Nutzer schreibt:

Mir gefällt vor allem der Erzählstil. Lieblingszitat dabei: „ein Traumfänger, der aussah wie ein verhaltensauffälliger Staubwedel und ein Topflappen in Form eines tödlichen Barzillus“. Auch einige Begriffe sind herrlich zynisch bis witzig, z. B. „vegetarischer Porno“.

³⁴⁴ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1099134365>.

- Oh, ja. Der Wortschatz ist toll. Ich bin ebenfalls total begeistert.³⁴⁵

Die weiteren Hinweise der Autorin, die die Motivik des Textes, die symbolische Ebene, Genremerkmale oder die intertextuellen Verweise betreffen (Schrocke ist studierte Germanistin und bringt literaturwissenschaftliche Kenntnisse in die Leserunde ein), werden von den TeilnehmerInnen nicht für literarische Wertungsprozesse mit expliziten Urteilen über die Poetizität des Textes genutzt. Hinsichtlich der Wirkung des Romans dominiert bei vielen die Aussage, den „wunderbaren Roman“ gerne gelesen zu haben. Nahezu durchgehend handelt es sich um Gefallensurteile ohne intersubjektive Begründungen, die aber das Bedürfnis nach Austausch über Literatur in der Leserunde befriedigen, wie dies zahlreiche Posts der TeilnehmerInnen und ihr Dank im Ende der Leserunde dokumentieren. Die Dominanz expressiver Wertaussagen, mit denen das Leseerleben, Gedanken, Präferenzen und Einstellungen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Wortmann 2004, S. 241f.), repräsentieren in ihrer emotiven Ausrichtung die Funktion des Settings Leserunde insgesamt.

4.4.4 Didaktische Relevanz von digitalen Leserunden

Leserunden ermöglichen die flexible, ortsunabhängige Beteiligung mehrerer LeserInnen, die einander nicht persönlich bekannt sind, und bringen unterschiedliche Lesarten eines Textes ins Gespräch. Auffällig ist, dass in beiden untersuchten Leserunden die eigentliche Zielgruppe kaum unter den TeilnehmerInnen vertreten ist. Die Kommunikation erweist sich anhand der Beteiligung von LeserInnen und AutorInnen als rege, da beide Instanzen den Fortlauf des Gesprächs durch kontinuierliche Beiträge und gegenseitige Bezugnahmen sichern. Die Atmosphäre wird von gegenseitiger Wertschätzung getragen. Insbesondere Kathrin Schrocke übernimmt eine gesprächsleitende Rolle; durch entsprechende Hinweise werden sowohl der Leseprozess der TeilnehmerInnen und wie auch ihre Diskussion darüber gesteuert. Die kritische Auseinandersetzung mit den Texten erfolgt weitgehend auf inhaltlicher Ebene und betrifft einzelne Textstellen, vor allem bestimmte Handlungsweisen der Figuren. Die Bei-

³⁴⁵ <https://www.lovelybooks.de/autor/Kathrin-Schrocke/Verdammt-gute-N%C3%A4chte-1079117527-w/leserunde/1094662364/1098327501/?selektiert=1098048604>.

träge sind in vielen Fällen auf das persönliche Leseerleben und die eigenen Lebensbezüge und Wertvorstellungen ausgerichtet. Dies wird von den AutorInnen, vor allem Schrocke, unterstützt, indem auch sie teilweise persönliche Einblicke offenbart. Thematische Abschweifungen sind dabei regelhafter Teil beider Leserunden. Die Zusammenführung der Beiträge am Ende eines Leseabschnitts erfolgt durch Schrocke nur einmal. Damit wird deutlich, dass das Gespräch schwerpunktmäßig den Textabschnitten folgt und strukturierende Operationen (vgl. Hurrelmann 1987) nicht vorgesehen sind. Den Versuch einer solchen Bündelung initiiert Schrocke in den abschließenden Exkursen, die jedoch kaum Teilnehmerkommentare erzeugen.

Dass hinsichtlich der Einteilung der Leseabschnitte und des nicht synchronen Lesetempos der TeilnehmerInnen ausführlicher Diskussionsbedarf besteht, verweist zum einen auf das Leserinteresse an gegenseitiger Verständigung, zum anderen gerät die Diskussion an dieser Stelle auf eine die Durchführung von Leserunden betreffende ‚Metaebene‘, die insofern interessant ist, als sich daran unterrichtspraktische Überlegungen zum Einsatz von Leserunden bzw. zur Organisation gemeinsamer Textkommentierung anschließen können (zu Nutzungsoptionen und -anforderungen von *Lectory* vgl. Kap. 4.5.3).

Die rekonstruktive Analyse der Leserundenbeiträge und der Teilnehmerinteraktion bestätigt die typischen Merkmale alltäglicher Kommunikationssituationen: Es handelt sich um gleichberechtigte DiskursteilnehmerInnen und es treten regelmäßige thematische Abschweifungen auf. Aufgrund des gemeinsamen lesebezogenen Interesses der TeilnehmerInnen und ihrer Einbindung in die Umgebung von Social Media-/ Community-Plattformen repräsentieren digitale Leserunden ein exemplarisches Format der von James Paul Gee beschriebenen *affinity spaces*:

These are spaces where affiliation between people is based primarily on common interest and endeavors; where segregation between newcomers and masters is absent; where mentorship is flexible; where new content can be generated; where different forms of knowledge, both individual and distributed, are encouraged; where tacit knowledge is acknowledged; and where forms and routes to participation and status can vary greatly [...]. (Vlieghe et al. 2016, S. 803)

Das integrativ-soziale Moment des Leserunden-Settings lässt sich dabei rückbinden an ein historisch begründetes Verständnis literarischer Geselligkeit:

Wenn von einer Sozialform literarischer Auslegungspraxis gesprochen werden kann, dann im Sinne jenes Grenzbereichs, in dem Menschen sich austauschen jenseits aller besonderen Zwecksetzungen und jenseits ihrer sozialen Ein- und Ausgrenzungen. Friedrich Schleiermacher nennt ihn den des ‚geselligen Betragens‘, in dem ‚freie Geselligkeit‘ praktiziert wird. (Ivo 1994, S. 256)

Die digitalen Umgebungen, die – wie bereits für BuchbloggerInnen und BooktuberInnen dargelegt – den LeserInnen gestatten ein Leseprofil anzulegen und damit ihre Leseidentität öffentlich zu machen, werden im Bereich von Leserunden weitgehend anonymisiert genutzt; wieviel Information LeserInnen von sich preisgeben, bleibt in der Präsentation ihres Profils ihnen selbst überlassen. Diese Anonymität durch User-Namen bringt nicht nur die in skeptischen Mediendiskursen evozierten Risiken mit sich, sondern unterstützt eine Teilnahme ohne Ausschluss, worauf die vielfach sehr persönlichen lebensweltlichen Kommentare hinweisen, die die TeilnehmerInnen im Schutz der Anonymität, aber mit lesebezogenen Partizipationsintentionen posten. Unabhängig von soziodemografischen Indikatoren entstehen neue offenere Lesegemeinschaften, von deren Existenz die Leserunden Zeugnis ablegen. Über die hier exponierte Gleichheit der TeilnehmerInnen könnte sich andeuten, „dass sich Anschlusskommunikation an das Lesen mit digitalen Netzwerken über bisherige Formen, die vor allem in bildungs- und einkommensstarken Milieus verortet waren, über alle sozialen Milieus hin ausbreiten kann“ (Kuhn 2015, S. 440).

Dabei entsprechen Leserunden dem kommunikativen Setting, wie dieses von der Fachdidaktik für Literaturgespräche außerhalb der Schule beschrieben wird: Indem die TeilnehmerInnen ihre persönlichen Leseerfahrungen zwanglos artikulieren, Eindrücke vom und Assoziationen zum Text austauschen und miteinander vergleichen, die subjektive Sinnkonstitution im Rückgriff auf die eigene Lebensgeschichte herstellen und als solche anderen verständlich machen, erweisen sich auch Leserunden als soziales Medium zur Selbstvergewisserung, Orientierung und Konfliktbewältigung (vgl. Wieler 1989, S. 227). Die Sichtbarkeit von Laienleserbeiträgen (nicht nur) in Leserunden, ohne Kontrolle durch Institutionen und

Organisationen, trägt dazu bei, dass das Lesen als sozial strukturierte unterhaltsame Aktivität und damit als Gegendiskurs zur bildungsorientierten Funktion von Literatur öffentlich gestärkt wird. Dass die Vermittlung mit den Textzugängen anderer in diesem Kontext das eigene subjektive Leseerlebnis/ -verstehen bereichert, durch unterschiedliche Aktualisierungen, Hinzufügungen und die zusätzliche Wahrnehmung weiterer Textmerkmale, ließ sich in den untersuchten Leserunden nachweisen. Dies entspricht zudem der Annahme von Abraham (1998, S. 197), auch aus dem wechselseitigen Austausch „von ‚bornierten‘ Beiträgen [gehe] ein Mehr an Verstehenshilfe“ hervor.

Die quantitative Beliebtheit von Leserunden zeugt insgesamt von der Motivation einer beachtenswerten buchbezogenen Interessengemeinschaft und auch die TeilnehmerInnen der ausgewählten Stichprobe bestätigen die Erfüllung ihrer Erwartungen, die mit jenen an analoge Leserunden vergleichbar sind. Jedoch weisen die Leserunden auf der Inhaltsebene ihrer Beiträge relativ wenig relevante Divergenz von Leseerfahrungen auf, da die rezeptionsbezogenen sprachlichen Handlungen und Folgehandlungen in weitem Maße darin bestehen, die eigene Bedeutungskonstitution in inhaltswiedergebenden Äußerungen zu artikulieren, Lesarten anderer zu bestätigen bzw. diese in einzelnen Aspekten additiv zu ergänzen, was sich als musterhafte Typisierung der Sprachhandlungen in Leserunden andeutet. *Affinity spaces* automatisch als einen (didaktisch relevanten) Raum für Streitgespräche und Kontroversen aufzufassen (vgl. Vlieghe et al. 2016, S. 803), trifft auf die untersuchten Leserunden nur bedingt zu. Vielmehr scheint es sich um eine Vergewisserung der eigenen Lesart durch den Abgleich mit den Auffassungen anderer LeserInnen zu handeln. Insofern zeigt sich hierbei auch, dass die Anschlusskommunikation in Leserunden komplexitätsreduzierend ausgerichtet ist und analytisch ausgerichtete Deutungen aus ihr nicht hervorgehen.

Was dies nun für mögliche didaktische Anschlussstellen von Leserunden und die Nutzung des Formats als unterrichtliches Setting, u.a. für die Vermittlung literarischer Wertungskompetenz, bedeutet, lässt sich anhand der Auseinandersetzung um die Frage *Konversation oder Interpretation?* nach Zabka (2015) beleuchten. Die Vergleichbarkeit des Literari-

schen Gesprächs mit dem Setting der Leserunde stützt sich, trotz der medialen Unterschiede zwischen einem mündlichen Face-to-face-Gespräch und einem schriftbasierten, konzeptionell mündlichen Austausch von Leseerfahrungen, auf die skizzierten gesprächsförmigen Anforderungen und Realisationen von Leserunden.

Bezogen auf Prozesse literarischen Lernens zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung (vgl. Spinner 2006) zeigt sich in der alltäglichen Kommunikation von LeserInnen, exemplarisch im Format von Leserunden, die Dominanz des involvierten Subjekts, denn dieses „ist ganz bei sich und hat das Recht, den Text phasenweise nur noch zum Anlass von Gedanken und Äußerungen über das eigene Wissen, eigene Einstellungen und eigene Gefühle zu nehmen“ (Zabka 2015, S. 170). Dementsprechend schreibt Spinner (2014) dem literarischen Gespräch als unterrichtlicher Lernform die Funktion zu, SchülerInnen damit zur Teilhabe an alltäglicher medienbezogener Kommunikation zu befähigen:

Es wird kein bestimmtes Analyse- oder Interpretationsziel angestrebt. Literarische Gespräche richten sich eher an außerschulischen Formen des Umgangs mit ästhetischen Produkten aus, also etwa in der Art und Weise, wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines privaten Literaturkreises über gelesene Texte reden [...] Das literarische Gespräch entspricht so einer kulturellen Praxis, die sich in unserer Gesellschaft herausgebildet hat. (Spinner 2014, S. 127)

Digitale Leserunden lassen sich lassen sich als eine solche Praxis des außerschulischen Umgangs mit ästhetischen Produkten verstehen. Die Teilhabe am kulturellen Austausch mit authentischen ‚Schreib-GesprächsteilnehmerInnen‘ in nicht normativ bedingten Handlungsmustern außerhalb der Schule kann somit als eine der Zielperspektiven des Literaturunterrichts verstanden werden – zumal die untersuchten Leserunden andeuten, dass Jugendliche diese kulturelle Praxis und deren Partizipationspotenzial bislang wenig nutzen bzw. nicht kennen. Die Zielperspektive begründet sich damit, dass der Austausch über Literatur zum einen zwar anthropologisch fundiert ist, zum anderen aber die Fähigkeit, sich als Leser zu einem Text in Beziehung zu setzen und sich mit anderen darüber zu verständigen, erworben werden muss. „Die Fähigkeit, im Alltag situationsangemessen sprachlich zu handeln, erstreckt sich auch auf Gespräche über Leseerfahrungen. Und diese Fähigkeit ist ein Richtziel

von Deutschunterricht.“ (Abraham 1998, S. 196) Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von SchülerInnen, sich mit Beiträgen einzubringen, die für Leserunden anregend sein können, sind daher im Literaturunterricht zu entwickeln.

Dass die unterhaltsame Konversation keineswegs mit dem auf Auslegung gerichteten Lehrgespräch über Literatur übereinstimmt, entspricht der Unterscheidung zweier Handlungsräume, die Zabka (in Anlehnung an Haueis 2011) in seiner Abgrenzung des Gesprächs als Lernform zur Teilhabe an Diskursen über soziale, moralische, politische Sachverhalte vom literarischen Gespräch als Medium literarischen Lernens, zur Schulung literarischer Urteilskompetenz, anführt (vgl. Zabka 2015, S. 176). Leserunden als Gegenstand und Lernform in den Unterricht zu integrieren, zielt daher darauf ab, mit dem Sprechen über Literatur (in öffentlichen Leserunden-Beiträgen) eine diskursive Teilhabe auch an anderen gesellschaftlichen Belangen, sozialen, moralischen, politischen, zu unterstützen. Leserunde 1 dokumentiert diese Orientierung v.a. in der Frage der Rechtfertigung der Selbsttötung, Leserunde 2 anhand der Diskussion über gesellschaftlich (nicht) tolerierte Liebesbeziehungen. Eine solche öffentliche Verständigung über Literatur, die Beurteilung der Lektüre in ihren Bezügen zur Gegenwart der LeserInnen, lässt sich als Empowerment von LaienleserInnen auffassen: mit entsprechend genutzten Gestaltungsräumen für die kulturelle und gesellschaftliche Selbstbemächtigung des Einzelnen. Zentrale Bedeutung nehmen dabei die in der Literatur dargestellten Konflikte und ihre Aktualitätsbezüge ein. Ihre Thematisierung im Unterricht ist u.a. auch dahingehend von Bedeutung, dass das primäre Interesse von LeserInnen vielfach inhaltlich ausgerichtet ist; die Literaturdidaktik hat mehrfach darauf hingewiesen, dass Jugendliche mit ihren selbstgewählten Lektüren spezifische Entwicklungsaufgaben bearbeiten (vgl. u.a. Daubert 2006; Spinner 2010). Die Analyse der Leserundenbeiträge erwachsener LeserInnen verweist auf eine entsprechende Kontinuität im Interesse an literarisch gestalteten Sachverhalten, die auf anthropologische Grunderfahrungen zurückgeführt und als solche diskutiert werden. Auf der Grundlage von Aktualitätsbezügen und inhaltlicher Relevanz für die soziale Interaktion der RezipientInnen kann die (Leserunden-)Konversation über Literatur soziales Lernen befördern; denn neben

die Bedeutung der subjektiven Involviertheit und des individuellen Verstehens tritt dabei die „Bedeutung der sozialen Involviertheit der Interpretengemeinschaft in die fiktional dargestellte Interaktion“ (vgl. Zabka 2015, S. 177).

Dass ein am Modell der ungezwungenen Konversation ausgerichtetes Format auch Wertungen unterstützen kann, zeigt sich daran, dass die TeilnehmerInnen der Leserunden zahlreiche Wertungen äußern, und zwar als inhaltliche Wertungen, mit denen gleichsam außerliterarische Werte verhandelt werden. Da Werte ein elementarer Bestandteil von Bildungsprozessen sind und das Fach Deutsch als zentraler Ort der Wertevermittlung gilt (vgl. Anselm 2012), erscheint es plausibel, die in Leserunden zum Ausdruck gebrachten ethisch-moralischen Werthaltungen der RezipientInnen aufzugreifen und zur Diskussion zu stellen. Die Vielfalt von Stimmen, mit der die literarisch gestalteten Konflikte bewertet werden, und in denen die Auseinandersetzung über Werte und ihre Geltung sichtbar wird, entspricht dabei dem Grundprinzip schulischer Wertevermittlung: Diese zielt auf die Vermittlung der Fähigkeit zur Wertekritik im Sinne einer „Wertreflexionskompetenz, die den Einzelnen befähigt, für sich geltende Werte zu bilden und diese zu reflektieren“ (Anselm 2012, S. 412). Urteile über Fragen der Moral, Gerechtigkeit usw. gehören in ihrem Rekurs auf inhaltliche axiologische Werte aus dem ethisch-politischen Bereich zur literarischen Wertung, wenngleich diese sich nicht im Inhaltlichen erschöpft. Vor dem skizzierten Hintergrund lassen sich Leserunden nach dem Modell der Kommunikation auf Community-Plattformen didaktisch-methodisch als Lernform für den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten im Austausch über Literatur (vor allem in ihrer individuellen und sozialen Bedeutsamkeit) und für gesellschaftliche Teilhabe auffassen.

As social spaces where a wide variety of people from across the world can communicate freely, social media environments can be considered pedagogical instruments. They create a set of conditions for the evaluation and transformation of how we create meaning and assess the value of books and other people's opinions. (Vlieghe et al. 2016, S. 804).

Trotz der lese-/ literaturdidaktischen Potenziale von Leserunden (Erzeugen von Interesse für Lektüreauswahl und anschlusskommunikative Prozesse, Zugang zu einer analogen Lesegruppen vergleichbaren kulturellen

Praxis über die Schule hinaus, Sensibilisierung für Social Media-Erfahrungen über Social Media-Plattformen bzw. Herstellung geschlossener Social Reading-Räume im schulischen Kontext, vgl. ebd., S. 810f.) stellt Vlieghe Studie daneben mögliche Problempunkte heraus, die Social Reading-Plattformen insgesamt betreffen: Virtuelle Buchregale und Lesechallenges adressieren vor allem bzw. ausschließlich passionierte LeserInnen, der Lesercontent erscheint vielfach unstrukturiert, unvollständig und oberflächlich, die leichte Zugänglichkeit erzeugt vorwiegend subjektive Ratings und Rezensionen mit fehlender Expertise, womit die Grenzen des didaktischen Potenzials deutlich werden: „It is clear [...] that a tension exists between the lack of explicit learning goals within environments like Goodreads, and the clear and planned educational objectives of formal education.“ (Ebd., S. 813)

Betrachtet man nun den bereits genannten zweiten Handlungsraum der Kommunikation über Literatur, nämlich das dem akademischen Expertendiskurs entsprechende Lehrgespräch mit der „Möglichkeit, sich an der Auslegung bestimmter Texte zu beteiligen, deren kulturelle und soziale Bedeutung [...] es zu erkunden gilt“ (Haueis 2011, S. 106, zit.n. Zabka 2015, S. 172), fallen Leserunden nicht in diesen Beschreibungsrahmen. Zwar werden Verstehensprobleme stellenweise thematisiert, aber nicht zum Anlass für die Entwicklung unterschiedlicher Verstehensmöglichkeiten genutzt. Interpretative Zugänge als textbezogene Deutungen im Anschluss an geäußerte Emotionen und Wertungen unter Einbezug unterschiedlicher Kontexte und Voraussetzungen finden in den untersuchten Leserunden nicht statt. Da jedoch auch diese Aspekte für den kompetenzorientierten Umgang mit Literatur zentral sind, bedarf das Instrument der Leserunde im (virtuellen) Klassenzimmer für die Entwicklung von Wertungskompetenz einer didaktisch-methodischen Rahmung. Geeignete Impulse zur Steuerung der Anschlusskommunikation bzw. weiterführende Anschlussaufgaben erscheinen notwendig, um die argumentative Auseinandersetzung mit den geäußerten Wertungen zu unterstützen, diese zu hinterfragen oder zu begründen. Die expressive Grundierung, die außerschulische Leserunden prägt, wird dabei nicht außer Kraft gesetzt, da jegliche Werturteile sich aus der emotionalen Beteiligung speisen und aus der eigenen Vorstellungsbildung mit aktualisierenden Bezügen hervorgehen. Im Unterschied zur subjektorientierten Bescheidung

der Leserundenteilnehmer gilt für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Literatur aber, dass „ein expressiver und intersubjektiver Austausch missglück[t], wenn die Konversation immer dann abbricht oder das Thema wechselt, wenn die Fähigkeit fehlt, die intersubjektiven Unterschiede geäußelter Emotionen, Vorstellungen, Wertungen und Bedeutungszuweisungen interpretativ zu klären“ (Zabka 2015, S. 172).

Ausgehend von den Wertungsgesprächen der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis konnten Verständnissicherung, Präzisierung von Formulierungen, vertiefende oder überprüfende Rückfragen und Stellungnahmen durch Bestätigungen (aus anderer Perspektive), Einschränkungen oder Konkretisierungen als zentrale Strategien dialogischer Wertungsaushandlung von Jugendlichen herausgearbeitet werden (vgl. Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 134f.). Daraus lassen sich Möglichkeiten für Impulse ableiten, mit denen SchülerInnen lernen, ihre Äußerungen stärker aufeinander sowie zum Text in Bezug zu setzen und Wertungen entsprechend begründen. Ebenso kann die phasenbezogene Differenzierung von Impulsen zu Initiierung, Steuerung und Reflexion des Austausches (vgl. Zabka 2015, S. 182; vgl. auch Kap. 3.5) auf Leserunden übertragen werden. Zur Initiierung gehört die Unterstützung elaborierender Zugänge, welche als subjektive Aneignung des Textes durch Vermutungen, Antizipationen, Aktualisierungen und Bewertungen in den untersuchten Leserunden durchgehend zu finden sind. Als Operationen, mit denen das Gespräch gesteuert und in seinen Beiträgen fundiert wird, nennt Zabka (ebd., S. 184): Wiederholen-lassen, Akzentuieren-lassen, Zusammenfassen-lassen, Problematisieren-lassen, Bewerten-lassen, Weiterführen-lassen, Bezüge herstellen lassen, Fundieren-lassen, Erklären-lassen, Begründen-lassen. Reflektierende Impulse wie Zusammenfassen-lassen oder Begründen-lassen zielen schließlich darauf ab, die geleisteten Beiträge zu rekonstruieren und zu beurteilen. Diese Operationen werden dem Netzwerkcharakter von Leserunden entsprechend nicht nur von der Lehrkraft nachgefragt, sondern die SchülerInnen sollten zunehmend selbst in der Lage sein, die Abläufe des Schreibgesprächs und die Fundiertheit wertender Argumentation zu unterstützen.

Neben der Inszenierung eigener Leserunden können die im Netz vorhandenen Leserunden im Unterricht dazu genutzt werden, dass SchülerInnen zur Reflexion und Beurteilung vorgegebener Beiträge angeleitet werden. Eine Beurteilung der Leistung der Leserundenbeiträge bietet sich dann an, wenn das entsprechende Werk im Unterricht thematisiert wird. Hinsichtlich der von den RezipientInnen hergestellten Textbezüge ließen sich an Leserunde 1 unter anderem die zahlreichen Textzitate und ihre funktionale Einbindung untersuchen. Während solche Zugänge vom konzeptionell mündlichen Schriftmedium Leserunde ausgehen und die Leserunde anschließend zum Gegenstand mündlicher Gespräche machen, zeigt Ohlsen (2011) den umgekehrten Weg auf und schlägt gesprächsvorbereitende Notizen und Gesprächsprotokolle als Ergänzung des Literarischen Gesprächs vor. Für Leserunden vorstellbar wäre indes eine Rückkopplungsschleife, die beide Formen so verbindet, dass Leserunden als Materialgrundlage für weitere konzeptionell schriftliche Schreibaufträge genutzt werden. Die damit einhergehende Anforderung des Wechsels von wertenden Äußerungen in dialogischen Leserundenposts zu einem kohärenten literaturkritischen Text, der die Anforderungen der Textsorte Rezension bzw. Laienrezension berücksichtigt, zielt im Rahmen notwendiger Schreibprozeduren u.a. auf eine Erweiterung der Beschreibungssprache, gegebenenfalls im Sinne eines präziseren fachlichen Sprachgebrauchs, ab.

Wenn bei LovelyBooks im Anschluss an Leserunden Rezensionen geschrieben und gepostet werden, liegt damit das außerschulische Modell einer kulturellen Praxis vor, das auch für unterrichtliche Lernprozesse genutzt werden kann: Digitale Leserunden situieren sich in medialen Umgebungen, für die weitere anschlusskommunikative Community-Formate wie Präsentation des User-Profils, Leselisten und Rankings, Challenges und Umfragen, Laienrezensionen wie auch Verlinkungen zum Erwerb des Buches konstitutiv sind. Diese Netzwerkverbindungen als Umgebungen von Leserunden zu kennen, ihre Funktion und Leistung einzuschätzen und sie reflektiert zu nutzen, stellt eine Kompetenz digitaler Anschlusskommunikation dar.

Themenzentrierte literaturbezogene Online-Communities und ihre Praktiken digitaler Literalität bieten dabei die Möglichkeit eines Brückenschlags: „bridging the new literacies with the old in ways that will gradually transform how youth express ideas and learn in school“ (Scharber 2009, S. 433). Scharbers Studie exploriert Online-Buchclubs als Setting der Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken und empfiehlt auf dieser Grundlage den motivierenden, flexibel zu gestaltenden und geschützten Austausch auf technischen Plattformen (wie z.B. *moodle*) auch für den schulischen Kontext.

Online book club environments also make possible multimodal reading and responses to texts. Students and teachers can use media to respond to texts, as well as written response. Indeed, online book clubs have the power to update the format of the dreaded book report. [...] These Internet-based clubs capitalize on kids' interest in new literacy practices while complementing, and hopefully encouraging, traditional reading practices. (Ebd., S. 436)

Online-Buchclubs gestatten SchülerInnen die Anlage eines User-Profiles, die Beteiligung an Diskussionsforen und Chats, in denen neben buchbezogenen Themen auch regelmäßig Themen aus der Alltagswelt der SchülerInnen diskutiert werden (zu exemplarischen Aktivitäten in Online-Book-Clubs wie *Daily Welcome Page*, *Daily Threaded Discussion of Book*, *Real Time Chat* vgl. ebd. S. 434f.). Die Kommunikationsorganisation erfolgt durch die Leitung des Online-Buchclubs: durch Impulse und Fragen, die die TeilnehmerInnen in eigenen Kommentaren aufgreifen, dabei auf andere Posts reagieren und miteinander diskutieren. Vor allem verabredete Chats werden als Mittel des Austausches und der sozialen Kontaktpflege mit den Peers erachtet. Neben der größeren Reichweite von Online-Buchclubs (etwa im Rahmen einer schulischen Buchclub-AG), die nicht nur begrenzt die SchülerInnen einer bestimmten Klasse/Schule adressieren, erfüllt insbesondere die Möglichkeit der Kontaktaufnahme und Diskussion mit AutorInnen eine Anreizfunktion für LeserInnen.

Es ist davon auszugehen, dass die Social Reading-Plattformen die Hemmschwellen für die Auseinandersetzung mit Literatur senken. Vor allem die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche freiwillig ihre Lektüreerfahrungen kommentieren, bewerten und in Relation zu anderen Lektüren setzen, ist ein Gewinn. Gleichzeitig werden die Beschreibungsmöglichkeiten von Literaturerfahrungen durch das Lesen der Beiträge anderer Nutzer eingeübt. Im Spannungsfeld von privater, lustvoller Lektüre und schulisch angeleiteter Analyse von Texten kann es gelingen,

sonst eher lesefremden Jugendlichen einen Einstieg in die Welt der Texte zu ermöglichen. (Schmid-Ruhe 2014, S. 687)

Online Bookclubs mit Beteiligungsmöglichkeiten an virtuellen Leserunden, zum Erwerb von Kenntnissen über und Fähigkeiten zur Nutzung von Social Reading-Plattformen fungieren daher als wesentlicher Baustein eines institutionell bereit gestellten Angebots schulischer Lesekultur und richten sich dabei gleichsam auf eine Verringerung der Diskrepanz zwischen schulischen und außerschulischen Modi der Lesesozialisation (vgl. Nickel-Bacon/ Wrobel 2012, S. 11).

4.5 Social Reading im *Social Book*

4.5.1 Social Reading unter ExpertInnen: Das Projekt *The Golden Notebook*

Ausgehend von der Annahme, dass eine medientechnologische Anwendung und damit „der Wechsel von der Buchseite auf den Bildschirm die Texte zwar nicht per se zu etwas Sozialem [macht], aber [...] die sozialen Kompetenzen [fördert]“ (Stein 2011), will das Projekt *Social Book* von Bob Stein das gemeinschaftliche Lesen unterstützen, und zwar nicht ‚abseits‘ der Buchseiten, sondern in einem dynamischen Konversationsraum, der in die Buchstruktur eingebunden ist: als Randspaltenkommentierung. Durch die regelmäßige Nutzung der vernetzenden Kommentarfunktion (d.h. einen eigenen Textkommentar setzen bzw. auf den Kommentar eines anderen Users reagieren) lösen sich individuelles Lesen und anchlusskommunikative Phasen in raschem Wechsel ab. Als weitreichendste Zieldimension der Anwendung des Social Books gilt die gemeinsame, geteilte Leseerfahrung, wobei das Buch selbst mit Hilfe der neuen Medien zu einem gesellschaftlichen Ort und einer Zusammenkunft von Lesenden und Schreibenden wird: „Wenn sich irgendein Content in einer verknüpften Online-Umgebung bewegt mit genügend Aufforderungscharakter für Interaktion, werden Leute ganz selbstverständlich beginnen, ihre Erfahrungen zu teilen.“ (Stein 2014)

Eine Demonstration dieser weiterentwickelten kommunikativen Möglichkeiten des Lesens als *discussion IN the margins* (Stein 2010) liefert das

2008 initiierte Experiment einer gemeinsamen Online-Lektüre des Romans *The golden Notebook* von Doris Lessing, an der sich sieben (Experten-) Leserinnen sechs Wochen lang mit ihren Anmerkungen beteiligten und auf manchen Seiten bis zu 20 Textkommentare verfassten (Abb. 84).³⁴⁶

The screenshot shows a web interface for the online reading of Doris Lessing's *The Golden Notebook*. The interface is split into two main columns. The left column contains the text of the book, specifically Chapter 1, 'Free Women 1'. The text is presented in a clean, black font on a white background. To the right of the text, there is a sidebar for comments, which includes a search bar, navigation links for previous and next pages, and a list of comments from other users. The right column features the project's header, which includes the title 'The Golden Notebook' in a stylized font, the author's name 'Doris Lessing', and navigation links for Home, Blog, and Forum. Below the header, there is a list of five comments from users Leselle Moise, Helen Ouyewee, Philippa Levine, and Nona Willis Aronowitz, each with a timestamp and a 'Discuss this page in the forums' link.

Abb. 84: Ansicht von Text und Kommentarrandspalte im Projekt *The Golden Notebook*

Den Randspaltenannotierungen, die einen neuen Text-Kontext erzeugen, liegen veränderte Interaktionsmodi zwischen Lesenden und Schreibenden zu Grunde: Die Dichotomie zwischen Produktion und Rezeption löst sich zugunsten eines Verstricktseins auf, durch das die einzelnen Leserinnen dauerhaft und sichtbar zu einer von mehreren Mit-Schreibenden

³⁴⁶ <http://thegoldennotebook.org/> (aufgerufen am 23.04.2018).

aus der Lese-Schreib-Community werden, die gemeinsam am Meta-Text arbeiten. Im Zusammenhang des virtuellen Schreibgesprächs über Literatur deuten sich lesekulturbezogene Prinzipien kollaborativen Lernens an. Die Frage nach deren Funktionsweise kommt in den Motiven und Intentionen der teilnehmenden Leserinnen zum Ausdruck:

Why are you doing it? It's part of a long-term effort to encourage and enable a culture of collaborative learning. *What do you hope to learn?* We don't yet understand how to model a complex conversation in the web's two-dimensional environment and we're hoping this experiment will help us learn some of what we need to do to make this sort of collaboration as successful as possible.³⁴⁷

Der dem Projekt zugeschaltete Blog³⁴⁸ dokumentiert die aus dem Social Reading erwachsenen Erfahrungen der TeilnehmerInnen. Hierbei zeigt sich, dass die Einbindung der sozialen Interaktion in den Leseprozess für einige Leserinnen hochgradig lesemotivierend wirkt: „I was excited to comment, and to see who had answered me!“ (Aronowitz, 09.02.2009) Die positive Einschätzung betrifft ebenso das aus der gemeinsamen Kommentierung und Sinnkonstruktion hervorgehende vertiefte Leseverstehen:

It really was exciting to be waiting for comments, to feel we were reading all together, to get into arguments [...] It enriched my understanding of the book, and made me engage with it much more deeply. It's a very valuable reading experience, and it would be wonderful if more people had the opportunity to experience it. (Naomi Alderman, 15.02.2009)

Individuelles Leseerleben wird durch die Einbindung auf der Plattform zum sozialen Ereignis erweitert und als solches erfahrbar: “it's because the conversation involved in this project has moved the book from being a solitary experience in my mind to a social one.” (Naomi Alderman, 29.11.2008) Der Vergleich des Social Books mit analogen Buchgruppen erbringt unterschiedliche Einschätzungen. Während einerseits die Möglichkeit der unmittelbaren textstellenbezogenen Anschlusskommunikation als Vorteil gegenüber allgemeineren Diskussionen über Bücher in analogen Lese-/ Buchclubs genannt wird (vgl. Alderman, 15.02.2009),

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Vgl. <http://thegoldennotebook.org/blog/index.html> (aufgerufen am 23.04.2018).

zeigt sich andererseits auch, dass die gemeinsame Randspaltenkommentierung wesentliche soziale Gelingensfaktoren der mündlichen face-to-face-Kommunikation wie Spontanität der Äußerung, Einbindung non-verbaler Signale oder die Möglichkeit zur Abschweifung unterläuft:

I love this project but I prefer live group discussions for their casual, unedited and unapologetic spontaneity. In person, a participant's meaning is reinforced by gesture, intonation, ellipses and eye-contact. As a theatre artist, I find this invaluable. When I can see who I'm talking to, I feel free to process things aloud, to ebb and flow between eloquence and incoherence, to go off on tangents, to joke and to riff. I also find that live listeners are more forgiving than online readers. [...] As of now, I'm still not convinced that a conversation about a book is possible online. A discussion? Yes. A conversation? Not yet. (Lenelle Moise, 16.02.2009)

Die von Alderman (und anderen Teilnehmerinnen) ausgedrückte Zustimmung zu dem vorliegenden Social Reading-Projekt wird explizit auch auf die weitgehend homogene Zusammensetzung der Gruppe zurückgeführt, da es sich bei dem vorliegenden Projekt um eine Community von Expertenleserinnen handelt, die mit dem Online-Umgang mit Texten vertraut sind und deren analytisch-literaturwissenschaftlich ausgebildete Lesarten dazu beitragen, dass sich im Dialog der Randkommentare unterschiedliche Perspektiven auf den Text und reichhaltige Interpretationen entfalten. Dass es sich bei der Textgrundlage zudem um ein literarästhetisch anspruchsvolles Werk handelt, das vielfältige Deutungsspielräume eröffnet, erscheint ebenso relevant. Damit deutet sich bereits an, dass das erfolgreiche Modell dieser ausgewählten Social Book-Lesegruppe nicht fraglos auf andere (Lern-)Kontexte übertragbar ist, sondern weiterer Erprobungen und Überprüfung bedarf.

4.5.2 Die Plattform *Lectory* als Adaptierung für den Unterricht

Die aus der Zusammenarbeit zwischen *Social Book* von Bob Stein, dem interaktiven Leseproben-Anbieter Book2look, Reclam und der Süddeutschen Zeitung hervorgegangene Plattform *Lectory* bietet Schulen seit 2016 (die Vorstellung der Beta-Version erfolgte auf Frankfurter Buchmesse 2015) eine digitale Umgebung für die Implementierung von Social Reading-Prozessen während des Lesens innerhalb des Buches selbst. Die

sog. eCommerce-Bibliothek stellt Lektüretexte als E-Books³⁴⁹ zur Verfügung: Bei dem Angebot handelt es sich um E-Books aus Reclams Universalbibliothek als gemeinfreie Schullektüren, bei nicht gemeinfreien Titeln ermöglicht die käuflich erworbene Printfassung einen Zugang zur Lectory-Digitalversion. Mit ihrem Lectory-Account laden Lehrende ihre SchülerInnen per Mail ein und vergeben ZugangsCodes (alternativ funktioniert die Einladung über Gutscheine mit QR-Code), die den SchülerInnen die Registrierung als Mitglieder einer Lectory-Projektlesegruppe ermöglicht (Abb. 85). Auf diese Weise entsteht eine geschützte Online-Gruppe in einem nicht-öffentlichen Bereich.



Abb. 85: Kontrollierter Zugang zur Lectory-Gruppe³⁵⁰

Die auf Lectory verfügbaren Texte können von allen Mitgliedern einer Gruppe gelesen, auf Abschnitts-, Satz- und Wortebene kommentiert und diskutiert werden, wobei eine Suchfunktion das Auffinden bestimmter Textstellen erleichtert und neben Textbeiträgen auch Bilder, Audios, Videos und Links importiert werden können. Weiterhin unterstützen, z.B. im Fall der Texte der Reclam-Ausgaben, Verlinkungen zu Wort- und Sacherläuterungen das Leseverstehen. Die von den GruppenteilnehmerInnen vorgenommenen Markierungen und Notizen zu den einzelnen Textstellen bleiben als Randspaltenkommentare dauerhaft sichtbar. Sie dokumentieren die individuellen Rezeptionsprozesse der LeserInnen

³⁴⁹ Zum Einfluss von E-Books und E-Readern in der Leseförderung vgl. Ehmig et al. (2011). Als wesentliche Voraussetzungen zur Ausschöpfung des didaktischen Potenzials von E-Readern werden die intuitive Bedienbarkeit der Oberfläche und das einwandfreie Funktionieren genannt, zudem müsse die Website mit ihrem E-Book-Angebot Anreize für eine kontinuierliche Nutzung bieten: „Die Internetseite kann durch interaktive Elemente wie Kommentarfunktion, Bewertung und immer neues Buchangebot attraktiv gehalten werden.“ (Ehmig et al. 2001, S. 41) Beide Bedingungen, einfache Bedienbarkeit einer übersichtlichen Benutzeroberfläche und interaktive Anreizfunktion, werden durch die Funktionalitäten von Lectory erfüllt.

³⁵⁰ <https://lectory.io/Content/LandingPages/pdf/DE/lectory-quick-guide-fuer-lehrer.pdf> (aufgerufen am 23.04.2018).

ebenso wie die Bezüge zwischen einzelnen Beiträgen als ein kollaboratives Produkt (Abb. 86).

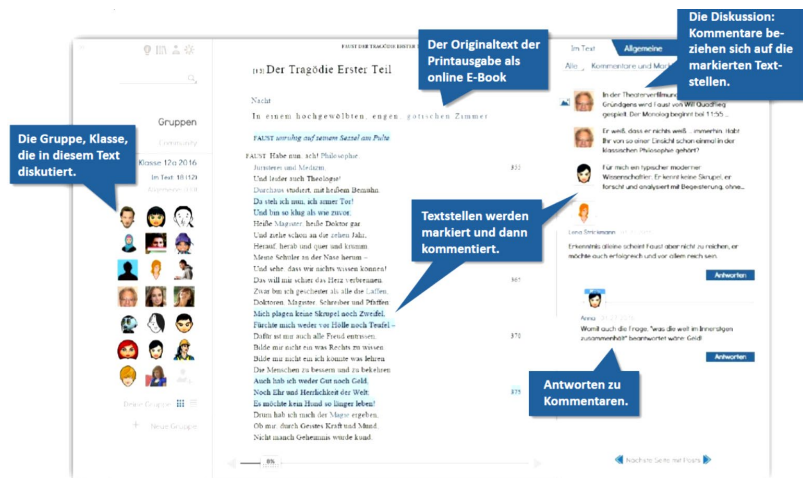


Abb. 86: Die Benutzeroberfläche der Plattform LECTORY (vgl. Brendel-Perpina 2015, S. 159)

Durch die Weiterentwicklung der Plattform sind zusätzliche Optionen entstanden, die eine noch größere Flexibilität der Nutzung erzeugen, da sie gestatten, die E-Book-Einstellungen zu modifizieren, im Lesemodus alle Kommentare und Markierungen auszublenden, in einer Timeline der Kommentare zu navigieren und den Inhalt der Kommentarspalte für nachfolgende Arbeiten in ein PDF zu exportieren.

Als Ziele der Plattform im Unterricht bzw. an diesen anschließend werden folgende Aspekte ausgewiesen:

- Gemeinsame Erarbeitung und Kommentierung des Textes,
- Gewinnen neuer Erkenntnisse und Blickwinkel auf einen Text,
- Stärkung eines gemeinsamen Lernerlebnisses
- durch das Gefühl, Teil einer Lese- und Lern-Gemeinschaft zu sein.³⁵¹

³⁵¹ Vgl. <https://lectory.io/Home/LandingPageAbout> (aufgerufen am 23.04.2018).

Literarische Anschlusskommunikation situiert sich damit in einem Kontext, der digitales, interaktives, multimediales und vernetztes Lernen (in Echtzeit und mit der Möglichkeit ständiger Aktualisierung) unterstützen will. Neben der Verwendung der Plattform im schulischen Unterricht und in der Hochschullehre zielt Lectory auch auf literaturmarktorientierte Nutzungsformen ab: Verlage können Lectory als Instrument des Online-Marketings nutzen, Influencer und JournalistInnen in Online-Lesegruppen einladen oder die Diskussion mit AutorInnen initiieren.³⁵² Diese Nutzungsoptionen über Lehr-Lernkontexte hinaus dokumentieren, inwiefern Social Reading-Prozesse in literaturbetrieblichen ökonomischen Verflechtungen existieren. Auch die Vermittlung von Kenntnissen der wirtschaftlichen Bedeutung digitaler Medien im Buchmarkt gehört zu einem Deutschunterricht, der die Marktkompetenz der SchülerInnen in den Blick nimmt.

Während die in etlichen Funktionen vergleichbare E-Book-Plattform Wattpad als Community für LeserInnen und AutorInnen Austausch und Interaktion über Online-Kommentare öffentlich ermöglicht, handelt es sich bei Lectory um einen geschlossenen Raum, was Lernprozessen im unterrichtlichen Kontext entgegenkommt. Die Überlegungen von Boesken (2016) zum Einsatz von Literaturplattformen im Deutschunterricht weisen in dieselbe Richtung:

Zu klären gilt es zunächst, ob sich für den Unterrichtseinsatz bereits etablierte Plattformen oder Foren eignen, oder ob eine eigene virtuelle Umgebung nicht sinnvoller sein könnte. Ein großer Vorteil eines eigenen Forums liegt im geringeren datenschutzrechtlichen Regelungsbedarf, da die Lehrkraft den Teilnehmerkreis und den Öffentlichkeitsgrad vollständig selbst bestimmen kann. (Boesken 2016, S. 53)

Auch Frederking/ Krommer/ Maiwald (2018, S. 305f.) stellen die Social Reading-Plattform Lectory in der Neuauflage ihrer Einführung *Mediendidaktik Deutsch* vor. Ungeklärt sei bislang jedoch, ob eine kommerzielle

³⁵² Vgl. <https://lectory.io/Home/LandingPagePublisher> (aufgerufen am 23.04.2018). In einem Vortrag über Lectory an der KU Eichstätt-Ingolstadt im Mai 2018 wurden aktuelle Beispiele der Plattform-Nutzung durch asiatische ÜbersetzerInnen im Literatur-Chat mit AutorInnen vorgestellt, bei der die gemeinsame Diskussion über Übersetzungsprobleme, -varianten usw. in der Texttranspalte erfolgt und für alle Beteiligten direkt zugänglich ist.

Plattform wie Lactory, die im Gegensatz zu authentischen Literaturplattformen ein ‚künstliches‘ Angebot darstellt, eine vergleichbare Dynamik unter SchülerInnen erzeugen kann.

Möglicherweise sind Literaturplattformen ein Ort informellen Lernens, den man nicht ohne Reibungsverlust in einen institutionellen Kontext einbetten kann, und möglicherweise ist das literarische Gespräch (in welcher Form auch immer) die für die Schule angemessene Form der Anschlusskommunikation im Rahmen des Social Readings. (Frederking/ Krommer/ Maiwald 2018, S. 306).

Dieser Frage soll im Folgenden in einem Experimentalsetting nachgegangen werden.

4.5.3 Die Nutzung von *Lactory* durch Studierende

Die Daten und Einschätzungen einer Expertenlesegruppe am Beispiel von *The Golden Notebook* haben sichtbar gemacht, dass das Social Book über Potenziale zur Steigerung der Lesemotivation, zur informativen und emotionalen Anreicherung und damit zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Text verfügt. Inwiefern und unter welchen Voraussetzungen dies auch für andere Adressatengruppen gilt, ist eine didaktisch relevante Frage, wenn es um den Einsatz einer Social Reading-Plattform im Unterricht geht.

Das zu diesem Zweck angelegte explorative Einzelfallsetting gestattet keine verallgemeinerbaren Aussagen, erlaubt aber eine exemplarische Annäherung an folgende Fragen: „In welchem Verhältnis stehen oberflächliche Plauderei und tiefgreifende Diskussion zu Texten? Sind Diskussionen strukturiert und zielführend oder chaotisch und auf Nebensächlichkeiten bezogen? Wie wirken sich schriftsprachliche Kommunikationsmittel auf die Diskussionskultur aus?“ (Kuhn 2015, S. 442). Außerdem soll exploriert werden, welche Probleme und Grenzen dem Setting der digital vernetzten primären Anschlusskommunikation eingeschrieben sind. Zu denken ist dabei vor allem an Aufmerksamkeitsstörungen durch fragmentiertes Lesen im Wechsel zwischen Text und Meta-Text sowie notwendige Strategien für diskontinuierlichen Lesen. Ebenso gilt es, primäre Anschlusskommunikation nach ihren Auswirkungen auf die subjektive Textinvolviertheit der LeserInnen zu befragen, und letztlich in-

teressiert, auf welche Weise bzw. mit welchen Einschränkungen die LeserInnen Lectory insgesamt nutzen, um anschlusskommunikative Prozesse, einschließlich Wertungsprozesse, formal und inhaltlich ergiebig in Gang zu setzen: Welche Äußerungsgestaltung und welchen Umfang weisen die Kommentare auf und wie werden sie zueinander in Beziehung gesetzt? Auf welche text- und leserbezogenen Merkmale richten sich die Kommentare? Welche Rolle spielt die literarische Wertung in den Kommentaren?

Die Lektüre eines Kinderromans auf der Plattform

Zur Exploration dieser Fragestellungen wurde folgendes Experimentalsetting gewählt: Im Rahmen zweier Seminare zur Literaturdidaktik für Studierende des Lehramts Grundschule (Universität Bielefeld, Sommersemester 2016) haben zwei Lesegruppen den Jugendroman *Der Sommer, als wir alle über Bord gingen* von Beate Dölling³⁵³ auf der Plattform Lectory³⁵⁴ gelesen und kommentiert. In Anlehnung an die Studie von Vlieghe et al. (2016) sowie die Struktur des Social Reading-Projekts nach Stein wurde auf eine angeleitete Moderation der Diskussion verzichtet, um ein Experimentalsetting zu erzeugen, das der kulturellen Praxis außerhalb der Schule entspricht: „During the discussions, students were free to reflect on and discuss any topic that struck them as interesting,

³⁵³ Die Wahl des Romans begründet sich darin, dass die Autorin zeitgleich zu einer Lesung an die Universität eingeladen war. Die ursprünglich geplante live-Einbindung einzelner Lectory-Kommentare durch Studierende in die Autorenlesung (als innovative Performance im Schnittpunkt der Kulturtechniken analogen und digitalen Lesens, vgl. Graf/ Acksteiner 2015) fand aus organisatorischen Gründen letztlich nicht statt.

Der Roman erzählt in 37 Kapiteln die Geschichte zweier verfeindeter Kindergruppen, der Internatsschüler einerseits und der Dorfkinder andererseits. Mit gegenseitigen Streichen versuchen sie einander zu übertrumpfen, bis die Situation eskaliert und einer grundlegenden Klärung bedarf. Die Geschichte, die als Abenteuer- und Bandengeschichte im Wechsel aus der Sicht von Lena und dem Internatsschüler Felix erzählt wird, integriert in die spannende Handlung die realistisch gezeichneten sozialen Probleme der einzelnen Figuren und ebenso eine sich anbahnende Liebesgeschichte zwischen den Protagonisten. Beate Döllings Roman ist als Auftragsarbeit entstanden und soll jungen LeserInnen eine zeitgenössische Adaption des Romans *Das fliegende Klassenzimmer* von Erich Kästner anbieten, was in Handlungsführung, Figurenkonstellation, Charakteren und zahlreichen Motiven deutlich wird. Der Roman wurde den Studierenden auf Lectory zum Testzweck kostenlos digital bereitgestellt.

³⁵⁴ Hierbei wurde die Beta-Version der Plattform www.lectory.de genutzt, die seit April 2017 abgeschaltet ist. Die Version 2017 hat die URL www.lectory.io.

odd, exciting, and so on. Together, the students composed an autoethnographic document relating their observations and experiences to social reading practices.” (Vlieghe et al. 2016, S. 805)

Die Vorgabe für die Studierenden bestand lediglich darin, ihre Leseindrücke und weiterführenden Gedanken in Kommentaren abzubilden und so mit den anderen LeserInnen der Gruppe in ein virtuelles Gespräch über den Roman einzutreten. Im Anschluss wurde den LeserInnen ein Fragebogen zur Nutzung und subjektiven Einschätzung der Plattform vorgelegt. In Gruppe 1 lasen vier Leserinnen (Sarah, Sabrina, Lara, Kati) das Buch und erzeugten 682 Kommentare im Text, in Gruppe 2 beteiligten sich ursprünglich vier (Vincent, Helen, Marie, Natalie), ab Kapitel 3 drei Leserinnen mit insgesamt 567 Kommentaren. Die große Anzahl der vorhandenen Kommentare in beiden Gruppen zeigt (übereinstimmend mit der Untersuchung von Vlieghe et al. 2016), dass die Aufforderung zum Kommentieren insgesamt angenommen und von den einzelnen LeserInnen weitreichend genutzt wurde.

Dies ist für die Aufnahme einer kommunikativen Interaktion mit den anderen LeserInnen nicht in gleicher Weise der Fall. In Gruppe 1 gab es bei insgesamt 682 Kommentaren lediglich 78, auf die eine oder mehrere Kommentarantworten Bezug nahmen, in Gruppe 2 stehen 433 Kommentare ohne Feedback 134 Kommentaren gegenüber, die einen Antwortkommentar erhalten haben. Dabei beschränkt sich die Kommunikation der LeserInnen untereinander vor allem in Gruppe 1 jeweils auf einen einzelnen Feedback-Kommentar, lediglich in 14 Fällen kommt es hier zu einem Austausch, der sich in mehreren aufeinander Bezug nehmenden Kommentaren äußert. In Gruppe 2 erweist sich die Gesprächsbereitschaft mit 39 Kommentarverknüpfungen (von zwei bis zu vier Antworten auf einen Kommentar) als deutlich höher. Dies legt offen, dass zwar alle LeserInnen sich durchgehend bemühen, in einen Dialog mit dem Text einzutreten, was aber (aufgrund weitreichend fehlender Leser-Leser-Bezugnahmen in Gruppe 1) nicht zwangsläufig zu einem Gespräch der LeserInnen über den Text führt. Abb. 87 illustriert, wie alle vier LeserInnen der Gruppe eine Textseite kommentieren, ohne jedoch auf die Kommentare der anderen einzugehen. Am Beispiel von Natalie, die hier drei Kommentare postet, wird deutlich, dass die Leserin vielmehr ihren eigenen

Leseprozess verfolgt und dokumentiert, indem sie eine antizipierende Vermutung äußert, die sie beim weiteren Lesen bestätigt findet. Vincents Versuch einer Charakterisierung von Felix als „Alphatier“ (65%)³⁵⁵ wird explizit als Frage formuliert, aber von keinem anderen Leser aufgegriffen. Ob die Fremdkommentare dennoch wahrgenommen und möglicherweise Einfluss auf den eigenen Leseprozess nehmen, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, sondern benötigt eine Meta-Reflexion der Nutzung, über die die TeilnehmerInnen im Fragebogen (s.u.) Auskunft geben.

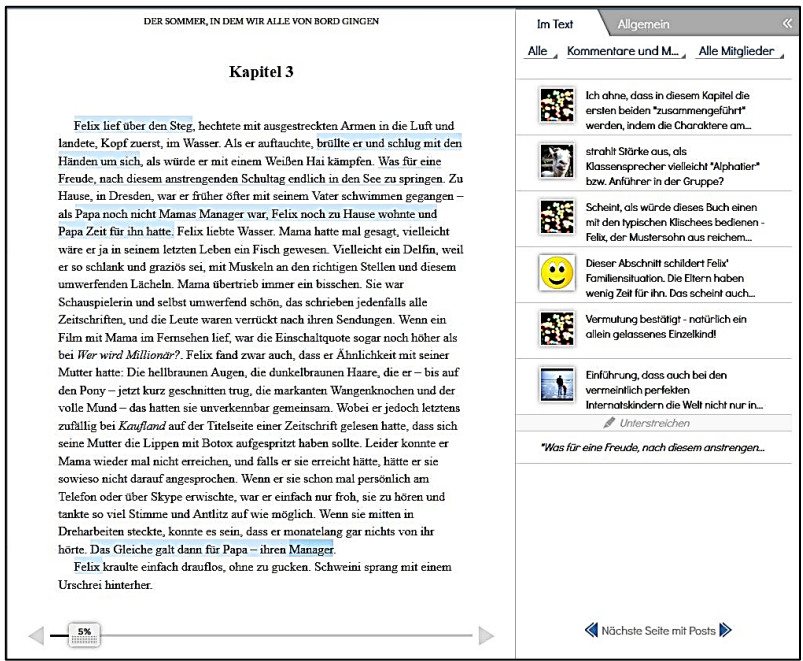


Abb. 87: Isoliertes Kommentarverhalten auf Lectory

Formal zeigen sich etliche Kommentare als Einwort-Nennungen und Formulierungen von Oberbegriffen, in vielen Fällen werden kurze Nomin-

³⁵⁵ Im Folgenden werden die (unkorrigierten) Leserkommentare mit Angabe der Prozentstelle, wie sie auf der Lectory-Oberfläche (anstatt Seitenzahlen der Printfassung) erscheinen, zitiert bzw. zentrale Beispiele zur Veranschaulichung in Screenshots abgebildet.

alphrasen formuliert. Vor allem in Gruppe 1 tritt der im Online-Chat übliche konzeptionell mündliche Gesprächscharakter der Oraliteralität durch Interjektionen (dominant bei Sarah: „häh?“ „ähm“, „oh“, „ui“, „ey“) sowie umgangssprachliche Wendungen („coole Idee“, Lara, 27%; „Schweini ist ja nen richtiges Allroundtalent“, Sabrina, 23%; „Show abziehen“, Sarah, 43%) in Erscheinung. Außerdem verwenden die TeilnehmerInnen Abkürzungen, Folgepeile und Emoticons: „als hätte ich es gehnt :D“ (Sabrina, 52%) und markieren Hervorhebungen durch Majuskelschreibweise. Sie formulieren nur gelegentlich in vollständigen Sätzen und es zeigt sich eine auffällige Tendenz zu komprimierter Kommentierung, so dass hier nur wenige Kommentare als Textreaktionen mit auf weiterführende Deutung angelegtem Gedankengang ausgewiesen werden können. Die Kommentare der TeilnehmerInnen von Gruppe 2, deren stärkere Gesprächsorientierung bereits erwähnt wurde, sind oft deutlich länger und stellenweise inhaltlich dichter. Sie korrespondieren damit stärker mit den ebenfalls umfänglichen Textkommentaren der professionellen Leserinnen im *Golden Notebook*-Projekt. Gemeinsam ist beiden Lectory-Gruppen, dass sich die TeilnehmerInnen in ihren Kommentaren als Leser-Ich immer wieder explizit einschreiben und so persönliche Leseerfahrung und Textbewertung zum Ausdruck bringen: „Vollkommen zu recht, wie ich finde.“ (Natalie, 86%).

Etliche Kommentare betreffen die Klärung sprachlicher Begriffe und ihrer Verwendung. Drei Leserinnen diskutieren über die denotative bzw. konnotative Bedeutung des Verbes *traben* (8%), weiterhin werden Fragen nach der Bedeutung von Wörtern wie Oberprimaner (17%) oder Cola-Kaviar (25%) gestellt und von anderen geklärt. Auch die mehreren LeserInnen nicht bekannten Wörter „schwofen“ (66%) und „schmulen“ (67%) werden markiert, wobei Natalie deren regionale Verwendung erläutert: „Also wo ich herkomme (ehemalige DDR), ist das Wort bekannt, wenn es auch recht selten benutzt wird, da es eben ziemlich veraltet ist. (Könnte ja passen - soll das Internat/Dorf nicht auch im ehemaligen DDR-Gebiet angesiedelt sein?)“ (Natalie, 66%). Eine im Text auftauchende spanische Wendung führt dazu, dass eine Übersetzung eingebracht wird: „wegen Neugierde bei Google gesucht! -> conejo= Kaninchen“ (Lara, 65%) Dieser Kommentar erhält eine Rückmeldung von Sarah, die im Hinblick auf ihr

eigenes Leseverhalten hier anmerkt, inwiefern digitales Lesen die Integration zusätzlicher Informationen begünstigt: „puh, zum Glück bin ich nicht die einzige, die das immer googelt! aber ich finde, gerade, weil man das Buch durch lectory wirklich am Computer liest, schaue ich viel mehr nach als sonst.“

Kommentare zur Klärung des Textverständnisses sind insgesamt nicht zahlreich, da der wenig komplexe Jugendroman die Studierenden kaum vor Verständnisprobleme stellt. Dennoch wird z.B. eine deutende Erklärung zum Spitznamen des Lehrers formuliert:

Er redet allerlei, daher kommt wohl sein Spitzname (Kati, 56%)

das ist eine interessante Erklärung für den Namen! Hatte mich schon die ganze Zeit gewundert, wie die speziell darauf gekommen sind (mal abgesehen, dass es sich mit seinem richtigen Namen reimt (Sarah, 56%)

Ebenso wird eine unzutreffende Auffassung über die Aufbewahrung der Mistkäfer (die ins Internat eingeschmuggelt werden sollen) korrigiert, wenn Sarah Laras Kommentar „Wertschätzung von jedem Tier!“ folgendermaßen ergänzt:

na ja, ob das hier der Fall ist? ich glaube, sie wollen nur, dass die Käfer bis zum Wochenende überleben. Die Übersiedlung ins Internat ist schließlich eine Art Todesurteil, oder? ich kann mir schon richtig vorstellen, wie die Internatsschüler mit Insektengift/sprühdosen versuchen die Viecher totzukriegen... (Sarah, 26%)

Eine große Anzahl der Textkommentare auf Lectory erweist sich (vor allem in Gruppe 1) vorrangig als inhaltswiedergebende Textbeschreibung. Die Leser paraphrasieren Textstellen bzw. fassen ihr Textverstehen über Handlungsverlauf, Motive (Familie, Freundschaft, Liebe), Figurenanlage usw., zum Teil in der Bildung von Oberbegriffen, zusammen.

Moderne, junge Lehrerin; freundschaftliches Verhältnis (Ansprache mit Vornamen) (Lara, 8%)

Idyllisches Landleben (Lara, 19%)

Kontrast: Lena arbeitete neben der Schule, passte auf Geschwister auf. Ihre Freundin Marie half selbstverständlich und für Felix ist einmaliges Putzen eine Zumutung (Sabrina, 16%)

Andeutungen auf die Beziehung zwischen Lena und Felix (Kati, 38 %)

Abwehrhaltung (Sabrina, 63%)

Felix hatte wirklich keine schöne Kindheit (68%, Kati)

Liebevoller Umgang zwischen den Geschwistern (Lara, 75%)

Diese Textbeschreibungen integrieren strukturierende Operationen, mit denen Textelemente zueinander in Beziehung gesetzt und Hypothesenbildungen angedeutet werden.

Pep= wasserscheu? kann nicht schwimmen? In Anbetracht des Buchtitels: Anzeichen für „Katastrophe“? (Lara, 5%)

Lehrerin der Dorfschule vom Charakter und Auftreten komplett gegenteilig zum Lehrer des Internats gestaltet - nicht nur Schüler sollen sich voneinander abheben sondern scheinbar einfach alles, um wirklich zwei getrennte Lager zu bilden. (Natalie, 8%)

Auch im Kommentaraustausch entwickeln sich ansatzweise analysierende Überlegungen, z.B. indem Natalie (27%) auf die Namensgebung eingeht – „Lena erhält hier keinen abwertenden Spitznamen, genau wie Felix vorhin keinen von Martin bekommen hat.“ – und Helen darauf antwortet: „Unterstreicht die herausstechenden Rollen der Beiden, als DIE Hauptpersonen der Geschichte.“ Im Hinblick auf den Protagonisten Felix und seine unglückliche Familiensituation verbindet Sarah ihre Überlegungen mit einem intertextuellen Verweis und erläutert die Bedeutung des Figurennamens: „ey, das ist jetzt gerade ein wenig Off-Topic, aber [Querverweis zu Harry Potter und dann zurück zum Namen] [sic!]: ist die Namensbedeutung von Felix nicht eigentlich "der Glückliche"? Ist der Name absichtlich, der Ironie wegen, gewählt worden?“ (Sarah, 62%), was Kati an dieser Stelle bestätigt: „Sowas Ähnliches ging mir auch durch den Kopf.“

Solche weithin eher oberflächlichen, da knapp gehaltenen analytischen Textkommentare beziehen sich auf die Figuren und ihre Konstellation; die LeserInnen gehen dabei auf den inhaltlich-strukturellen Kontrast zwischen den zwei Milieus ein, erwähnen narrative Gestaltungsmerkmale (wie den Perspektivenwechsel) und benennen sprachliche Besonderheiten in Figuren- und Erzählersprache (z.B. Ironie, Sprachkomik, bildliche Sprache, Jugendsprache, Fremdwörter, Umgangssprache) und deren Wirkung: „Peps Sprachbarriere schafft Komik“ (Lara, 6%).

Insbesondere fallen in Gruppe 1 antizipierende Kommentare auf. Die Leserinnen markieren Textstellen, deren Offenheit ihnen dafür geeignet erscheint, und stellen, auch in Form von (zumeist von den anderen nicht aufgegriffenen) Fragen, Vermutungen über den weiteren Handlungsverlauf an: „bin gespannt, ob er auf der Seite seiner Mitschüler bleibt“ (Kati, 13%), „Anfänge einer Verliebtheit?“ (Lara, 14%), „Spannung: man möchte erfahren, was der Vater dazu sagt und was mit Felix Hund geschieht“ (Kati, 33%) (zum Wertmaßstab Spannung s.u.), „dann wird Lena mit Sicherheit auf Felix alleine treffen oder?“ (Sabrina, 35%), „das wird jetzt aber keine bloße Verknüpfungsgeschichte, oder?“ (Sarah, 47%), „alles scheint anders zu werden als früher. Spalten die Gruppen sich?“ (Kati, 53%).

In einigen Kommentaren wird der Text explizit in Bezug zu anderen Texten der Kinderliteratur gesetzt. Hierbei wird zu Beginn der Romanlektüre die Ähnlichkeit der Figurenkonstellation im Vergleich mit Cornelia Funke's *Die Wilden Hühner* genannt: „erinnert mich gerade ein wenig an die Wilden Hühner und die Pygmäen - Banden, die sich ständig gegenseitig eins auswischen ^^,“ (Sarah, 15%). Zur Textstelle über die Beerdigung von Lenas Kaninchen postet die Leserin Lara (75%) den Hinweis auf die Beerdigungsrituale in einem Bilderbuch zu diesem Thema: *Die besten Beerdigungen der Welt* von Ulf Nilsson/ Eva Eriksson. Neben dem Hinweis auf Harry Potter wird die Figur Lena einmal mit Pippi Langstrumpf (27%) verglichen, eine andere Leserin zieht eine motivgeschichtliche Parallele zur Literatur für Erwachsene: „Die Geschichte der beiden hat mich von Anfang an an Romeo und Julia erinnert. Das kristallisiert sich mit der Zeit mehr und mehr heraus.“ (Helen, 41 %) ³⁵⁶

Die wertenden Textkommentare erfolgen weithin als Wertungen am Verhalten und den Handlungsmotiven der Figuren, es sind also inhaltliche Wertungen wie „gute Idee [von Marie, Erg. IBP], das Thema so zu wechseln“ (Kati, 50%), „coole Reaktion von dem Direktor“ (Lara, 59%), „sehr enttäuschendes Verhalten der Eltern“ (Helen, 38%), „Verhalten der älte-

³⁵⁶ Dass die Autorin diesen Roman (als Auftragsarbeit für den Verlag) als moderne Version des *Fliegenden Klassenzimmers* von Erich Kästner konzipiert hat, wird, trotz der offensichtlichen Parallelen, an keiner Stelle der Kommentare erwähnt.

ren Schüler vollkommen daneben, von Vorbildfunktion haben die offensichtlich auch noch nichts gehört.“ (Helen, 92%). Dabei kommt es immer wieder zu gegenseitigen Bestätigungen der Werturteile.

Tolle Geste von Lars, die zeigt wie nah sich Lenas Familie steht, auch wenn es oftmals chaotisch zugeht. (Helen, 75%)

Finde ich auch, das ist wirklich herzlich. (Natalie, 75%)

In schlechten Zeiten halten die Geschwister zusammen. (Marie, 75%)

Die Bewertung der Figuren schließt an identifikatorische Leseprozesse an. Die Leserinnen übernehmen beispielsweise die Perspektive von Felix, haben Mitleid mit ihm und grenzen sich vom rücksichtslosen Verhalten der Eltern ab: „schreckliches Gefühl, sowas [in der Zeitung] lesen zu müssen und als Sohn nicht eher zu erfahren“ (Kati, 32 %). Die besondere Emotionalität der Wertung zeigt sich formal in einigen Kommentaren, in denen die Leserinnen sich selbst in den Text ‚einschreiben‘ (Abb. 91). Ein Beispiel für einen Textkommentar in Form einer ‚direkten‘ Textantwort liefert die Leserin Sarah:

Ernsthaft? Jetzt tu doch nicht so, als ob dein Sohn daran Schuld wäre, wenn du ihm nichts mitteilst... Ehrlich, diese Mutter regt mich auf! (Sarah, 38%)

Umgekehrt beantwortet Lara eine Frage, die sich Felix im Text stellt – „Warum konnten sie sich nicht ankündigen, wenn sie ihn besuchen kamen?“ (62%) – folgendermaßen: „...weil Felix nicht die ‚Hauptrolle‘ in ihrem Leben spielt.“ Mit dem Bild der Hauptrolle spielt die Leserin auch auf den Beruf der Mutter an, was Sarah bestätigt und in ihren Ausführungen weiter erläutert:

das ist echt treffend beschrieben, Lara. Bei der Mutter hatte ich vorhin auch ein ähnliches Gefühl. Als Felix darüber nachdenkt, dass sie früher noch eher eine Mutter war und er sie jetzt verloren hat. Das wirkte so, als wäre das Kind nur eine ‚Phase‘ für sie gewesen - und jetzt redet sie sich aus der Verantwortung, von wegen: du bist ja jetzt schon so erwachsen... (Sarah, 62%)

Immer wieder wird das Verhalten der Figuren explizit in Bezug gesetzt zu eigenen Erfahrungen und Erinnerungen und auf dieser Grundlage leserbezogen bewertet. Dies bezeugen wiederkehrende Formulierungen wie „ich als Kind...“ „an seiner Stelle würde ich...“, „ich denke, ich hätte...“, „fühle mich erinnert...“, „das fände ich super!“, „mich würde das

total mitnehmen“. Insbesondere innere Konfliktsituationen, die der Text inszeniert, werden häufig als Kommentaranlässe aufgegriffen. Am Beispiel von Sarah wird sichtbar, wie die Leserin den Konflikt im Hinblick auf die eigene Entscheidung abwägt: „ich weiß nicht, wie es euch geht, aber das bescheuerte ist: ich würde das auch nicht sagen. [...] auf jeden Fall ein sehr interessanter Diskussionspunkt“ (Sarah, 71 %). Obwohl die Leserin also den Konflikt erkennt und für sich eine Entscheidung trifft, verzichtet sie auf eine weiterführende Reflexion des im Text angelegten Dilemmas. Ihre implizite Aufforderung an die anderen Leserinnen, sich darüber mit ihr zu verständigen, bleibt ebenfalls ohne Antwort.

Wie die Bewertung der Spannung erfolgt/ erfolgen kann, verdeutlicht der Kommentaraustausch zum Romananfang zwischen Natalie und Helen, wobei im ersten Kommentar zunächst die Textgestaltung beschrieben wird und diesem Kommentar eine Antwort folgt, die darauf Bezug nehmend eine positive wirkungsbezogene Wertung formuliert. Auf die Wahrnehmung und Wertung der Cliffhänger als Spannungsmomente wird an späterer Stelle noch eingegangen.

Unvermittelter Einstieg in die Geschichte – keine Vorgeschichte, in der abgesteckt wird, um was oder wen es geht. (Natalie, 1%)

Finde ich gelungen, da es zum Weiterlesen animiert, da man nun wissen will, um wen es eigentlich geht. (Helen, 1%)

Zahlreiche Kommentare richten sich weiterhin auf die Beurteilung des realistischen Charakters des Jugendromans; auch hier werden individuelle Erfahrungen zu Grunde gelegt und der Text mit den eigenen Auffassungen von Wirklichkeit abgeglichen. Weichen die eigenen Wirklichkeitsvorstellungen vom im Text Dargestellten ab, resultieren daraus negative Bewertungen. Als unrealistisch erscheint es den Leserinnen demnach, dass im letzten Kapitel in Aussicht gestellt wird, dass der Protagonist seinen Hund mit ins Internat nehmen darf. Der folgende Beitrag von Sarah (Abb. 93), der als Antwort auf einen anderen Kommentar verfasst wurde, führt ebenfalls aus, warum die Leserin eine Situation als unglaublich und damit nicht der Wirklichkeit entsprechend einschätzt – ihre gegenteilige Vorstellung der Situation formuliert sie in der angenommenen Logik einer „wenn-dann“-Verknüpfung.

Totaler Kontrast armes Dorf – Luxus Internat (Sabrina, 15%)

Ja, total! Ich werd aber das Gefühl nicht los, dass das alles sehr übertrieben dargestellt wird. Ich meine, wenn der Weg zum Kindergarten so „gefährlich“ ist, dass sich die Kinder reihenweise und regelmäßig die Knie aufschlagen, müssten die Eltern nicht voll den Aufstand machen? Und wenn die Gemeinde sagt „zahlen wir nicht“, würden dann nicht die Eltern irgendwann sagen, „gut machen wir selbst“ (zum Wohl der Kinder und so) oder es würde sich, keine Ahnung, irgendein Alte-Leute-Verein finden, der sich ehrenamtlich darum kümmert? Insbesondere, wenn doch der Dorfbund so gut sein soll? (jedenfalls schließe ich das mal aus dem Zusammenhalt der Dorfkinder ... und dem typischen „Im Dorf kennt jeder jeden“) (Sarah, 15%)

Nicht konsequent eindeutig unterscheiden die Leserinnen, ob sie von Übertreibung als (passendem) Darstellungsmittel sprechen (Lara) oder ob die wahrgenommene Übertreibung sich auf den Inhalt bezieht und dann zu einem Abgleich mit eigenen lebensweltlichen Auffassungen sowie einer implizit negativen Wertung führt (Sabrina).

„Übertriebener Luxus“. Verstärkt Kontrast zwischen Dor- und Internatskindern (Lara, 8%)

nicht nur übertrieben, sondern auch noch unnötig meiner Meinung nach. Wer braucht denn eine Sauna und nen Whirlpool in der Hallenumkleide :D (Sabrina, 15%)

Übereinstimmend wird dagegen wird der Schluss des Romans von mehreren Leserinnen als authentisch beurteilt, da alle das Situationskonstrukt als glaubwürdig und aus ihrer Sicht realistisch einschätzen:

Das Ende mutet sehr authentisch an dadurch, dass der Konflikt nicht urplötzlich von heute auf morgen beendet ist und nur der harte Kern, der von Anfang an eher gegen Streit war, sich komplett versöhnt hat. Nach so einer Auseinandersetzung muss erstmal Gras über die Sache wachsen, damit sich alle restlos versöhnen können. (Helen, 99%)

Da stimme ich zu. Ich finde die Darstellung von „plötzlich ist alles viel schöner, der Himmel blauer, das Gras grüner, alle umarmen sich etc.“ zwar teilweise etwas übertrieben. Aber, dass die Kinder der beiden Gruppen, die am ehesten gegen die anderen gewettert haben, noch ihre Zeit brauchen, sehe ich auch als positiven Faktor. (Natalie, 99%)

Der Wertmaßstab der kinder- und jugendliterarischen Angemessenheit wird sowohl auf die Figurendarstellung wie auch auf sprachliche Gestaltung bezogen. Alle drei Leserinnen in Gruppe 2 stoßen sich am sexualisierten Auftreten der jugendlichen Sportlehrerin („Diese überflüssigen Reduzierungen weiblicher Charaktere auf ihr ‚heißes‘ Aussehen ziehen

sich aber leider wie ein roter Faden durch das Buch.“ Natalie, 46%) und an entsprechenden umgangssprachlichen Wendungen, die sie vor allem im Hinblick auf kindliche LeserInnen kritisieren. Bereits ein Wort wie „sexy“ in der wörtlichen Rede einer Figur (34%) wird für ein Kinderbuch als unangemessen empfunden. An der Textstelle „wie ein schlafender Märchenprinz [...], dem man fast glauben könnte, dass er in den Ferien zu Hause jede Menge Mädchen flachlegte“ entspinnt sich folgender Kommentaraustausch:

Das Buch enthält sehr viele Anspielungen, bei denen ich es fragwürdig finde, ob sie sich bereits für Zehnjährige eignen ... beziehungsweise, ob sie sich überhaupt für diese eignen sollten. Hier finde ich aber, geht es dann doch schon etwas zu weit, wenn man an die Zielgruppe denkt. (Natalie, 24%)

Das kann ich so unterschreiben. Über die ersten Romanzen in dem Alter zu sprechen, finde ich noch nicht mal deplatziert, aber diese Anspielungen in sexueller Hinsicht sind nicht sonderlich passend und als überflüssig zu bewerten. (Helen, 24%)

Ich denke auch, die Zielgruppe ist zu jung und unreif um mit solch umgangssprachlichen sexuellen Themen erwachsen umgehen zu können. (Marie, 24%)

Insofern vertreten vor allem Natalie und Helen in ihren Wertungen eine spezielle Auffassung von kinderliterarischer Gestaltung, wobei die Kürze der wenigen Kommentare eine aussagekräftige Interpretation der Aussagen nur bedingt zulässt. Zum einen zeigen sich durchaus begründete Ansätze einer genderbewussten Lektüre (mehrmals wird auf Klischees hingewiesen), zum anderen sind die Kommentare im Hinblick auf die geforderte adressatenorientierte Kindgemäßheit des Werkes einem traditionellen, begrenzten kinderliterarischen Verständnis von ‚heiliger Welt‘ verpflichtet („nicht wirklich kindgerechte Aktion“, Helen 11 %), wie dies auch in den negativ wertenden Urteilen zu einzelnen Elementen der Handlung („zu krass“, „deplatziert“) zum Ausdruck kommt:

Ich bin ehrlich gestanden auch etwas schockiert. Dass Max durch seine Kocherfahrungen vom Tiere schlachten eine gewisse Kenntnis hat, leuchtet ja noch ein. Aber mal abgesehen davon, ist die Racheaktion eindeutig eine Nummer zu krass! Die Tiere freizulassen oder sowas in die Richtung wäre schon heftig, aber sie zu töten ist einfach deplatziert! (Helen, 68%)

Wie bereits die oben erwähnten Beispiele verdeutlichen, wird die Beurteilung der Angemessenheit mehrfach auf den Maßstab der ästhetischen/rhetorischen Gestaltung der Sprache (vgl. von Heydebrand/ Winko 1996,

S. 114) bezogen. Dabei treten kritische Einwände gegen die Verwendung von anspruchsvollen Fachbegriffen (z.B. „Molekularkoch“ 2%, „philanthropisch“ 56%) auf, die nach Auffassung der Leserinnen für Kinder unverständlich und daher überflüssig sind. Einräumend und damit aufwertend weist Natalie in diesem Zusammenhang aber darauf hin, dass für den Leser dennoch keine Verstehensbarrieren entstehen: „Was im Übrigen ein sehr positiver Aspekt des Buches ist, so ziemlich jedes Fachwort (oder die Gesprächsfetzen des Spaniers) werden auf irgendeine Weise ‚übersetzt‘.“ Auch umgangs-/ jugendsprachliche Wendungen in der Erzählersprache wie z.B. „chillen“ werden von den Teilnehmerinnen diskutiert. Während Helen den Ausdruck als „sehr moderne, neumodische Ausdrucksweise, meiner Meinung etwas unpassend“ einstuft, erkennt Natalie darin ein bewusst gesetztes sprachliches Mittel: „Vermutlich extra gewählt, um den sprachlichen Unterschied beider Gruppen besser darzustellen.“ Trotz partieller Zustimmung besteht Helen auf ihrer abwertenden Einschätzung: „Das ist wahr, es passt nur trotzdem irgendwie nicht hundertprozentig in den restlichen Schreibstil des Buches.“ (3%)

Mehrfach erfolgen knappe Wertungen zur sprachlichen Gestaltung zum Teil ohne weitere Begründung: „lustiges Wortspiel“ (Marie, 24%). In anderen Kommentarstellen wird die Wertung erläutert, so z.B. zum Neologismus „Dreiviertelglück“: „faszinierende Beschreibung - macht auf Nuancen von Gefühlen aufmerksam: nicht immer ist man komplett glücklich/traurig. Es gibt Zwischenstufen (=>Denkanstoß für den Leser?)“ (Sarah, 5%) Auffällig oft ist es in Gruppe 1 immer wieder die Leserin Sarah, die ihre Aufmerksamkeit auf sprachliche Bilder richtet und diese kommentiert, dafür aber keine Rückmeldung von den anderen erhält: „cooles Bild diese Abziehbildgedanken. Klebrig und irgendwie nur 2D, nichts ganzes, flach, ein Abbild von dem, was sonst ist.“ (Sarah, 42%)

Dennoch zeigen sich in der Bewertung der sprachlichen Darstellung teilweise auch kommunikative Verknüpfungen aus Kommentar und Antwort(en). So kommt es mehrfach zur Mitteilung von subjektiven Assoziationen, die, ausgelöst durch die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung, als geteilte Vorstellungsbilder zum Gesprächsanlass werden. Während Sarah versucht, ihre Bewertung zu begründen, beschränkt sich

Sabrina auf die Feststellung einer Assoziation, ohne deren Auslöser im Textzusammenhang zu suchen.

Interessanter Einleitungssatz für das Kapitel – hatte es im ersten Augenblick für eine Art Metapher gehalten... die Tage fühlten sich frisch an? Erfrischend? Unangenehm, angenehm sauer, nicht süß? Letztendlich geht es aber um echte Zitronen. Und trotzdem entsteht durch diesen ungewöhnlichen Satz eine... na ja, ungewöhnliche, seltsame Atmosphäre. (Sarah 46%)

Bei mir hat es driekt eine sommerlich/schöne Atmosphäre ausgelöst... warum auch immer :D (Sabrina, 46%)

Durch die Auswahl exemplarischer Kommunikationspassagen, in denen zwei oder mehrere Kommentare aufeinander Bezug nehmen, soll im Folgenden die Annäherung an den interaktionellen Gesprächscharakter der Textkommentare vertieft werden, um Knotenpunkte des Literatur-Chats abzubilden und diesen entsprechende Funktionen zuzuweisen.

Wenn die Teilnehmerinnen auf andere Kommentare Bezug nehmen, handelt es sich in sehr vielen Fällen um Bestätigungen und Zustimmungen, die explizit durch Wendungen wie „das sehe ich auch so“ (Natalie, 99%), „das kann ich so unterschreiben“ (Helen, 24%), „oh ja!“ (Kati, 72%) ausgedrückt werden. Wie etliche bereits zitierte Kommentarverläufe (zur Bewertung des Figurenverhaltens, der realistischen Darstellung, des Sprachgebrauchs) andeuten, handelt es sich um bestätigende Abgleichungen, die zeigen, dass die kommunikativ orientierte Kommentierung durch die Leserinnen vor allem auf die gemeinsame Überprüfung ihrer emotional akzentuierten Leseindrücke, die zugleich oft Wertungen enthalten, ausgerichtet ist. Diese Tendenz zeigte sich in gleicher Weise in den analysierten digitalen Leserunden auf Community-Plattformen (vgl. Kap. 4.4). Im folgenden Beispiel erachten die Leserinnen Perspektivenwechsel und Cliffhänger – und dies wird im gesamten Kommentarverlauf mehrfach erwähnt – in ihrer leserbezogenen Wirkung einstimmig als positiv. Als Begründung führen alle drei Leserinnen die Motivation zum Fortsetzen der Lektüre an; dass der Perspektivenwechsel als narratives Mittel auch eine distanzierte Lesehaltung fördern kann, wird lediglich von Marie angedeutet.

Cliffhanger scheinen sich wirklich wie ein roter Faden durch das Buch zu ziehen – vielleicht begründet durch die häufigen Perspektivenwechsel (Natalie, 18%)

Ja da geht es vermutlich auch gar nicht ohne. Wobei ich gestehen muss, dass ich sowas mag, weil man dann mehr Lust hat weiterzulesen. (Helen, 18%)

Ich denke auch, dass sich die Cliffhanger im Buch wirklich gut machen, um zum Weiterlesen zu animieren. Besonders gepaart mit den Perspektivenwechseln wirkt das Ganze echt gut, finde ich. (Natalie, 18%)

Mir gefallen die Cliffhanger und Perspektivenwechsel auch sehr gut! So macht es Freude, das Buch weiterzulesen. Durch die Perspektivenwechsel bekommt man einen Einblick in verschiedene Sichtweisen. Man kann sich so als Leser leichter eine eigene Meinung bilden, da nicht eine Seite dominiert. (Marie, 18%)

Die Formulierung von Zustimmung kann sich mit einer Erkenntnis im Sinn eines ‚zweiten Blicks‘ auf den Text verbinden, die durch einen fremden Kommentar ausgelöst wird und damit das Leseverstehen bereichert. Dass die Leserinnen dies explizit formulieren, ist eher selten der Fall. Beiläufig zeigt sich es aber in den Kommentaren zum Anfang des achten Kapitels. Es handelt sich um eine Textstelle, an der der Leser Felix‘ Blick auf das Storchennest mit der Fütterung der Jungen vor seinem Zimmer folgt. Natalie sieht darin „das Sinnbild einer intakten Familie, die er [Felix] nicht hat“ (16%), was Helen folgendermaßen kommentiert: „Stimmt, das fällt mir jetzt erst auf :-D“.

Kommunikativ noch interessanter erscheinen diejenigen Stellen, an denen Kommentaranworten dazu dienen, Gedankengänge der anderen Leserinnen aufzugreifen bzw. ihnen zu widersprechen, um weitere neue Sichtweisen zu formulieren. Solche Kontroversen betreffen die Kohärenz der Handlungslogik und die Wirkung struktureller Textaspekte, z.B. bei der Bewertung des Romananfangs: Während Natalie hier die Vielzahl flacher Figuren und den Fremdwortgebrauch kritisiert, macht Helen auf den von ihr positiv bewerteten Zusammenhang von Figurenanlage und Figurensprache aufmerksam und bewertet ebenso den offenen Einstieg als Leseanreiz positiv:

Allgemein finde ich den Einstieg ins Buch holprig. Man wird nicht nur mit Personen, die so gut wie gar nicht personalisiert werden, überschüttet sondern gleichzeitig ist auch ein inflationärer Gebrauch von Fachwörtern/Fremdwörtern zu erkennen, von denen ich nicht weiß, ob sie einige Leser der Altersgruppe nicht eher abschrecken. (Natalie, 3%)

Umgekehrt kann man argumentieren, dass dieser relativ offen gehaltene Einstieg den Leser neugierig machen soll, um auf jeden Fall weiterzulesen. Die Häufung

von Fremdwörtern war für mich nicht zu hoch sondern an den richtigen Stellen gut gewählt, um den Charakter von Herr Meierlei aufzuzeigen zum Beispiel. (Helen, 3%)

Die Anlage der Figuren wird in den Kommentaren insgesamt mehrfach zum Ausgangspunkt einer Diskussion. Die Figur Marie beurteilt die Leserin Marie aufgrund ihrer Eindimensionalität als negativ: „Ich finde, der Autor hätte die Figuren (hier am Beispiel von Marie) etwas differenzierter und detaillierter ausprägen können. Die immer wieder auftretenden ‚Running gags‘ lassen sie Figuren etwas eintönig wirken.“ (Marie, 34%) Im Gegensatz dazu erkennt Natalie dies als narratives Mittel der Typenhaftigkeit von Nebenfiguren an:

Wobei hier vielleicht auch einfach so gedacht wurde, dass den ‚Nebenfiguren‘ (neben Felix und Lena) eindeutige Merkmale zugeordnet werden können - das Kochen bei Felix' Freund (war es Max?), Peps Sprachbarriere, Maries romantische Ader, ... (Natalie, 34%)

Die kommunikativen Knotenpunkte des Literatur-Chats zeigen dabei auch, wie unterschiedliche Wertmaßstäbe der Leserinnen zu divergierenden Urteilen führen, so z.B. hinsichtlich der Versöhnung der Internatschüler (Abb. 88). Während Helen vor allem die Bereitschaft zur Versöhnung unter moralischem Aspekt bewertet („richtig“), widerspricht Marie ihr mit dem Hinweis auf die mangelnde Angemessenheit einer einfachen Entschuldigung (vor dem Hintergrund der vorausgehenden Handlungsereignisse), was wiederum von Natalie relativiert wird. Die Leserin Natalie führt die Handlungsweisen der Figuren auf deren Charakter zurück und bewertet die Textstelle anhand der Maßstäbe Stimmigkeit und Realismus, wobei sie auf der Grundlage ihres Verständnisses von männlichen Jugendlichen eine angemessene Übereinstimmung des Textes mit ihren eigenen Vorstellungen erkennt.

DER SOMMER, IN DEM WIR ALLE VON BORD GINGEN

»Du Arschloch«, sagte Felix.
 »Selber«, sagte Max.
 »Cómo?«, fragte Pep und schaute Schweini an.
 »Nichts«, sagte Schweini.

Dann ging Max auf Felix zu und reichte ihm die rechte Hand. Die linke hielt er verkrampft hinter dem Rücken. »Entschuldigung«, sagte Max und guckte ihm in die Augen. Max hatte ein so rotes Gesicht, dass man den Brillenabdruck kaum noch sah. Felix zögerte – und zögerte, dann schlug er ein. Max strahlte. Schweini entschuldigte sich auch bei ihm und reichte ihm die Hand. Pep wollte auch gerade auf Felix zugehen, da schob sich Max vor und fragte wieder: »Welche Hand?«

»Links«, sagte Felix und sah, wie Max vorsichtig etwas von der linken Hand in die rechte beförderte, ihm die leere linke hinhielt und breit grinste. Felix verdrehte die Augen. »Dann eben rechts.«

Max holte eine Glasschüssel voller kleiner schwarzer Kügelchen hervor. »Cola-Kaviar«, sagte er, »ganz frisch. Das magst du doch so gern.«

»Anstatt einer Friedenspfeife«, sagte Schweini.

»Ja, ja«, sagte Pep.

"Im Text"-Kommentare

Helen 04-29-2016

Versöhnung in der Internatsclique. Die Jungs machen den einzig richtigen Schritt und entschuldigen sich bei Felix für ihr absolut deplatziertes Verhalten.

Antworten

Marie 05-25-2016

Ich finde, sie entschuldigen sich nicht der Situation entsprechend. Ein einfacheres "Welche Hand?" ist meiner Meinung nach nicht ausreichend.

Antworten

Natalie 05-26-2016

Ich glaube, dass es für die Jungs einfach so sein muss. Ich meine, sie haben ihren eigenen Umgang miteinander und wenn man davon ausgeht, dass sie vielleicht einfach Probleme damit haben, sich zu entschuldigen, kann auch das ein großer Schritt für sie sein – und für Felix reicht es ja aus, immerhin kennt er seine Freunde und weiß, wie sie sind.

Antworten

89%

Nächster Post

Abb. 88: Beurteilung der Versöhnung

Die kontroversen Einschätzungen, die sich in Bezug auf das Kriterium Realismus ergeben, lassen sich damit erklären, dass unterschiedliche Annahmen von lebensweltlicher Realität zugrunde gelegt werden. So hält Natalie z.B. Martins fachmännische Kenntnisse über Schiffsmotoren für einen Zwölfjährigen für unrealistisch, was Helen einschränkt, indem sie sich auf ihre lebensweltlichen Erfahrungen beruft:

Ein wenig unrealistisch ist es, wobei ich da die Erfahrung gemacht habe, dass sich Kinder sehr viel selber schon aneignen können. In einem meiner Praktika war ein Junge aus dem ersten Schuljahr, der schon mehr über Traktoren (auch aus technischer Sicht) wusste, als jeder der Praktikanten in meinem Alter. Also durchaus möglich, aber nicht sehr wahrscheinlich. (Helen, 21%)

Ergebnisse des Literatur-Chats

Eine inhaltliche Einschränkung der Anschlusskommunikation durch die Leser lässt sich nicht feststellen: Markiert werden inhaltliche oder sprachliche Aspekte, kommuniziert werden Ideen und Interpretationen, Kommentare umfassen subjektive Wertungen oder objektive Sachverhalte usw. Durch die Vernetzung der Leser entstehen so nicht nur individuelle Protokolle des eigenen Leseverhaltens, sondern zudem Protokolle des Leserverhaltens anderer Leser desselben Texts. (Kuhn 2015, S. 432)

Die vorliegende Chat-Analyse bestätigt diese Einschätzungen einer vielfältigen Nutzung der digitalen Lese- und Kommunikationsumgebung. Als Ergebnis zeigt sich, dass die Studierenden das Lectory-Setting und seine Randspaltenkommentare für die sprachlich komprimierte Wiedergabe des Textinhalts bzw. ihrer Texteingdrücke (vor allem in Gruppe 1) nutzen und sich darin vielfach assoziative Spontanaussagen der LeserInnen abbilden. Diese bringen vor allem ihre leserbezogene Perspektivenübernahme und emotionale Involviertheit zum Ausdruck. Nur stellenweise werden daneben auch literaturwissenschaftliche Analysekategorien aufgerufen und der Text daraufhin reflektiert. Dieser Befund deutet Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen der von Mayer (2017) analysierten Literarischen Gespräche von Studierenden an: „Die ästhetischen Erfahrungen werden meist nah am Text (z.B. durch Aufgreifen von Textelementen) und weniger abstrahierend mit kategorialen Begrifflichkeiten eingebracht.“ (Mayer 2017, S. 300)

Eine Vielzahl der Annotierungen auf Lectory wird nicht als Diskussionsimpuls von anderen LeserInnen aufgegriffen, so dass sie als isolierte Kommentare unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Wenngleich auch aussagekräftige Kommentare oft keine Antwort erhalten, erscheint es offensichtlich, dass vor allem Einwortkommentare wie „Komik, Ironie, Dialekt, Abwehrhaltung, Neid, Fremdwort, Schimpfwort, Vorurteile“ (alle von Sabrina) keinen Diskussionsanlass bieten und daher nie von den anderen LeserInnen aufgegriffen werden. Die von Lectory intendierte dialogförmige Interaktion tritt insofern nur stellenweise in Erscheinung. Auch für die hier auftretende Abfolge einzelner Statements zeigt sich eine Übereinstimmung zur Struktur von Literarischen Gesprächen, vor allem zu deren Eröffnungssequenzen: „Die TeilnehmerInnen nennen nacheinander eine Textstelle und beschreiben deren Wirkung oder begründen

ihre Auswahl, und zwar ohne inhaltlich oder sprachlich markiert Bezug auf andere Teilnehmer zu nehmen.“ (Ebd., S. 295)

Werden die Kommentare explizit zueinander in Bezug gesetzt, weist das Kommentarmaterial gemeinsame Verständnisklärungen, vor allem auf inhaltlich-begrifflicher Ebene, weniger auf der Ebene eines globalen Verstehens, nach. Aus den kommunikativen Knoten mehrerer Kommentare ergeben sich vielfach Bestätigungen gleicher Textwahrnehmungen, wobei in mehreren Fällen erst der Kommentar bestimmte Einsichten in und Wahrnehmungen am Text ermöglicht, die zustimmenden Bestätigungen zum Teil aber auch auf eine inhaltliche Vereindeutigung abzielen, da mögliche andere Sichtweisen auf den Text nicht eingebracht werden. Dies wiederum steht dem Verständnis literarischer Kommunikation als gemeinsamer Entfaltung von vielfältigen Deutungsmöglichkeiten, wie literarische (Chat-)Gespräche sie grundsätzlich in Aussicht stellen, entgegen. Kontroversen zwischen den Kommentaren lassen sich als Ergänzungen, gemeinsame Klärungen oder Widerspruch kategorisieren. Da kontroverse Kommentare dazu führen, dass Lesarten angereichert, eingeschränkt oder revidiert werden, zeigt sich in dieser Dynamik ein höheres Maß an diskursiver Durchdringung des Textes im Sinne gemeinsamen Aushandelns von möglichen Deutungen.

Die Zusammenschau des Kommentaraustauschs macht durchgehend *elaborierende Operationen* sichtbar, vor allem in der Suche nach Realitätsbezügen des Textes und im Herausstellen eigener Erfahrungsbezüge (vgl. Hurrelmann 1987). Daraus entstehen vielfach wertende Aussagen. Die literarischen Urteile, die die Leserinnen im Rekurs auf unterschiedliche Wertmaßstäbe fällen, beziehen sich sowohl auf die Ebene der *histoire* wie des *discours*. Es handelt sich dabei nicht selten um Geschmacksurteile ohne nähere Begründungen, aber ebenso werden stellenweise Werturteile formuliert, in denen sich argumentative Absicherungen andeuten.

Weniger deutlich erscheint dagegen das *Bemühen um Strukturierung*: Die Bündelung von Textdeutungen und die Herstellung von Bezügen innerhalb des Textes fehlt weitgehend, da die LeserInnen in ihren Kommentierungsprozessen dem linearen Textverlauf folgen und den Blick vorrangig auf die einzelne, aktuell gelesene Textstelle richten (im Sinne lokaler Kohärenzbildung), weniger aber auf den Roman als Ganzen. Dies führt zur

Fixierung unterschiedlichsten Einzelbeobachtungen am Text, deren interpretative Inbezugsetzung jedoch nicht realisiert wird. Die zu diesem Zweck bereitgestellte Rubrik *Kommentare Allgemein*, welche die *Im Text-Kommentare* ergänzt, wurde in Gruppe 2 überhaupt nicht, in Gruppe 1 nur von einer Leserin³⁵⁷ genutzt.

Dieses Ergebnis stellt jedoch das Potenzial der optisch ansprechenden, intuitiv bedienbaren und multimodal zu nutzenden Plattform Lectory nicht grundsätzlich in Frage, macht aber deutlich, dass das Tool keinen sich grundsätzlich selbstregulierenden ‚Gesprächsverlauf‘ in kollaborativen Schreibprozessen über Literatur erzeugt (auch nicht bei Studierenden, die im Vergleich zu SchülerInnen über weiterentwickelte Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Texten verfügen), sondern dass seine kompetenzorientierte Nutzung durch Lernende in didaktisch-methodische Überlegungen eingepasst werden muss und, ähnlich wie auch literarische Gespräche, auf Moderation und Impulse durch eine Leitung (vgl. Mayer 2004, S. 172; Mayer 2017, S. 317ff.) angewiesen ist.

4.5.4 Zur didaktischen Einschätzung von Lectory

Ein nach dem Feldexperiment der Nutzung von Lectory in den Seminaren an der Universität Bielefeld 2016 eingesetzter Fragebogen mit geschlossenen, halb-offenen und offenen Fragen zur Nutzung der Plattform (vgl. Anhang 3) wurde von sechs der acht beteiligten LeserInnen ausgefüllt und kann erste vorsichtige Hinweise auf die Verwendung der Kommentarfunktion sowie auf mögliche Veränderungen des Lesens unter dem Einfluss primärer Anschlusskommunikation in der subjektiven Einschätzung der Beteiligten liefern.

³⁵⁷ Die Leserin hinterlässt drei kurze Kommentare zu den Aspekten Leseverstehen, Spannung und Erzählperspektiven; im Hinblick auf die literarischen Figuren, Motive und die Mehrsprachigkeit im Roman stellt sie erste Überlegungen zum Einsatz der Lektüre im Unterricht an. Ihre Kommentare werden jedoch von den anderen LeserInnen nicht für eine weiterführende Diskussion aufgegriffen, was darauf schließen lässt, dass die TeilnehmerInnen beider Gruppen insgesamt an den Kommunikationsmöglichkeiten im allgemeinen Kommentarbereich nicht interessiert sind. Nicht völlig auszuschließen ist, dass die Funktion der allgemeinen Kommentierung schlichtweg übersehen wurde.

Zunächst wurde die Nutzung der Plattform in einen Zusammenhang mit dem sonstigen (literaturbezogenen) Mediennutzungsverhalten gestellt. Nur zwei der Befragten lesen nach eigenen Angaben oft E-Books, drei Befragte geben an, dass sie Literatur nie digital rezipieren. Die Hälfte der Befragten kennt das Prinzip des Social Books mit Randspaltenkommentierung, eine Leserin verfügt über aktive Vorerfahrungen. Die Übersichtlichkeit und Benutzerfreundlichkeit der Lectory-Oberfläche werden insgesamt als unproblematisch eingeschätzt.

Ich fand das eigentlich sehr einfach. Ich bin ja auch viel auf anderen sozialen Netzwerken unterwegs und daher wusste ich intuitiv, was wie funktioniert. Also ich empfinde es als durchaus benutzerfreundlich. (Marie)³⁵⁸

Im Hinblick auf die Vorbereitung des Lesens in primärer Anschlusskommunikation wurden die Beteiligten nach ihrem Lesefokus befragt. Während vier LeserInnen sich vorher nicht explizit überlegt haben, worauf sie beim Lesen mit Lectory besonders achten wollen, machen zwei Befragte Angaben zu ihren Vorüberlegungen, die deutliche Unterschiede aufweisen. Eine Leserin hat zwar keinen spezifischen Lesefokus, betont aber: „Ich wollte einfach genau das aufschreiben, was mir beim Lesen in den Sinn kommt. Also genau mein erster Gedanke zu der Situation.“ (I/3)

Die zweite Leserin, die sich als Vielleserin einschätzt, beruft sich dagegen auf explizite Beurteilungskriterien, die ihrem Leseprozess zu Grunde liegen.

Ich lese einfach privat sehr viel, wobei dann eben keine Kinderromane, aber daher weiß ich eben, worauf ich besonders achte – das sind das Realismus im Text, die Authentizität von Charakteren, der Umstand, ob diese Charaktere flach und oberflächlich wirken oder eben gut ausgearbeitet sind. [...] dadurch, dass mein Alter eben schon etwas fortgeschritten ist, sind mir diese Dinge eben wichtig und ich kann das gar nicht richtig abschalten, das zu fokussieren. (II/2)

Die Frage, ob sich ihre Leseweise beim Lesen mit Lectory verändert, verneinen zwei LeserInnen. Die Antworten der anderen vier Beteiligten deuten mehrere Aspekte an. Dabei handelt es sich um das Phänomen der

³⁵⁸ Aussagen, die nicht dem Fragebogen entnommen sind, sondern zusätzlich aus der Auswertung von qualitativen Interviews im Rahmen einer Seminararbeit (Hoffmann, Moritz: Social Reading und die Plattform Lectory, unveröff. Hausarbeit, Universität Bielefeld 2016) stammen, werden namentlich zugeordnet, die Zitation der Aussagen aus den Fragebögen erfolgt durch Ziffern.

sozialen Kontrolle des Leseverhaltens, die aus dem Aufforderungscharakter der Kommentarfunktion hervorgeht und die eine Äußerung während des Lesens erwartbar macht bzw. einfordert: „Man hatte immer diesen Druck im Kopf irgendetwas kommentieren zu müssen, auch wenn einmal nichts eingefallen ist.“ (I/3) Aus diesem Anspruch, etwas schreiben zu müssen, der mehrfach genannt wird, entsteht zudem eine Lesesituation, in welcher der Modus der identifikatorischen Lektüre unmittelbar durch reflektierendes Lesen ersetzt wird.

Für gewöhnlich lasse ich mich beim Lesen fiktiver Geschichten einfach in die Geschichte ‚hineinfallen‘, sodass ich sie wie einen Film vor Augen habe. Bei dieser Art des Lesens reflektiere ich das Gelesene zunächst einmal sehr wenig – das passiert erst nach dem Lesen.

Bei der Randspaltenkommentierung ist das anders: schon während der Blick über die Seite schweift, sieht man, was andere markiert haben oder wie viel am Rand steht. Man erkennt bereits, dass da etwas ist, was ein anderer wichtig fand. Oder man überlegt selbst, bevor man eine Seite liest, was man so ‚Intelligentes‘ über den Text schreiben könnte. Man befindet sich somit sogar beim ersten Lesen auf einer Art Metaebene. Dadurch denkt man natürlich mehr über den Text nach; dieses ‚Sich-hineinfallen-lassen‘, das ich persönlich mit Lesegenuss verbinde, gab es dadurch allerdings weniger. (I/1)

Dennoch ist diese Leserin nahezu die Einzige, die das durch den Metatext gestörte Involviertsein in die Geschichte so explizit ausformuliert. Eine mögliche Beeinträchtigung des Leseflusses wird von zwei Leserinnen überhaupt nicht wahrgenommen, zwei weitere geben an, dass das eigene Kommentieren und das Lesen der anderen Kommentare den Lesefluss „eher nicht“ beeinträchtigt, und nur zwei Leserinnen weisen auf eine Verlangsamung der Lesegeschwindigkeit und damit auch auf eine Beeinträchtigung des Lesevergnügens hin („man kann die Geschichte nicht in normaler Schnelligkeit genießen“, I/1) Der fast synchron zu aktivierende Wechsel von Lesen und Kommentieren wird von beiden Leserinnen als störende Fragmentierung des Leseflusses und als Beeinträchtigung des Lesegenusses beschrieben:

Ich habe immer wieder vergessen zu kommentieren, wenn [ich] im Lesefluss war. Besonders wenn es gerade ‚spannend‘ wurde und man eigentlich nicht unterbrechen wollte [...] war es manchmal nervig unterbrechen zu müssen (I/3)

[...] wobei man hinzufügen muss, dass ich insbesondere spannende Phasen zum Ende hin bewusst nicht/in verkürzter Form/im Nachhinein kommentiert habe und auch die anderen Kommentare nicht lesen wollte. An diesen Stellen dachte ich mir: „Jetzt will ich wirklich erst einmal lesen!“ [...] Manchmal habe ich mir

gewünscht, die Kommentare später lesen zu können (z.B. am Ende eines Kapitels gesammelt), was wegen der Im-Text-Markierungen nicht ging. (I/1)

Diese Ausführungen bestätigen in didaktisch hochrelevanter Weise die Grenzen der primären Thematisierung von Anschlusskommunikation im Hinblick auf identifikatorische Leseprozesse, wie sie auch von Kuhn (2015) angesprochen werden: „Gleichzeitig ändern sich durch die primäre Anschlusskommunikation die Gratifikationen, die Leser erhalten: Immersion, Involvement oder Eskapismus werden durch Unterbrechungen erschwert, Informationen erleichtert.“ (ebd., S. 434) Dass die neue Version von Lectory die Nutzungsoption einer Lektüre mit ausgeblendeter Kommentarleiste anbietet, entspricht dem Bedürfnis nach involvierten Lesemomenten, deren Steuerung und Kombination mit Momenten sozialen Austausches jeder Leser zunächst selbst bestimmen kann.

Auf die Frage einer durch das Kommentieren veränderten Lesemotivation antworten vier LeserInnen negativ, nur zwei Beteiligte geben an, dass ihre aktuelle Lesemotivation angestiegen ist. Dies wird als „Vorfreude auf Dialog und Angabe der anderen Gruppenmitglieder“ (I/2) formuliert; die Lesemotivation speist sich damit aus dem Interesse an und der Neugier auf andere Lesermeinungen bzw. der Erwartung einer Rückmeldung zu den eigenen Kommentaren.

Die Lesemotivation ist angestiegen, weil ich, obwohl ich meine Mitleser zum Großteil gar nicht kannte, neugierig geworden war, was sie so schrieben oder wie sie auf etwas antworten würden, was ich geschrieben habe. Haben wir diese oder jene Stelle gleich interpretiert? Regieren sie an den Stellen, die ich extrem fand, genauso? (I/1)

Wenn während des Lesens eine mögliche Anschlusskommunikation mitgedacht wird, kann dies wiederum Einfluss auf die Leseweise (z.B. in der Suche nach diskussionswürdigen Stellen) nehmen.

Dass das gemeinsame Lesen und Kommentieren über Lectory insgesamt eine Bereicherung der Leseerfahrung darstellt, bestätigen fünf der sechs Befragten. In ihren Begründungen rekurren sie einstimmig auf das Potenzial eines interaktiv-kommunikativ organisierten Textzugangs, der vor allem zur Reflexion über das Gelesene einlädt und durch den Abgleich der Kommentare und gemeinsam erarbeitete Sinnkonstruktion ein vertieftes Verstehen ermöglicht. So wird erläutert, dass die „Einblicke in

die Lese- und Gedankenwelt der anderen Gruppenmitglieder den [...] Fokus auf [...] vorher unbeachtete Details“ (I/2) richten und eine Relektüre in Gang setzen können:

durch die Kommentare der anderen wird man automatisch noch für andere Faktoren sensibilisiert bzw. liest dann die betreffende Stelle ggf. ein zweites Mal, wenn man gar nicht auf das geachtet hatte, was im Kommentar angesprochen wurde (II/2)

Auch wenn damit eine Vielfalt unterschiedlicher Meinungen und Deutungen suggeriert wird, von der die Lesenden auf Lectory anscheinend profitieren, empfinden vier der sechs Befragten die Kommentare als eine Vereinheitlichung unterschiedlicher Sichtweisen auf den Text. Eine Leserin versucht dies mit Blick auf den Gegenstand zu begründen: „Hätten wir ein Buch mit einer höheren Altersgrenze gelesen, kann ich mir gut vorstellen, dass da wesentlich mehr unterschiedliche Sichtweisen zustande gekommen wären.“ (II/2) Damit wird auf den Aspekt der Textauswahl und indirekt auf das für literarische Chats, Gespräche wie auch für literarisches Lernen insgesamt notwendige Irritationspotenzial des auszuwählenden literarischen Textes abgehoben.

Die Einschätzung des Nutzungspotenzials bleibt insgesamt zwiespältig. Dies wird zum einen mehrfach durch eine Ablehnung der Lektüre von Literatur am Bildschirm begründet bzw. durch eine generelle Ablehnung des Prinzips der primären Anschlusskommunikation:

Also von der reinen Handhabung her war es völlig in Ordnung. Ich bin, glaube ich, aber einfach kein Fan vom am PC lesen. Und ich mag es nicht beim Lesen die Gedanken mit anderen zu teilen. Wenn ich lesen will, dann will ich für mich sein. (Helen)

Zudem wird die fehlende Dialogizität des Chats als organisatorisches Problem diagnostiziert:

[...] richtige Diskussionen und Gespräche über das Buch finden in Lectory, zumindest in unserer Gruppe nicht statt. Das liegt aber auch daran, dass nicht zeitgleich gelesen wird. Der eine liest abends vor dem Schlafengehen, der andere am Morgen auf dem Weg zur Uni. Manche lesen das Buch in zwei Tagen und wieder ein anderer liest jeden Tag nur ein Kapitel. Das hat dazu geführt, dass Social Reading im eigentlichen Sinne nicht stattgefunden hat, da wir fast nie zur selben Zeit daran gelesen haben, beziehungsweise eine Diskussion nicht entstehen konnte, da einfach keiner da war, mit dem man diskutieren konnte. Denn wenn ich einen Kommentar verfasst habe und drei Tage später antwortet einer darauf und ich

bin aber schon viel weiter, dann macht es keinen Spaß, wieder etliche Seiten zurückzugehen, um auf eine Diskussion einzugehen. Ich fände es gut, wenn man Zeiten abmachen würde in denen man gemeinsam liest, sodass es zu Diskussionen kommen kann. (Natalie)

Didaktischer Ausblick

Angesichts der bislang gering existierenden Forschungslage zu Social Reading-Plattformen werden im Folgenden einige vorläufige Überlegungen formuliert, die vor dem Hintergrund der Antworten auf die in diesem Kapitel eingangs gestellten Fragen weitere Forschung zum Einsatz der Lectory-Oberfläche in Lernkontexten anregen sollen.

Dazu ist nochmals in Erinnerung zu rufen, dass die Attraktivität von Social Reading vor allem diejenigen Prozesse betrifft, die *nach* dem Lesen stattfinden, da das Bedürfnis nach Austausch *während* der Lektüre deutlich weniger vorhanden ist (vgl. Kap. 1.4.5). Diesen Befund konzедieren auch die Entwickler von Lectory, denn zusammen mit Christina Khalaf und Ralph Möllers bestätigt Harald Henzler auf der Tagung *Die Zukunft des Lesens* (Internationale Buchwissenschaftliche Gesellschaft, LMU, September 2017): „Kaum jemand will bei der Genusslektüre **im** Buch mit jemandem reden, aber fast alle wollen in den Sozialen Netzen **über** ihre Lektüre reden, so wie sie auch Artikel in den Online-Medien gerne und meist ungehemmt kommentieren. Das Buch als Chat-Room aber ist offenbar kein Bedürfnis.“ (Henzler 2017). Dennoch werden zwei Szenarien benannt, bei denen sich die Social Reading-Oberfläche als funktional erweist; dabei handelt es sich um die Bereiche Bildung und Bonding (vgl. ebd.): Im Bildungssektor wird von einem Setting ausgegangen, in dem eine Schulklasse oder eine Seminargruppe in einem definierten Zeitraum gemeinsam liest und sich darüber austauscht, so dass Social Reading hier als Werkzeug fungiert, um die Kommunikation zum Text direkt im Text zu verorten. Unter dem Stichwort Bonding wird die emotionale Gruppenbildung um ein Buch oder einen Autor verstanden, wobei die TeilnehmerInnen sich in ihren Rückmeldungen gegenseitig bestätigen bzw. auch die textbezogene Kommunikation des Autors mit seinen LeserInnen verstärkt wird (wie am Beispiel von Leserunden aufgezeigt, vgl. Kap. 4.4).

Pearson et al. (2012) gehen davon aus, dass co-/ group reading-Prozesse bislang wenig von digitalen Tools unterstützt werden. Ebenso weisen sie darauf hin, dass entgegen der zahlreichen Forschungen zu digitalem Lesen bislang keine Erkenntnisse zu digital gestütztem Lesen in Gruppen vorliegen. Um digitales co-reading zu explorieren, legen sie eine zweidimensionale Matrix zur Klassifikation von (didaktisch orientiertem) co-/group reading (Abb. 89) vor. Diese unterscheidet vier Kommunikationsoptionen, die die jeweiligen Zeit-/ Raum-Relationen betreffen.

		Zeit	
		Synchron	zeitversetzt
Ort	gleicher	Buch-/ Leseclub	„schwarzes Brett“
	entfernter	Video-Konferenz	Buchbesprechung

Abb. 89: Typologie co-reading (vgl. Pearson et al. 2012, S. 326)

Das von Pearson et al. zugrunde gelegte Forschungssetting zur Erprobung der Social Reading-Anwendung *BuddyBooks* fokussiert Lesegruppen, die zeitgleich an einem Ort (in der Bibliothek) zusammenkommen. Der Einsatz des *BuddyBooks* (als gemeinsame Leseoberfläche auf individuellen Geräten, die die Markierungen/ Annotationen aller TeilnehmerInnen anzeigt)³⁵⁹ antwortet der Komplexität sozialer Leseprozesses, die sich vor allem in der ‚Gruppenkoordinierung‘ manifestiert. Denn im Gegensatz zum ‚einsamen‘ Lesen bedarf es in der Gruppe gegenseitiger Bezugnahmen, welche als Aufmerksamkeitsstörung im Leseprozess auftreten (vgl. Pearson et al. 2012, S. 326). Insbesondere kann nachgewiesen werden, dass die digitale Anwendung eines gemeinsamen Tools im Vergleich zu individueller Printlektüre den Vorteil bietet, die zu diskutieren Textstellen leichter zu lokalisieren („mutuel navigation“). Durch die schnellere Auffindbarkeit der Textstellen kommt es zu geringeren Unter-

³⁵⁹ Die Ansicht der Oberfläche (vgl. den Screenshot in Pearson et al. 2012, S. 330) weist in den angebotenen Tools entsprechende Ähnlichkeiten mit der Lectory-Oberfläche auf.

brechungen im Lese- bzw. Diskussionsprozess der Gruppe: „Mutuel navigation was a specific issue [...] that motivated our idea of ‚point-out‘. When using BuddyBooks‘ collaborative tools, less discussion was needed for mutual navigation, and participants reported a lower level of interruption, compared to traditional paper.” (Ebd., S. 332). Der Vorteil des genannten (flüchtigen) Hinweis-Tools beschränkt sich jedoch auf synchrone Lesegruppen, während dauerhaft gesetzte Kommentare auch zeitversetztes co-reading unterstützen können – Kommentarfrequenz, -operationen und Anforderungen eines solchen Settings zu identifizieren, wird als Forschungsaufgabe betrachtet (vgl. ebd.)

Der von mir erprobte Einsatz der Plattform Lectory, dessen Auswertung die anschlusskommunikativen bzw. im Besonderen die literarischen Wertungsprozesse fokussiert, kann als ein Schritt in diese Richtung betrachtet werden. Lectory ermöglicht synchrone wie asynchrone gemeinsame Leseprozesse, kann an unterschiedlichen Orten genutzt werden und die dauerhaft sichtbaren Leserkomentierungen lassen sich im Unterricht reflektieren bzw. weiterbearbeiten.

Die Plattform eignet sich als Lese- und Kommunikationsmedium, um Leseerfahrungen auszutauschen, Verstehensprobleme zu thematisieren sowie gemeinsam Deutungsversuche und literarische Wertungen anzubahnen. Ebenso wie literarische Gespräche der Vorbereitung, der Phasierung, der Initiierung interaktioneller Abläufe, der Koordination von Gesprächsthemen, der Begleitung individuellen und gemeinsamen Verstehens sowie bestimmter Impulse und Interventionen bedürfen (vgl. Mayer 2017, S. 317ff), müssen für den Literatur-Chat geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Fähigkeit der SchülerInnen zu literarischer Anschlusskommunikation und Wertung zu unterstützen.

Als wesentliche Gelingensbedingungen für den Lectory-Chat nennen die Entwickler die Elemente der (gemeinsamen) Zielsetzung und der angeleiteten Gesprächsführung:

Social Reading ist dann wirkungsvoll, [...] wenn die Gruppe sich Regeln gibt oder ein gemeinsames Ziel hat, so dass alle Kommentare auf dieses Ziel ausgerichtet sind. [...] Eine Führung ist unbedingt notwendig, um das Gespräch zu lenken und die eigene Auseinandersetzung auf das zu richten, was in einem größeren Kontext besehen wirklich wichtig ist. Der Lehrer, der Dozent, der Moderator ist der,

der den Kontext im Blick hat und die einzelne Textstelle in diesem Zusammenhang sieht. Seine Kommentare können dann den Lesenden das Zusammenspiel von Besonderem und Allgemeinem aufzeigen. Der Führende fühlt sich dafür verantwortlich, dass die Diskussion mehr Wert und einen Lernfortschritt bringt. (Henzler 2017)

Aus meiner Untersuchung lässt sich ableiten, dass zum einen die äußere zeitliche Organisation gesichert sein muss, die den TeilnehmerInnen problemlos die dialogorientierte Kommentierung gestattet und so das interaktive Social Reading-Potenzial von Lectory ausschöpft (etwa durch Phasierung zur zeitlichen Taktung der Lektüreabschnitte). Zum anderen sollten neben freien Kommentärmöglichkeiten zum Text regelmäßige Hervorhebungen bestimmter Textstellen und Diskussionsimpulse durch die Lehrkraft gesetzt bzw. formuliert werden, um die SchülerInnen zur explizit wertenden Kommentierung herausfordern. Der Plattformbereich der allgemeinen Kommentare kann hierbei für Aufgabenstellungen genutzt werden, die über die Bezugnahmen auf einzelne Textstellen hinausgehen und Verknüpfungen zum Textganzen herstellen. Aufgrund der multimedialen Optionen von Lectory bietet sich die Verlinkung zu weiteren anschlusskommunikativen Formaten und Textsorten der literaturbezogenen Online-Kultur wie Blogs, öffentlichen Literaturplattformen, Rezensionen, Booktubes usw. an, die entweder von der Lehrkraft bereitgestellt werden oder von den SchülerInnen zu recherchieren und im Allgemeinen Kommentarbereich zu präsentieren sind.

Die Fähigkeit zur Differenzierung von literarischen Wertungen lässt sich unterstützen, indem die Lectory-Kommentare der SchülerInnen anschließend als Ausgangspunkt für weitere unterrichtliche Auseinandersetzung herangezogen werden. Dabei prüfen die Lernenden, ob sich die Wertungen auf das Dargestellte oder die Art der Darstellung bezieht, welche Elemente der Wertung subjekt- bzw. objektbezogen argumentieren, welche Wertausdrücke zum Einsatz kommen. Auch lassen sich anhand der Kommentare diffuse und pauschale Urteile im gemeinsamen Gespräch klären und zu differenzierteren Urteilen entwickeln. Treffen unterschiedliche Wertungen aufeinander, können die SchülerInnen diese miteinander vergleichen und die Ursachen ihrer Wertungskontroverse reflektieren.

Ein abschließender Ausblick richtet sich auf die Anwendung von Lectory über das Klassenzimmer hinaus. Das Lectory-gestützte Projekt *Eine Uni*

– *ein Buch*, das als hochschulweite Initiative im Wintersemester 2017/18 an der Universität Hildesheim stattgefunden hat, exploriert anhand der Lektüre Erfindet euch neu. Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation (2012) von Michel Serres die Möglichkeiten der Verknüpfung analogen und digitalen kollektiven Lesens.³⁶⁰ Im Rahmen des in die Hochschullehre eingebundenen Social Reading-Projekts lesen und diskutieren mehrere Lesegruppen aus allen Fächern das (in diesem Fall: thematisch passende) Buch, um anschließend einen Fragenkatalog zu entwickeln, der in der zweiten Phase des Projekts zahlreichen Interviews mit Hochschulangehörigen zu Grunde gelegt wird. Die dritte Projektphase intendiert die Gestaltung eines neuen Buches auf der Grundlage des aus dem Social Reading entstandenen, nunmehr collagierten Materials.

Diese beispielhafte Initiative zeigt, wie das analoge Social Reading-Modell *Eine Stadt liest ein Buch* (vgl. Brendel-Perpina 2017e) in den Kontext der neuen Medien gestellt wird. Auch derartige Mass Reading Events gelten durch ihre Teilhabe-Optionen als Shared Reading-Praxis und in ihnen kann die Bestimmung literarischer Qualität als Ergebnis unterschiedlicher Aushandlungs- und Wertungsprozesse (je nach Textgenre, Lesergruppe, Kontext) sichtbar gemacht werden (zum Zusammenhang gruppenspezifischer Geschmacksbildung in kollektiven Praxen vgl. Knipp 2017b, S. 105f.). Weiterhin verdeutlicht das Hildesheimer Beispiel, wie ein kollektives und medial-öffentlich inszeniertes Gemeinschaftserlebnis innerhalb der Hochschullehre als medienpraxisbezogener Anteil in der Ausbildung von Studierenden eine Rolle spielen kann (vgl. Kap. 5.2). Dass eine Initiative wie *Eine Schule liest ein Buch* mit Lectory (zur analogen Leseförderaktion vgl. schon Reuter 2006) auch für eine innovative schulische Lesekulturpraxis und die Anregung literarischer Auswahl-/ Wertungsprozesse gedacht werden kann, sei abschließend erwähnt. Nicht zuletzt sollte dies zu weiteren schul-/ unterrichtsbezogenen Erprobungen von Lectory führen und zu einer empirischen Überprüfung der Leistung der Plattform im Unterricht beitragen.

³⁶⁰ Zur Projektbeschreibung und einem Präsentationsvideo vgl. <https://www.uni-hildesheim.de/eine-uni-ein-buch/#c62972> (aufgerufen am 23.04.2018).

5. Zwischen Gefallen und Anerkennung: ein integratives didaktisches Modell literarischer Wertungskultur

„Wie beginnt man damit, eine Erfahrung oder einen Gegenstand in Worte zu übersetzen und zugleich eine Argumentation vorzutragen, ein Urteil abzugeben, Position zu beziehen?“

(Scott 2017, S. 202)

5.1 Rezeptive und produktive Kompetenzen in der Wertungspraxis intersubjektiver Verständigung über Literatur

Literarische Wertung, Kritik und Urteilsbildung in den Bildungsstandards der KMK

Die Bildungsstandards legen für alle Bereiche des Deutschunterrichts fest, welche Leistungen (Aspekte des Wissens und Könnens) nach Abschluss der jeweiligen Schulstufen (Primarstufe, Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss und Allgemeine Hochschulreife) von den SchülerInnen in der Regel erwartet werden können. Insofern literarische Wertung und Kritik sich auf literarische Texte, AutorInnen und Strömungen bezieht, in verschiedenen Formen und Medien rezipiert und in mündlichen und schriftlichen Urteilen zum Ausdruck gebracht wird, gehören jene für die kulturelle Praxis Wertung und Kritik einschlägigen Teilkompetenzen mehreren Kompetenzbereichen an. Der folgende Überblick soll veranschaulichen, welche Standards einen Bezug zu literarischer Wertungskompetenz herstellen und inwiefern die Bildungsstandards blinde Flecken aufweisen, da sie die Kompetenzdimensionen von Wertungsprozessen nicht hinreichend abbilden.

Zentral heißt es in den Primarstufenstandards (PS, S. 9): „Die Grundschule führt zum genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen und legt damit eine tragfähige Grundlage für [...] eine bewusste Auswahl geeigneter Medien.“ Zum Verstehen des medialen Kontextes von Wertungen gehört: „Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren“ (ebd.). Weiterhin „untersuchen die Kinder die Sprache in ihren Ver-

wendungszusammenhängen“ (ebd.), wozu auch unterschiedliche Wertungsäußerungen zählen können. Im Bereich der Mündlichkeit zielt der Unterricht auf die Entwicklung einer demokratischen Gesprächskultur ab (vgl. ebd., S. 8): Die SchülerInnen „drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.“ Grundlegend für das Schreiben, auch von wertenden Textsorten, gilt: „Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreiben zur Kommunikation, zur Aufbewahrung von Informationen, zur gedanklichen Auseinandersetzung sowie zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache. Sie [...] verfassen ihre Texte bewusst im Zusammenhang von Schreibabsicht, Inhaltsbezug und Verwendungszusammenhang.“ (ebd.)

Die Hauptschulstandards (HS, S. 9) und die Standards für den Mittleren Schulabschluss (MS, S. 8) ergänzen für den Bereich *Sprechen und Zuhören*: „Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen des persönlichen, beruflichen und öffentlichen [d.h. auch kulturellen] Lebens angemessen und adressatengerecht.“ Das Schreiben zielt auf die Kenntnis der Funktionen „der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion“ (ebd.), wobei die SchülerInnen selbst adressatengerechte Texte verfassen sowie auch „das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns [...] verstehen“ (ebd.) und nutzen. Neben diesen abstrakt formalen Bestimmungen wird literarische Wertung im Bereich *Lesen – mit Texten und Medien* umgehen ganz konkret ausgewiesen: Die Schülerinnen „reflektieren über Texte, bewerten sie und setzen sich auf der Grundlage entsprechender Kriterien mit ihrem ästhetischen Anspruch auseinander.“ (ebd.)

Die folgenden Tabellen zeigen im Verlauf die normativen Schwerpunktsetzungen darüber, welche Kompetenzen im Bereich *Lesen – mit Texten umgehen* für die Rezeption und Produktion literarischer Wertung zentral sind.

1. Primarstufe

Über Leseerfahrungen verfügen	• Erzähltexte, lyrische Texte und szenische Texte unterscheiden • Kinderliteratur kennen • Texte begründet auswählen • Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen [...] sowie im Netz begründet auswählen • die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen
Texte erschließen	• zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben • Aussagen mit Textstellen belegen • eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen • Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden
Texte präsentieren	• ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen • Verschiedene Medien für Präsentationen nutzen

Abb. 90: Werten in den Bildungsstandards für die Primarstufe

2. Hauptschulabschluss (ergänzend)

Literarische Texte verstehen und nutzen	• wesentliche Elemente eines Textes erfassen • Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten

	• grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen • untersuchende und produktive Methoden anwenden • eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen
Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	• verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden • Intention(en) eines Textes erkennen • begründete Schlussfolgerungen ziehen • Information und Wertung in Texten unterscheiden
Medien verstehen und nutzen	• wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen • Intentionen und Wirkungen ausgewählter Medieninhalte erkennen und bewerten • Informationen zu einem Thema [...] in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten

Abb. 91: Werten in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss

3. Mittlerer Schulabschluss (ergänzend)

Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden	• Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen

Literarische Texte verstehen und nutzen	• wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden • Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten
Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	• Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen
Medien verstehen und nutzen	• Medienspezifische Formen kennen, z. B. Infotainment, Werbekommunikation

Abb. 92: Werten in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss

4. Allgemeine Hochschulreife

Lesen	• Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen • Geltungsansprüche von Texten reflektieren • die Qualität von Textinformationen [...] prüfen und beurteilen • sich in der Anschlusskommunikation über eigene und fremde Verstehensvoraussetzungen verständigen
Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen	Grundlegendes Niveau • eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das die SchülerInnen persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen

	• die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produktes aufgrund von Vorwissen erfassen und in das Textverständnis einbeziehen • Zusammenhänge zwischen literarischen Texten erfassen und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen • die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen • literarische Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen Erhöhtes Niveau • die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund der Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik erfassen • literarische Wertungen differenziert begründen und dabei auf größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen
Sich mit pragmatischen Texten auseinander setzen	Grundlegendes Niveau • ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren

	• die in Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln • die Funktionen eines Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen • die sprachlich-stilistische Gestaltung eines Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern • Zusammenhänge zu weiteren Texten herstellen • themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen Erhöhtes Niveau • die Zuordnung von Texten zu Textformen und Textsorten reflektieren • die Beziehung zwischen pragmatischen Texten und ihren Produktionsbedingungen ermitteln
Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form auseinandersetzen	• eigene audiovisuelle Präsentationsformen erstellen

Abb. 93: Werten in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife

Der synoptische Überblick verdeutlicht, dass literarische Wertung zwar in den Standards aller Schulformen erscheint, die Gegenstände und Komponenten literarischer Wertung und Kritik jedoch nicht durchgehend umfänglich und zum Teil nur indirekt berücksichtigt werden. Insofern Werten und Verstehen aneinandergekoppelt sind, erweisen sich jene Standards, die das Textverstehen betreffen, als einschlägig. Da sich Werturteile auf Textmerkmale beziehen und einer Beschreibung mit nicht-

wertenden Ausdrücken bedürfen, um Wertungen zu formulieren und zu begründen, lassen sich die auf Texterschließungsprozesse gerichteten Standards ebenfalls für Wertungskompetenz heranziehen. Auch die textbezogene Sachkompetenz, die für Werturteile notwendig ist, wird in den Standards ausgewiesen („wesentliche Textelemente erfassen, grundlegende Gestaltungsmittel erkennen“). Dass Wertende auf Maßstäbe zurückgreifen und daher entsprechende Maßstäbe vorhanden sein bzw. ausgebildet werden müssen, berücksichtigen die Standards dagegen explizit nur als Anforderung für die Allgemeine Hochschulreife, obwohl SchülerInnen bereits ab der Primarstufe zum kompetenten Umgang mit Wertungskriterien anzuleiten sind. Weiterhin fällt auf, dass die Anforderungen für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Bildungsabschluss Wertungskompetenz lediglich als Fähigkeit auffassen, Wertungen zu vollziehen, die sich explizit auf den dargestellten Inhalt beziehen („Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten“), nicht aber als Fähigkeit zur Wertung der ästhetischen Darstellung. Ebenfalls unberücksichtigt bleibt der große Bereich der spontanen emotionsgesteuerten Wertungen, die zunächst von den SchülerInnen vollzogen werden müssen, um revidierbar zu sein bzw. um von ihnen in bewusste und begründete Werturteile überführt zu werden. Dass die Förderung von Wertungsprozessen eine solche Progression einzelner Teilkompetenzen vorsieht, bilden die Standards nicht hinreichend ab.

Die Zusammenschau der für gelingende Wertungsprozesse relevanten Teilkompetenzen zeigt indessen die notwendige Verknüpfung von Kompetenz- bzw. Lernbereichen: Literarische Wertung situiert sich damit an der *Schnittstelle von Sprach-, Medien- und Literaturdidaktik*. Die heuristische Einordnung des Gegenstandsbereichs und seiner Praktiken in den Lernbereich *Mit Texten und Medien umgehen* verweist auf ein bereichsspezifisches Konzept, zu dessen Kernbotschaft es gehört, „Rezeptions- und Produktionskompetenzen zu entwickeln und die kulturelle Praxis der Auseinandersetzung über Qualität und Ästhetik der Literatur als Medium auszuüben“ (Kepser/ Abraham 2016, S. 170). Gleichwohl benötigen die Lernentwicklungen zur Ausbildung literarischer Wertungskompetenz lernbereichsintegrative Konzepte. Diese greift das folgende didaktische Wertungsmodell auf, wobei die zu vermittelnden Komponenten literarischer Wertung dazu beitragen können, literarische Texte gerade nicht nur

als Sprech- und Schreibenlässe jenseits ihres Eigenwerts als ästhetische Gegenstände zu funktionalisieren.

Literarische Wertung und Kritik im Lese- und Literaturunterricht

Ausgehend von den Zielsetzungen des Literaturunterrichts, die Spinner (1999) vorgestellt und Garbe (2014) in ein binäres Tableau von schüler- und gegenstandorientierten Lernzielen (Abb. 105) überführt hat, lässt sich der Bereich der literarischen Wertung und Kritik in dessen Zentrum positionieren, von dem aus zwischen beiden Zielbereichen vermittelt werden kann. Zudem verbinden sich die zu fördernden Kompetenzen literarischer Wertung sowohl mit der Aufgabe der Leseförderung/ Lesekulturgestaltung als auch mit literarischem Lernen, was im Folgenden dargestellt werden soll. Die schematische Abbildung verdeutlicht jedoch nicht nur diese Zusammenhänge, sondern weist im Rückgriff auf die Merkmalskategorien nach Worthmann (2004; 2013) auch auf die variablen Bedingungs- und Handlungselemente von literarischen Wertungen hin, die außer- und innerhalb schulischen Unterrichts wirksam sind. Damit bildet das Modell die inneren und äußeren Einflussfaktoren ab, denen Wertungen unterliegen und durch die sie geformt werden. Ebenso zeigt sich darin das reziproke Verhältnis von literarischem Verstehen und literarischer Wertung und Kritik.

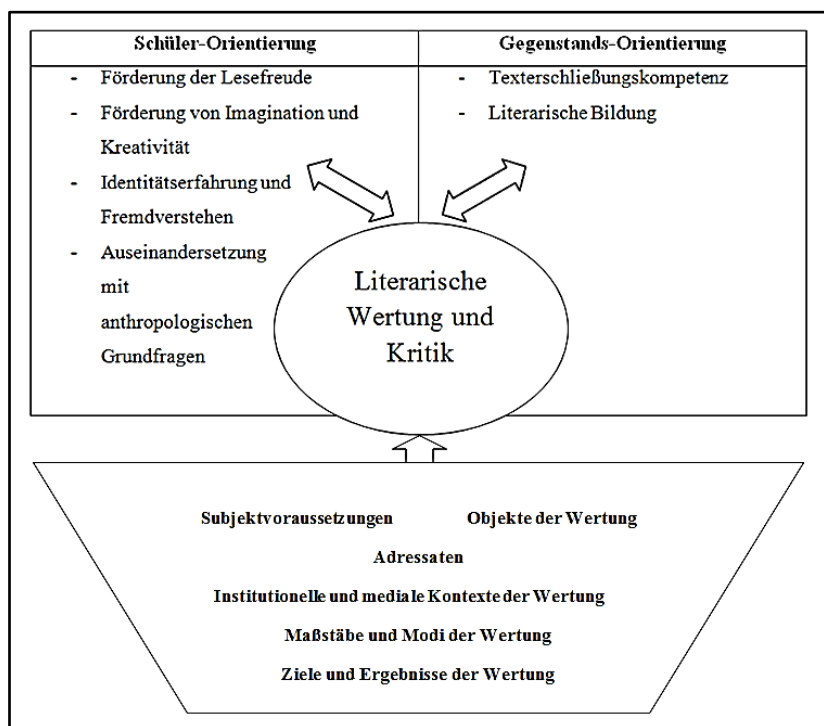


Abb. 94: Literarische Wertung und Kritik in Bezug zu den Zielsetzungen des Literaturunterrichts (Tableau ergänzt n. Spinner 1999 und Garbe 2014, S. 73)

Wenn Garbe die bekannte literaturdidaktische Kontroverse zwischen der Ausrichtung auf kognitiv-analytisch orientierte Textverstehenskompetenz einerseits und einem an der Lebenswelt und den Leseinteressen von SchülerInnen orientierten Konzept aktiv-handelnden Umgangs mit Literatur andererseits (vgl. dazu auch Bertschi-Kaufmann 2012 sowie Kap. 1.3.4) in der Berücksichtigung der schülerseitigen Einflussfaktoren wie „Alter, Geschlecht, soziale, ethnische und kulturelle Herkunft, Leseinteressen und Medienpräferenzen, verbale Intelligenz und Vorwissen, lesebezogenes Selbstkonzept und Rezeptionsmodi bzw. Lesestrategien“ (Garbe 2014, S. 78) aufgehoben sieht, dann gilt dies für die Anbahnung von Wertungskompetenz in gleicher Weise.

Etliche der schülerseitigen Voraussetzungen wie Einstellungen, Erwartungen oder Präferenzen sind emotional grundiert. Davon, dass Wertungen von Kindern und Jugendlichen wie auch Erwachsenen grundsätzlich in Abhängigkeit positiver oder negativer Emotionen vollzogen bzw. von diesen mitbestimmt werden, legen die vorausgehenden Analysen weitreichend Zeugnis ab. Insbesondere zeigt die Dokumentation der Laienleserstimmen, dass ein Großteil der LeserInnen in ihrer Freizeit als NormalleserInnen agiert, indem persönliches Gefallen an einer Lektüre Leseanreiz sowie fortdauerhafte Lesebereitschaft bedingt und spontane Wertungen Lektüreauswahlprozesse beeinflussen. Obwohl die Ausbildung einer habituellen, auch auf Gefallen und Unterhaltung gerichteten hedonistischen Lesehaltung nicht allein dem Deutschunterricht zufällt (und dieser darin auch nicht aufgeht), bleibt dessen Auftrag und Ziel – der „mündige Leser“ (Lange 2005, S. 947) – in diesem Zusammenhang nicht außen vor.³⁶¹

Auf die Aufgabe des Literaturunterrichts, spontane Wertungen in ihrem subjektiven Gehalt aufzugreifen und zu fördern, hat Zabka (2013, S. 7; 2017, S. 147) hingewiesen. Denn die (weitgehend unbewussten) lesebegleitenden Emotionen, für welche die SchülerInnen zu sensibilisieren sind, können Zugänge zum Text öffnen oder versperren und nehmen damit Einfluss auf das Textverstehen (vgl. Heins 2017; Ohlsen 2017). Schon Mecklenburg (1975, S. 26) stellt in seinen Vorschlägen zu einer Didaktik und Methodik literarischer Wertung die affektiv-emotionale Komponente literarischer Wertung (und literarischen Lernens insgesamt) als maßgeblich heraus. Die Infragestellung eines einseitig an kognitiven Lernzielen ausgerichteten Literaturunterrichts ist zwar dem Diskurs des (gesellschafts-)kritischen Lesens seiner Zeit, u.a. im Hinblick auf die Kritik des

³⁶¹ Der Ausweis des „mündigen Lesers“ nach Lange (2005) betrifft die Aspekte Lesemotivation, selbstständige Lektüreauswahl, kompetenter Umgang mit kulturellen Einrichtungen, Rezeptionskompetenz, Textanalysekompetenz, Verstehens- und Interpretationskompetenz, Produktionskompetenz und die Fähigkeit des imaginativen Probehandelns zur Erweiterung der eigenen Erfahrungsräume. Wenngleich der Lektüreauswahl das Wertungsaxiom eingeschrieben ist, fällt auf, dass Wertungsaspekte von Lange nicht explizit zu den Zielen des Literaturunterrichts bzw. den Dispositionen des mündigen Lesers gerechnet werden. Auch die neuere Lesedidaktik zum Lesengagement (vgl. Rieckmann 2018) benennt als lesekulturelle Fähigkeiten Textsortenkenntnis, die Fähigkeit, auf Texte identifikatorisch und handelnd reagieren sowie passendes Lesematerial auswählen zu können und Anschlusskommunikation.

Kanons, verhaftet (vgl. dazu auch Dawidowski/ Wrobel 2013, S. 9), jedoch lässt sich das Postulat, „ästhetische Vergnügungsfähigkeit“ (Mecklenburg 1995, S. 26) auszubilden, nach wie vor als didaktisch bedeutsam einstufen. Was als ästhetisch vergnüglich eingeschätzt wird, unterliegt wiederum den spezifischen Wertungsprozessen des einzelnen Lesers bzw. der einzelnen Leserin.

Unhintergebar ist, dass Wertungen lehr- und lernbar sind und die Weiterentwicklung spontaner Wertungen zu fundierten Werturteilen, die mit vertieftem Textverstehen einhergehen, im Unterricht unterstützt werden kann: Erst die sprachlich-begriffliche Fassung von Wertungen, der begründende Rückgriff auf Texteigenschaften und Wertmaßstäbe (d.h. die Auswahl, Kombination und Gewichtung geeigneter Kriterien in Abhängigkeit von Textspezifik und Medium der Kritik) sowie die Unterscheidung von Wertungen des Textinhalts bzw. seiner Darstellung ermöglichen im Zusammenspiel mehrerer Operationen (vgl. Grzesik 2005, S. 314), unreflektierte in differenzierte und ggf. revidierbare Wertungen zu überführen. Dass SchülerInnen Texte sowohl spontan als auch kognitiv (mit Bezug auf Wertmaßstäbe und im Rekurs auf die Lektüre) werten, holt Dannecker (2012) empirisch ein, die Verbindung beider Operationen weist Schlachter (2018) anhand von Online-Forenbeiträgen nach. Und auch die hier vorgelegten Analysen verschiedener außerschulischer Settings bestätigen die in literarischer Kommunikation zusammenlaufenden emotionalen und kognitiven Prozesse.

Die Zusammenführung kognitiver und emotionaler Lernziele in Bezug auf Wertungen findet sich als Postulat bereits bei Mecklenburg. Er konzeptualisiert die Aneignungsprozesse zur Befähigung zu literarischer Wertung und Kritik als Einübung in Rollenübernahme und Rollenwechsel zwischen einer „Mitspieler- und einer Beobachterrolle“ (Mecklenburg 1975, S. 31). Diesen Rollen literarischer Kommunikation entsprechen folgende Handlungen:

<i>Mitspieler-Rolle</i>	<i>Beobachter-Rolle</i>
• Einlassen auf den Dialog mit dem Text, Aktualisierung und Bezug auf die eigene Situation • Deuten, Werten, Stellung nehmen (in Bezug auf den Text und andere Deutungen) • Einbringen der eigenen Leseerfahrung und der emotional-affektiven Momente	• Distanzierung vom Text als ‚Dialogpartner‘ zum Analyseobjekt • Überprüfen der Voraussetzungen und Geltung der deutenden und wertenden Handlungen • Erzeugen eines metakommunikativen Bewusstseins zur kritischen Reflexion und Selbstreflexion

Abb. 95: Mitspieler- und Beobachter-Rolle in der literarischen Kommunikation

Das Modell der MitspielerInnen und BeobachterInnen verweist neben den kognitiv-emotionalen Aspekten auf die kommunikative Dimension, in der Wertungshandlungen zu vollziehen sind. Mecklenburg postuliert daher, die Wertungsdidaktik in den Rahmen einer kommunikativen Didaktik zu stellen:

Auch literarische Wertung ist als ein [...] kommunikatives Verhalten aufzufassen, ein solches nämlich, mit dem man erprobt, wie weit die eigenen Normen mit dem Text und mit den Normen der anderen in Übereinstimmung zu bringen sind. Ist solche Übereinstimmung zugleich Ziel der Wertung, so hat diese notwendig auch immer persuasiven oder appellativen Charakter. Daraus ergibt sich für eine Wertungsmethodik die Konsequenz, Wertung und Kritik als praktisches Verhalten, als sprachlich-kommunikative Interaktion, und nicht als bloß theoretisches Vermögen zu lehren. (Mecklenburg 1975, S. 30)

Die Bestimmung dieses bedeutsamen wertungsdidaktischen Ansatzes lag jedoch bis zu den wissenschaftlichen Aufarbeitungen der jüngeren Zeit (vgl. Kap. 1.3) weitgehend brach, wie auch literarische Wertung als didaktisches Gesamtfeld (allenfalls mit Ausnahme der didaktischen Wertungsfrage nach Textauswahlentscheidungen für den Unterricht) lange

Zeit nur mäßig bestellt war. Entsprechende Hinweise auf dieses Desiderat finden sich bei Dawidowski/ Wrobel (2013), Abraham (2015b), Bertsch-Kaufmann/ Graber (2016) – gleichwohl Mecklenburg schon vor über mehr als vier Jahrzehnten gefordert hatte, „die angewandte Unterrichtsmethode der literarischen Wertung genau [zu] dokumentieren und nach Möglichkeit auch ungeschminkt über die faktisch abgelaufenen Lernvorgänge, speziell im Bereich kritisch-wertenden Verhaltens, [zu] berichten“ (Mecklenburg 1975, S. 32).

Gerade dem Austausch von Wertungen in kommunikativen Situationen kommt besondere Bedeutung zu, ermöglicht doch erst die dialogische Mittelbarkeit eine Bewusstmachung der Wertung durch die Auseinandersetzung mit abweichenden Urteilen sowie ggf. die Revision der eigenen (Erst-)Einschätzung. Insbesondere in der kommunikativen Dimension von Wertungen als interaktivem Austausch über Gegenstand und Urteile zeigen sich, wie stellenweise immer wieder angedeutet wurde, Überschneidungen zwischen dem Bereich der Wertung und jenem der Interpretation. Auf deren Gemeinsamkeiten, Differenzen und Zusammenhänge soll abschließend in gebotener Kürze eingegangen werden.³⁶²

Ungeachtet der terminologischen Schwierigkeit, die Interpretation zu definieren – „Das Wort *Interpretation* hat, als ein kontingentes Resultat einer langen Ge- und Verbrauchsgeschichte, eine kaum absehbare Menge konkurrierender Bedeutungen [...]. (Weimar 2002, S. 104) – sind Wertungs- und Interpretationsprozesse grundsätzlich eng an das Textverstehen gekoppelt. Nach Weimar ist Interpretation „die Klärung dessen, was das Verstehen als ungeklärt festgestellt und ‚gemeldet‘ hat“ (ebd., S. 106) und damit „ein Verstehen des Verstandenen, ein Verstehen zweiten Grades“ (ebd., S. 110). Die für das „methodisch herbeigeführte Resultat des Verstehens von Texten in ihrer Ganzheit“ (Spree 2000, S. 168) notwendigen Interpretationsoperationen, d.h. die Berücksichtigung aller Textelemente und relevanter Kontexte zum Überprüfen von Deutungshypothesen, rücken Wertungsprozesse an deren Anfang. Mit Bettina Hurrelmann sind

³⁶² Hingewiesen sei auf die aus den Beiträgen zur werkimmanenten Interpretation hervorgehende und für die Wertungsdidaktik relevante „Einheit von Interpretation und Kritik“ (Mecklenburg 1975, S. 14).

dementsprechend die Wirkung eines Textes und die emotional wertenden Reaktionen nicht die Folge, sondern die Voraussetzung des Interpretierens (vgl. Hurrelmann 1987, S. 73).

Gemeinsam ist dem Interpretieren und Werten ihr zuschreibender Charakter: Nach der von Spinner (2017) verwendeten Definition wird Interpretieren aufgefasst „als ein Sprechen und Schreiben über Texte, in dem ihnen auf methodische und argumentierende Weise Bedeutungen zugeschrieben werden“ (Albrecht/ Danneberger/ Krämer et al. 2015, zit.n. Spinner 2017, S. 193). Auch unter Bezugnahme auf poststrukturalistische Konzepte lässt sich belegen, dass interpretative Bedeutungszuweisungen „nicht als ‚Wesenheit‘ von Texten [...], sondern als Zuschreibungen von außen“ (Förster 2002, S. 240) zu erachten sind. Während im einen Fall Deutungen zugeschrieben werden, sind es im anderen Fall Werte. Ebenso teilen Interpretieren und Werten ihr gemeinsames Wechselverhältnis zum Beschreiben und der dafür notwendigen Anwendung von (fachbegrifflichen) Kategorien. Angesichts der Mehrdeutigkeit literarischer Texte sind sowohl dem Interpretieren wie auch dem Werten subjektive Anteile eingeschrieben, in denen der Erfahrungsprozess des Lesers und die Relevanz dieser Erfahrungen berücksichtigt werden. Jedoch nimmt die Subjektivität in expressiven Wertungen mehr Raum ein als in grundsätzlich argumentativ abzusichernden Interpretationen – wenngleich letzteres selbstverständlich auch eine Notwendigkeit der Kritik (z.B. der Rezension) darstellt. In ihrer kommunikativen Ausrichtung als „einer Angelegenheit der Intersubjektivität“ (Spinner 2006, S. 59) stimmen Interpretation und Wertung dahingehend überein, dass das Interpretieren einen erlebnisorientierten Zugang zum Text schaffen kann:

Es spricht sogar viel dafür, darin einen Hauptzweck des Interpretierens zu sehen, nicht nur in der Schule, sondern auch im kulturellen Alltag, wenn sich Menschen über die Lektüre eines Buches austauschen und zu vermitteln versuchen, warum ihnen ein Buch gefallen hat. (Spinner 2017, S. 194)

Was hier als Zweck des Interpretierens ausgewiesen wird, repräsentiert de facto eine Wertungshandlung. Daher kann mit interpretativen Handlungen in ihrer intersubjektiven Funktion auch indirekt „die Aufforderung zu einem bestimmten außer-interpretativen Umgang mit dem Gegenstand verbunden sein, etwa zu seiner Hoch- oder Geringschätzung“ (Zabka 2003, S. 21f.). Die kommunikative Funktion des Interpretierens

lässt sich nach Zabka (2003, S. 23ff.) weiterhin ausdifferenzieren in expressives Interpretieren (Ausdruck der von der Lektüre ausgelösten Gefühle), behauptendes Interpretieren (Feststellungen über den Textgegenstand), erklärendes Interpretieren (argumentativer Bezug einer nachprüfbaren Aussage über den Text mit nachprüfbarem Wissen) und erörterndes Interpretieren (Nachdenken über verschiedene Verstehensmöglichkeiten).³⁶³ Neben die Funktionen der Expression, Behauptung, Erklärung und Erörterung kann zudem die Funktion der Wertung treten, die ebenfalls als Teil der Interpretationskompetenz gilt. Die Wertungsfunktion ist zum einen stark affektiv grundiert, zum anderen werden damit, im Sinne „urteilenden Interpretierens“ (Spinner 2006, S. 70), Urteile formuliert, mit denen der Leser sich mit seinen Wert- und Normvorstellungen einbringt. Die urteilende Auseinandersetzung mit den im Text vorgestellten Denk-, Verhaltens- und Handlungsmustern ist als Teil des Interpretierens zu fassen und bedarf der Auseinandersetzung mit anderen Verstehenden (vgl. ebd.).

Die geleistete Analyse der Rezeptionsdokumente einer öffentlichen literarischen Debatte unter Jugendlichen, analoger Lesekreise/ Leseclubs sowie ausgewählter digitaler Leserunden und des Literatur-Chats auf Lectoria zeigt die LeserInnen vor allem in der Mitspieler-Rolle literarischer Kommunikation. Durchgehend werden eigene Leseerfahrungen eingebracht, Aktualisierungen und dialogische Textzugänge durch Bezüge auf die eigene Lebenssituation aufgerufen und Wertungen in Bezug auf den Text sowie im Abgleich mit anderen Stellungnahmen und Einschätzungen formuliert. Insbesondere fällt in diesem Zusammenhang eine starke Fokussierung auf inhaltliche Wertungen auf, die gegenüber Wertungen der Darstellungsebene deutlich dominieren. Vor allem im pädagogisch angeleiteten ilb-Debattenformat nimmt die Auseinandersetzung mit den Wert- und Normvorstellungen der Lektüren großen Raum ein, indem die Aspekte literarischer Wertung hier dezidiert in den Rahmen der Förderung gesellschaftsbezogener Kritikfähigkeit gestellt werden.

³⁶³ In den von Schlachter (2018) eingeholten empirischen Nachweisen individueller Leseprozesse zu Selbstnähe/ Textdistanz bzw. textuell involvierter Subjektivität und reflektierter Emotionalität sind die entsprechenden kommunikativen Muster von expressivem, behauptendem, erklärendem bzw. erörterndem Interpretieren angelegt; eine Überprüfung der Gesprächsstrukturen im Online-Forum steht jedoch noch aus.

Nur punktuell tritt in den erschlossenen Rezeptions- und Wertungsdokumenten die Beobachter-Rolle der LeserInnen, welche die Voraussetzungen und Geltung ihrer Wertungen überprüfen und metakognitive Einsichten und kritische (Selbst-)Reflexion formulieren, in Erscheinung, wenngleich die dafür notwendige kommunikative Ausrichtung in den genannten Settings durchgehend gegeben ist und von den AkteurInnen auch genutzt wird. Eher wenig exploriert wird das kommunikative Setting im (ungeleiteten) Literatur-Chat von Lectors. In den Praktiken von Buchblogs und Booktube entsprechen literaturbezogene Kommunikationsaktivitäten dem Netzwerkcharakter der Sozialen Medien, jedoch treten diese weniger als kriterienbezogene Rückmeldungen zu einzelnen Rezensionen auf, sondern repräsentieren eine eher ‚spielerische‘ Variante der Participatory Culture (s.u.).

Hier nun müssen didaktische Überlegungen zur Ausbildung einer „kritischen Lesehaltung“ (vgl. auch Dannecker 2012, S. 185; Dawidowski/Wrobel 2013, S. 12) ansetzen, die auf wertungsbezogene didaktische Strukturierung und Unterstützungsangebote im Rahmen literarischen Lernens abzielen. Für die Auffindung von Wertungsperspektiven, die sich aus der spezifischen Ästhetik literarischer Texte und ihrer nicht festlegbaren Rezeption ergeben können, eignet sich nach Mecklenburg (1975, S. 26) eine Methodik der literarischen Wertung als „offene Dramaturgie“. Deren Verfahrensweisen aktivieren insbesondere den affektiv-emotionalen Bereich literarischen Lernens und berücksichtigen ästhetische wie gleichermaßen ethische und soziale Dimensionen (vgl. ebd.). Eine entsprechende Wertungsmethodik zielt folglich damals wie heute weniger auf eine Übertragung literaturwissenschaftlicher Wertungstheorien (wenngleich diese Theorien Gegenstand unterrichtlicher Reflexion sein können) und auch nicht auf die ausschließliche Fähigkeit zur Rekonstruktion von Wertungen und deren Bewertung ab, sondern soll die SchülerInnen befähigen, fremde Wertungen kritisch wahrzunehmen und eigene Wertungen zunehmend selbstständig zu produzieren und zu begründen. So fordert Zabka für Unterrichtsverfahren zur Förderung von Wertungskompetenz deren Situierung „in (realen oder simulierten) kommunikativen Zusammenhängen“ (Zabka 2017a, S. 150) und benennt als mögliche Formen Gespräche, Schreibgespräche, dialogische Lesetagebü-

cher, Postings in Internet-Foren oder Sozialen Netzwerken, Buchvorstellungen oder Rezensionen. Gemeinsam ist allen diesen Verfahren ihre Herkunft aus Bereichen der literarischen Öffentlichkeit. Deren jeweilige institutionelle und mediale Kontexte sowie entsprechende wertungsbezogene Ziele, Adressaten und Ergebnisse hat diese Arbeit exemplarisch exploriert.

Für die Modellierung von strukturierten Lernangeboten in formellen Lernsituationen sind diese Felder didaktisch zu perspektivieren. Daraus ergeben sich Fragen nach der wertenden Aneignung von Literatur bzw. den Voraussetzungen erfolgreicher Aneignungsprozesse, wie sie im Feld der Öffentlichen Literaturdidaktik verhandelt (vgl. Ott/ Wrobel 2018, S. 12) und für das vorliegende Wertungskonzept aufgegriffen werden: „Wenn Umgangsweisen mit Literatur außerhalb didaktisch strukturierter Praktiken untersucht werden, so werden auch informelle literarische Lernprozesse und ihre Kontexte zum Gegenstand gemacht.“ (Ebd., S. 14) Solche zum Teil informellen, zum Teil institutionalisierten Praktiken – von Literaturpreisen und -debatten über TV-Literaturmagazine bis zu Buchgruppen oder digitalen Literatur-Communities – konnten in ihren Anschlüssen an schulische Lernszenarien aufgezeigt bzw. problematisiert werden. Dass die Auseinandersetzung mit Sekundärtexten sich als grundsätzlich hilfreich für die Wertung von literarischen Texten erweist, hat Dannecker (2012, S. 182) herausgestellt: Die Bezugnahme auf vorhandene Kriterien und die kritische Auseinandersetzung mit kompetenten Anderen unterstützt Prozesse des Findens, Auswählens, der Kombination und Gewichtung geeigneter (eigener) Kriterien für bestimmte Textgegenstände in bestimmten Kontexten. Im Nachvollzug der Urteile bzw. in der Abgrenzung von den Wertungen anderer können eigene Werturteile entstehen, bestätigt oder verändert werden.

Da literarische Wertungen als Messvorgänge des Vergleichs gelten und Texte in eine wertbezogene Rangfolge bringen, sollten vergleichende Verfahren in der Wertungsdidaktik eine maßgebliche Rolle spielen. Zum Vergleichen als einem für den Literaturunterricht zentralen Verfahren lässt sich feststellen: „Was am isoliert rezipierten Text den Lernenden oft

nicht ausreichend deutlich wird, gewinnt Kontur, wenn es vor dem Hintergrund entweder ähnlicher oder abweichender Beobachtungen an anderen Texten kontrastiv betrachtet wird.“ (Abraham 2009c, S. 290)

Dem Vergleichen fällt damit eine wertende Komponente zu; wertendes Vergleichen fordert daher auch Mecklenburg (1975), wobei der Textvergleich nicht nur als Mittel zur Ausbildung von Qualitätseinschätzungen, v.a. nicht als Maßgabe ideologisch indoktrинierter, konservativer Kulturkritik gegen Trivalliteratur, eingesetzt werden soll. Jenseits des auf Klassifikation abzielenden wertenden Vergleichs kann das Vergleichen vor allem zum „experimentellen Auffinden eigener Wertungskriterien dienen. Dazu gehört, daß der Lehrer die kritische Perspektive, die bereits in seine bzw. die Lesebuchauswahl der Texte eingeht, seinerseits offenlegt und zur Diskussion stellt.“ (Mecklenburg 1975, S. 28; vgl. dazu auch ein entsprechend neueres Unterrichtsmodell von Winter 2013) Indem auf diese Weise nicht nur Texte, sondern auch Kontexte samt ihrer Wertungsbedingungen und -maßstäbe miteinander verglichen werden, kann es gelingen, die SchülerInnen für eine Differenzierung von Gefallens- und Anerkennenswertungen (vgl. Worthmann 2004) und damit für die Unterschiede zwischen elaborierter schulischer Wertungskultur und außerschulischen Wertungen ihrer Freizeitlektüren zu sensibilisieren. Dass in Wertungspraktiken von objektiven Kriterien zu abstrahieren ist und diese immer – entsprechend der Erfordernisse unterschiedlicher Handlungsbereiche – identifiziert werden müssen, sei an dieser Stelle nochmals rekapituliert:

Je nachdem, welcher Bewerter in welchem Kontext mit welcher Autorität die Etikettierung vornimmt, kann das gleiche Werk einmal als Kitsch, als anderes Mal als avantgardistisches Kunstwerk erscheinen. Die Kriterien, die im einen Kontext als Indiz der Minderwertigkeit herangezogen werden, dienen im anderen Kontext als sicherer Beweis der Originalität. (Dörner/ Vogt 1996, S. 99)

Kontexte in die Ausbildung von Wertungskompetenz einzubeziehen, heißt schließlich, neben einer literaturpädagogischen oder literaturkritischen Perspektive auch das marktbezogene Umfeld von Literatur zu explorieren und für Lernprozesse zu erschließen. Damit gerät der Leser als Konsument in den Blick, dessen Rolle die SchülerInnen reflektieren lernen (vgl. Kap. 2.3). Subsumieren lassen sich darunter alle in dieser Arbeit

dargestellten Prozesse der Aufmerksamkeitslenkung: Platzierung von Titeln auf dem Markt, Mechanismen der Skandalisierung, Generierung von Bestsellern, Medientransfers oder Strategien des (Online-) Marketings und der Werbung seitens des Buchhandels und der Verlage in ihren Interdependenzen zu anderen literaturvermittelnden Institutionen.

Durchgehend wurde in dieser Arbeit die Anbindung des Umgangs mit Literatur an außerschulische Umgangsweisen und damit auch an entsprechende kulturelle Diskurse bzw. gesellschaftliche Alltagskommunikationen postuliert. Dieses Postulat lässt sich u.a. durch John Fiskes Theorie und Analyse von Populärkultur und Fernsehen stützen, da in ihr implizit didaktische Maßgaben vorformuliert werden:

Man kann sich bestimmt nicht mehr auf einen Text als ein im überkommenen ästhetischen Sinne eigenständiges, in sich geschlossenes Kunstobjekt konzentrieren. Texte funktionieren immer im gesellschaftlichen Kontext. Sie sind ein wichtiger Teil der sozialen Zirkulation von Bedeutungen – so definiere ich Kultur. Darin erschöpft sich ihre Funktion aber nicht. Sie sind auch im ökonomischen Leben wichtig, eigentlich in jeder Form des Lebens. Texte werden immer gekauft und verkauft, sie sind immer auch eine Form der ökonomischen Zirkulation in einer Gesellschaft – auch diesen Aspekt muß man beachten. So bin ich entschieden dagegen, daß Texte isoliert werden, daß sie aus dem Kontext der ökonomischen und sozialen Zirkulation herausgerissen und als Ding an sich behandelt werden. (Fiske 1993, S. 13)

Unter den Begriff der kritischen Marktkompetenz fallen insofern Fragen und Aspekte, die marktbezogene Relevanzsetzungen aufrufen und sich auf die literaturkritische Öffentlichkeit beziehen, aber ebenso über sie hinausgehen; zu Grunde gelegt wird ein „weiter Begriff von Wertung und Kritik“ (Dawidowski/ Wrobel 213, S. 14). Das von mir entworfene Textsortennetz (vgl. Kap. 2.4) integriert folglich neben den publizistischen Textsorten weitere paratextuelle Formen wie Klappentext, Pressestimmen oder Verlagsanzeige in den Kommunikationsbereich literarischer Wertung und Kritik. Diese können von den SchülerInnen als Textformate erschlossen und in Bezug zu den Referenztexten, deren differenzierte Betrachtung die Auseinandersetzung ermöglicht, gesetzt werden. Kontexte von Wertungen zu berücksichtigen, stellt jedoch nicht nur eine literaturdidaktische, sondern eine gleichsam sprachdidaktische Anforderung dar.

Literarische Wertung und Kritik in sprachdidaktischer Perspektive

Literarische Wertungen kritisch rezipieren und selbst produzieren zu lernen, verbindet Gegenstand und Praxis mit zentralen Lernfeldern des Sprechens und Schreibens. Die Verständigung über literarische Urteile in mündlicher und schriftlicher Kommunikation benötigt, wie aufgezeigt, die Verwendung von Wertbegriffen, ihre Differenzierung und Gradbestimmung. Dazu zählt auch die Unterscheidung von expliziten und implizit-beschreibenden Wertausdrücken. Zudem variieren je nach Wertungskontext und dessen Funktionen die dafür zu nutzenden sprachlichen Darstellungsmittel. Die SchülerInnen werden daher angeleitet, passende sprachliche Mittel zu identifizieren und adressaten-, medien- und kontextgerecht zu verwenden. In diesem Zusammenhang sind die Vertextungsstrategien eines werbenden Klappentextes, eines meinungsäußernden Blogpostings/ Leserunden-/ Forenbeitrags oder einer journalistischen Feuilletonrezension voneinander zu unterscheiden. Dies betrifft neben der rhetorischen Gestaltung die grundsätzliche Differenz der einzelnen Formaten inhärenten Ansprüche an Schriftlichkeit und erfordert zudem eine Progression in den Anforderungen der jeweiligen Textsorten: vom Buchtipp in der Primarstufe bis zur Feuilletonrezension in der Sekundarstufe II.

Insbesondere die Feuilletonrezension erweist sich als eine Form literaturkritischen Schreibens, deren sprachliche Aufgabe darin besteht, „Affekt und Argument miteinander zu vermitteln“ (Abraham 1993, S. 139), und die dafür eine Rhetorik aus Metaphern, Vergleichen, ironischen Wendungen usw. aufruft. Andere Formen der Laienleserkritik sind in ihren spezifischen Textmustern, Sprechakten und ihrer dominant appellierenden und expressiven Rhetorik wahrzunehmen. Anhand dieser Formen lernen die SchülerInnen deren adäquate Funktionserfüllung, die maßgeblich in Orientierung und Kommunikationsanlass besteht, kritisch einzuschätzen. Die hier getroffene textsortenbezogene Unterscheidung von literaturkritischen Textsorten der Publizistik, werbenden Textsorten des Marktes, Textsorten der mündlichen Wertung und wertenden Textsorten der Vernetzung in den neuen Medien hat heuristischen Charakter und muss im Vermittlungskontext immer in den Interdependenzen der einzelnen Texte gesehen werden.

Für den Kompetenzerwerb zur Erfassung und Nutzung der literaturkritischen Textsorten lässt sich adaptierend an die Lernziele anknüpfen, die sich nach Roloff (1982, S. 9) mit den publizistischen Textsorten verbinden: Kennenlernen der verschiedenen literaturkritischen Formen im Überblick, Unterscheiden und Interpretieren der grundsätzlichen Eigenarten der Formate in medienspezifischen Zusammenhängen, Erkennen des Einflusses formaler Regeln auf die inhaltliche Gestaltung von Texten, Umgehen mit Definitionen und Erkennen von deren Differenzierungen, Wahrnehmen der Wandelbarkeit von Formkonzepten und Kriterien, Analysieren und Bewerten der Formelemente im Spielraum zwischen Medien- und Literatursystem sowie Erproben journalistischer Formen der Literaturkritik durch eigene Gestaltung. Daneben steht das Erschließen und Vergleichen von Formaten literaturkritischer und marketingorientierter Kommunikation, ihrer Darstellungsmodi und Funktionsweisen hinsichtlich der Fokussierung von Textsortenkompetenz im Zentrum der in Kap. 2.3 genannten marktkritischen Kompetenzen.

Werden literarische Texte und ihre Wertung zum Gegenstand von Gesprächen, unterstützt ein offener Gesprächsunterricht in der Form des literarischen Gesprächs die aus dem Erfahrungs- und Wertungshorizont der GesprächspartnerInnen begründeten Wertungsprozesse einschließlich ihrer subjektiv-spontanen wertenden Textzugänge und bringt sie zur Sprache. Außerschulische Modelle wie Buchgruppen verweisen auf eine literaturbezogene Konversationspraxis, deren Kommunikation und die hier aktivierten unterstützenden Strukturierungsstrategien gleichsam als Vorbild offener Gesprächsformen im Unterricht gelten können. Speziell in außerunterrichtlichen Settings wie schulischen Leseclubs sind solche Gespräche, denen immer auch buchbezogene Auswahlentscheidungen, Vergleichs- und Wertungsprozesse inhärent sind, konstitutiver Bestandteil. Wie Literatur zum Gegenstand von Diskussionen, d.h. zur Auseinandersetzung hinsichtlich verschiedener kontroverser Perspektiven und Standpunkte werden kann, zeigt die hier vorgestellte Literaturdebatte von Jugendlichen exemplarisch. Dass dafür nicht nur die Stichhaltigkeit der Werturteile, also die sachliche und textbezogene Plausibilität der Argumente, gefordert ist, sondern ebenso die sprachliche Geschicklichkeit der Vermittlung, gehört zu den Anforderungen des Debattierens, die in Literaturdebatten im Unterricht wirksam werden.

Auch in der Verbindung zu Kompetenzen des Präsentierens erweist sich die Förderung von literarischer Wertungskompetenz als einschlägig. Buchtipps treten als literaturpräsentierende Formate in unterschiedlichen Medien in Erscheinung: von Besprechungen in Literatursendungen für Erwachsene über Kinderliteraturmagazine bis zu Booktube. Diese außerschulischen Präsentationsformen können hinsichtlich der Angemessenheit ihrer Inhalte, rhetorischer und ggf. sprechsprachlicher Gestaltung, Funktionalität der medialen Darstellung sowie ihrer ästhetischen Wirkung analysiert werden und bieten zu adaptierende Konzepte für eigene Gestaltungen zur Präsentation und Empfehlung von Literatur durch SchülerInnen.

Die kulturelle Partizipationsperspektive: Literarische Wertung im Umgang mit (neuen) Medien

Auch die onlinebasierten Settings literarischer Social Reading-Kommunikation bieten Anschluss an den Kompetenzbereich des Produzierens und Präsentierens durch Gestaltung, Veröffentlichung und Teilen von intermedialen Text-/ Bild-/ Video-Formaten. Die digitalen Schreibumgebungen, z.B. bei Buchblogs, bieten ein Übungsfeld für multimodales Schreiben und Rezipieren. Entgegen der linearen Struktur der einzelnen Postings erfordern deren hypertextuelle Anschlüsse entsprechende Kompetenzen im Umgang mit dieser für digitale Umgebungen typischen Textstrukturorganisation und verlangen ein Ausloten der Voraussetzungen von digitaler Produktion, Distribution und Rezeption. Da im Konzept von Social Reading zudem Lesen und Schreiben (als Kommentar zum Gelesenen) eng aufeinander bezogen sind, wie dies in der Kategorie der Randspaltenkommentierung im Modell von Bob Stein (2010) zum Ausdruck kommt und mit der Plattform Lectory im Unterricht zur Anwendung gebracht wird, lassen sich hiermit didaktisch Prozesse der kollaborativen Textkommentierung – im Sinne digitaler Lese-Schreib-Communities – weiterdenken:

[...] I realized that one of the problems for scholars was that time constraints make it unlikely that everyone can comment in detail on every paper written by their colleagues in the field. Which led me to the observation that perhaps this whole social reading (of scholarly texts) isn't going to really take off until we begin to see collaborative writing – i.e. where instead of six scholars writing their own papers and expecting each of the other five to comment on them, perhaps we'll start to see six scholars writing together, where the functions of writing and reading are truly merged.³⁶⁴

Die vorliegende Analyse der literaturbezogenen Kommunikationen im Netz legt weiterhin offen, welche Mediatisierungsprozesse unter welchen Bedingungen für einen spezifischen Lebensbereich (den der literarischen Kommunikation und Wertung) stattgefunden haben und in welchen Formen sich dieser Wandel konkret manifestiert. Deutlich geworden ist, dass Social Reading-Communities auf Plattformen, in der Blogosphäre oder beim Video-Sharing durch die von ihren TeilnehmerInnen produzierten Texte in dynamischen Netzwerkumgebungen neue Kommunikationskulturen erzeugt haben. Diese neuen öffentlichen Beurteilungskulturen von LaienleserInnen fungieren als Experimentierfeld von Selbstermächtigung, (Selbst)performance, Dokumentation persönlicher Leseerfahrung, Unterhaltung und Vergemeinschaftung. Sie unterliegen keiner herkömmlichen Qualitätskontrolle – außer derjenigen der Aufmerksamkeit, welche die nutzergenerierten Texte von ihren jeweiligen spezifischen Zielgruppen in Form von Kommentaren, Feedback oder Verweisen erhalten. Damit entsteht jenseits der (zum Teil ebenfalls numerischen) Form der Bewertung von Literatur ein Meta-Bewertungssystem der BewerterInnen; die Selektions- und Kommentierungsprozesse können Einfluss auf Kauf- und Leseverhalten anderer TeilnehmerInnen nehmen und so auch für Marketingstrategien nutzbar gemacht werden. Dass der algorithmisierte PageRank nicht nur literaturbezogene Auswahlprozesse, sondern den Informationsfluss und kulturelle Formationen der digitalen Welt insgesamt prägt, schließt nicht aus, die automatisierten Entscheidungsverfahren am Beispiel von Literaturbewertungsprozessen wahrzunehmen und zu reflektieren und damit Funktionsweisen und gesellschaftliche Folgen der Digitalisierung verstehen zu lernen.

³⁶⁴ <http://futureofthebook.org/social-reading/category-4/index.html> (aufgerufen am 01.08.2018).

Von größter Bedeutsamkeit erscheint darüber hinaus, dass der beschriebene mediale Wandel im Feld der literarischen Kommunikation vor dem Hintergrund zu sehen ist, dass „[d]igitales Mainstreaming [...] in der Kulturproduktion und -vermittlung längst Alltag“ (Wampfler 2017, S. 25) geworden ist und somit Jugendkultur immer auch eine digital vermittelte Kultur darstellt. Indem Jugendliche die medialen Infrastrukturen nutzen, weiterentwickeln und damit neue Kommunikationskulturen hervorbringen, wie dies an zahlreichen Beispielen der Booktube- und BloggerInnen-Vernetzungsaktivitäten deutlich gemacht werden konnte, zeigen sich hier die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstbewussten und kreativen Umgang mit Texten und Medien. Dass dies auch die Fähigkeit zur kritischen Wahrnehmung der medialen Umgebungen impliziert, dass SchülerInnen ebenso ein selbstreflexives Verständnis der Leistung von deep reading und hyper attention erwerben müssen, läuft in didaktisch angeleiteten Prozessen immer mit – und ist keineswegs ein Argument gegen die vorgestellten Praktiken im Unterricht.

Denn Booktube, Buchblogging & Co. erweisen sich im besten Sinn als Konkretisierung der von Jenkins (2010) beschriebenen Participatory Culture in den Dimensionen play, performance, sample und remix, networking und negotiation. Dass in diesen Praktiken authentische ästhetische Präferenzen artikuliert werden, macht sie zum exponierten Gegenstand des Deutschunterrichts. Als ein auch schulisch zu nutzender Erfahrungsraum für soziale *und* fachbezogene Vernetzung in der digitalen Welt können die beschriebenen Netzaktivitäten zur Fundierung kultureller Partizipation beitragen. Dabei bietet die Konturierung der informellen Lernräume wichtige Impulse für auf Partizipation ausgerichtete Lehr-Lern-Szenarien, ohne dass damit die Unterschiedlichkeit divergenter Handlungsräume eingeebnet wird. Dass Booktube in der Neuauflage des Handbuchs von Frederking/ Krommer/ Maiwald (2018) keine Erwähnung findet, ist vor diesem Hintergrund bedauerlich, und ebenso wäre der Annahme von Kepser (2018), bei der Untersuchung von und Beteiligung an Laienkritik handle es sich um ein „digitales Kürprogramm“ des Deutschunterrichts, dringend zu widersprechen.

5.2 DeutschlehrerInnen als ExpertInnen literarischer Kommunikation und Wertung: ein explorativer Ausblick

Die kulturelle Praxis literarischer Wertung und Kritik als Professionalitätsaspekt von DeutschlehrerInnen

Die skizzierten Lernperspektiven literarischer Wertung und Kritik sollen im Folgenden ergänzt werden durch eine Annäherung an die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen ergeben. Während Kämper-van den Boogart (2010, S. 104) noch einen Mangel an deutschdidaktischer Lehrerbildungsforschung ausweist, hat unter anderem die Hattie-Studie (vgl. Hattie 2013; 2014) auch in der germanistischen Lehramtsausbildung entsprechende Debatten ausgelöst und das Desiderat einer verstärkten Lehrerforschung sichtbar gemacht. Vorausgehende Studien zu Einstellungen und Professionalität von Lese- / LiteraturlehrerInnen und zum Handlungswissen der Leseförderung hatten vorher erste Ansätze dazu geliefert. Wieser (2008) untersucht in ihrer Studie *Literaturunterricht aus der Sicht der Lehrenden* Wissen und Einstellungen von Deutsch-ReferendarInnen zum Lerngegenstand Literatur in Abhängigkeit von deren Ausbildung bzw. zum gewählten Studiengang und gelangt in ihrer Analyse zu zwei konfligierenden „Dachkonzepten“, dem der Leseförderung und der literarischen Bildung (vgl. Wieser 2008, S. 243). Ohne den festgestellten Zielkonflikt hier näher auszuführen (vgl. dazu Kämper-van den Boogart 2010, S. 123ff.), deutet sich der Bereich der literarischen Wertung und Kritik – insbesondere durch seine gleichermaßen emotionale wie kognitive Ausrichtung sowie durch die Differenzierung von Gefallens- und Anerkennenswertungen – als ein möglicher didaktischer Übergangsbereich an. Deutschlehrkräfte als TrägerInnen von Handlungswissen erforscht Scherf (2013) in seiner Arbeit *Leseförderung aus Lehrersicht*. Rekonstruiert wird, welche Vorstellungen und Orientierungen Lehrende in Bezug auf den Leseunterricht haben und wie sich diese zu neuerem fachdidaktischen Wissen verhalten. Die Entwicklung von Vorstellungen über literarisches Schreiben und Anschlusskommunikation als geteiltem sozialem Wissen untersucht die Begleitforschung zur Lehrerweiterbildung *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht* (LSiD) von Abraham/ Brendel-Perpina (2015), die außerdem ermittelt, wie

deutschdidaktische Unterstützungsangebote, entsprechend der „Legierung verschiedenster Wissensinhalte“ (Scherf 2013, S. 26), zu konzipieren sind.

Mit dem Sammelband *Lehrende im Blick* von Bräuer/ Wieser (2015) werden drei Zugänge zur deutschdidaktischen Lehrerforschung unterschieden: die Untersuchung von Vorstellungen und Orientierungen der Lehrenden, die Rekonstruktion und Analyse des Lehrerhandelns sowie die Erhebung von fachlich-fachdidaktischen Kompetenzen. Eine Verortung der deutschdidaktischen Lehrerforschung versucht Wieser (2015), indem sie zum einen auf das kulturwissenschaftliche Paradigma, u.a. mit der Untersuchung kultureller Praktiken durch Beobachter und Akteure der Deutschdidaktik in diesem Feld (vgl. Kepser 2013), rekurriert, zum anderen die Vernetzung der deutschdidaktischen Lehrerforschung mit den Diskursen der soziologischen und pädagogischen Lehrerforschung in den Blick nimmt. In Form einer Fragebogenstudie eruieren Dawidowski/ Hoffmann (2016) die Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Studienwahl, ihre Einstellungen gegenüber Literatur und dem Lesen sowie ihre literaturpädagogischen Überzeugungen. Ihre Ergebnisse kontrastieren die AutorInnen mit der „Agamemnon-Studie“ von Nündel/ Schlotthaus (1978), die, entstanden unter dem Einfluss der Konzepte des Kritischen und Kommunikationsorientierten Deutschunterrichts, als eine der ersten Deutschlehrerbildungsstudien gilt. Im Vergleich zeigt sich u.a., dass die damals relevante lesemotivierende, persönliche und politische Dimension schulischer Literaturvermittlung gegenüber der gegenwärtigen Auffassung des literarischen Lesens in seinen Bildungs- und Lernfunktionen deutlich in den Hintergrund getreten ist (vgl. Dawidowski/ Hoffmann 2016, S. 206). Auch die Dimension einer „Werthaltung gegenüber der Literatur“ (ebd., S. 196) spielt in den Überzeugungen der Studierenden hinsichtlich ihrer Handlungsmöglichkeiten als Lehrpersonen nahezu keine Rolle mehr. Für die vorliegenden Betrachtungen einschlägig ist darüber hinaus folgender Hinweis, der von der weiteren fachdidaktischen (Lehrer-)Forschung bis heute nur bedingt wieder aufgegriffen wurde, wenngleich das Konzept von Literatur als kulturelle Praxis und die damit verbundenen Lehr-/ Lernprozesse auch als Frage der DeutschlehrerInnenausbildung und ihrer Anforderungen (vgl. Abraham 2012) virulent sind:

Interessant [bei den Probanden von Nündel/ Schlotthaus] ist, dass die Orientierung auf das ‚literarische Feld‘ jeweils eine geringe Rolle spielte: Wie bei den eigenen Lesemotiven der Aspekt, ‚in der literarischen Diskussion auf dem laufenden‘ [sic] bleiben zu müssen, sehr nachrangig eingestuft wurde, so spielte die Option, die Lernenden auf die Partizipation am literarischen Leben vorzubereiten, kaum eine Rolle. (Kämper-van den Boogart 2010, S. 110)

Vor dem Hintergrund, dass Lehrerprofessionalität auch eine Frage der Lehrerpersönlichkeit ist – geht es doch darum, nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern eine Haltung glaubhaft zu verkörpern –, ist dies gleichsam fachlich zu denken: Im Fach Deutsch wird „eine Persönlichkeit gebraucht, die eine eigene Lese- und Schreibbiografie hat, als Leservorbild authentisch und wirksam sein und eigene Teilhabe an kulturellen Praxen (Feuilleton, Autorenlesungen, Theater, Kino) in den Unterricht einbringen kann“ (Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 37). Inwiefern dies für heutige Lehrende im Bereich der literarischen Wertung und Kritik zutrifft, wird in der vorliegenden Fragebogenuntersuchung über literarische Wertung als kulturelle Praxis unter LehrerInnen in den Blick genommen, um im Sinne der Exploration des Themenfeldes erste empirische Ergebnisse zu generieren.

Anlage und Ergebnisse der Fragebogenstudie „Literarische Wertung als kulturelle Praxis: Werturteile über Literatur“

Die explorativ angelegte Befragung soll Aufschluss geben über mögliche Kenntnisse und Erfahrungen sowie persönliche und unterrichtsbezogene Einstellungen von Lehrenden hinsichtlich literarischer Wertung, welche im Verlauf der Ausbildung (Studium und Referendariat) erworben worden sind und die gegenwärtige fachdidaktische Theorie und Praxis dieser DeutschlehrerInnen bestimmen. Die (nicht repräsentativen) Studienergebnisse dienen insofern als Ausgangspunkt für weiterführende Forschungsarbeiten.

Hierfür wurde ein Fragebogen konzipiert, mit dem Vorkenntnisse und Erfahrungen im Bereich literarischer Wertung, diesbezügliche Einstellungen, Selbsteinschätzungen zu Wissensstand und Kompetenzen sowie

Aspekte der Unterrichtsgestaltung erhoben werden können.³⁶⁵ Dabei wurden quantitativ und qualitativ ausgerichtete Fragen kombiniert, um einerseits zu vergleichbaren Ergebnissen zu gelangen und andererseits durch offene Angaben relevante Kategorien zu identifizieren. Für einen ersten Feldzugang³⁶⁶ kam der Fragebogen im Rahmen der Deutschlehrerweiterbildung LSiD im Literaturhaus Stuttgart (2013-15) unter 26 LehrerInnen im Raum Stuttgart zum Einsatz. Die Weiterbildung, deren wissenschaftliche Begleitung für den ersten Durchlauf vorliegt (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015), befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung im Juli 2014 im zweiten Durchlauf.

Zusammensetzung der Befragten

Die TeilnehmerInnen sind LehrerInnen an Schulen der Sekundarstufe in Baden Württemberg, Einzelne von ihnen nehmen zum zweiten Mal an der Weiterbildung teil (mit Wahl einer anderen literarischen Gattung in den angebotenen Schreibwerkstätten). Angesichts ihrer Bereitschaft, sich für eine sich über zwei Jahre erstreckende Weiterbildung in literarischen Schreibwerkstätten zu verpflichten, handelt es sich bei der Stichprobe um DeutschlehrerInnen mit großer Motivation in Bezug auf die eigene Professionalisierung im Rahmen der kulturellen Praxis Literatur. Daher ist zu vermuten, dass die Angaben der WeiterbildungsteilnehmerInnen gegenüber der breiten Lehrerschaft zum Teil positiv verzerrt sein dürften, insbesondere was die subjektive Einschätzung von Wissen und Kompetenzen sowie Einstellungen im didaktischen Feld Literatur betrifft. Für das explorative Vorgehen ist dies insofern von Vorteil, als eine positiv selektierte Gruppe im Rückblick mehr Auskünfte und Anregungen liefern

³⁶⁵ Die Anlage des Fragebogens orientiert sich an dem zu Beginn der Begleitforschung der Lehrerweiterbildung LSiD eingesetzten Fragebogen (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 132).

³⁶⁶ Da das Instrument Fragebogen ein geteiltes und konsensuales Verständnis über die verwendeten Begrifflichkeiten voraussetzt, das nicht per se als gesichert angenommen werden kann, ging dem ersten Feldzugang ein Pretest mit Studierenden in einem literaturdidaktischen Seminar im Sommersemester 2014 an der Universität Bamberg voraus. Mit diesem Pretest konnten entsprechende Verständnisdifferenzen in den Blick genommen werden. Vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Füllung dessen, was literarische Wertung ist, bestand dahingehend Einigkeit, dass die Studierenden den Begriff nahezu durchgehend mit Wertungsaktivitäten der literaturkritischen Praxis identifizierten.

kann als Befragte ohne jegliche Vorerfahrungen und mit ggf. geringerer Motivation in Bezug auf die zentrale Fragestellung.

Mit Blick auf einzelne Merkmale der Teilnehmerstruktur setzt sich die Stichprobe überwiegend weiblich zusammen: Nur fünf der 26 befragten TeilnehmerInnen sind männlich. Dem üblichen Karriereverlauf entsprechend liegt das Alter der meisten TeilnehmerInnen zwischen 31 und 40 Jahren (36%) bzw. zwischen 41 und 50 Jahren (28%) im mittleren Bereich, hinzu kommen verhältnismäßig wenige TeilnehmerInnen aus den jüngeren und älteren Altersgruppen „U30“ sowie „50+“. Die meisten Befragten (60%) haben zum Zeitpunkt der Weiterbildung bis zu zehn Jahre Berufserfahrung gesammelt. Rund ein Viertel der TeilnehmerInnen befindet sich bereits in seiner zweiten Lehrdekade (24%) und je zwei TeilnehmerInnen (8%) haben mit bis zu 30 bzw. 40 Jahren besonders lange Erfahrung im Lehrberuf vorzuweisen.

Die universitäre Ausbildung der TeilnehmerInnen ist bundesweit gestreut und erfolgte an Universitäten (Freiburg, Tübingen, Jena, Göttingen, Bochum, Heidelberg, Konstanz, Mannheim, Regensburg, Stuttgart) oder an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (Freiburg, Ludwigsburg, Weingarten). Als Schwerpunkte ihres Studiums des Fachs Deutsch benennen die TeilnehmerInnen Gegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaft: Für den Bereich der Literaturwissenschaft sind dies einzelne literarische Gattungen und Epochen (unter Einbezug des Mittelalters), ebenso nennen die TeilnehmerInnen einzelne Literaturtheorien, während die Kinder- und Jugendliteratur insgesamt nur zweimal erwähnt wird. Gegenwärtig arbeitet die Hälfte der Befragten an Gymnasien (53,8%), rund ein Viertel an beruflichen Gymnasien (23,1%), die übrigen Lehrkräfte unterrichten an Realschulen (15,4%), einer Kaufmännischen Beruflichen Schule oder Werkrealschule (je 3,8%). Auch wenn die Stichprobe keinerlei repräsentativen Charakter hat, lässt die Verteilung der vorliegenden Teilnehmergruppe den vorsichtigen Rückschluss zu, dass das Interesse an literaturdidaktischer Weiterbildung vor allem bei GymnasiallehrerInnen ausgeprägt ist, bei Lehrkräften der Realschule geringer ausfällt und bei Lehrkräften der Mittelschule die Vermittlung von Literatur bzw. literarischem Schreiben anscheinend aufgrund anderer Bedarfe keine Rolle zu spielen scheint. Dieser Befund lässt sich jedoch in

Beziehung setzen zu der Forderung, die Aufarbeitung der eigenen Lese-
geschichte (und damit: die Auseinandersetzung mit den eigenen Leseprä-
ferenzen) v.a. in der Ausbildung von MittelschullehrerInnen stärker zu
berücksichtigen (vgl. Pieper/ Rosebrock et al. 2003, S. 204).

Kenntnisstand

Um Aufschluss darüber zu gewinnen, wie Lehrkräfte sich im Laufe ihrer
Karriere Wissen und Erfahrungen über literarische Wertung aneignen
und sich aktiv an der (öffentlichen) wertenden Auseinandersetzung über
Literatur beteiligen, wurden die Befragten gebeten anzugeben, auf welche
Informationsquellen und Austauschmöglichkeiten sie hierfür in Stu-
dium, Referendariat, als DeutschlehrerInnen und privat zurückgegriffen
haben bzw. zurückgreifen.

Die wenigsten Befragten äußern an dieser Stelle, in keinem der genann-
ten Bereiche Kenntnisse und Erfahrungen gesammelt bzw. sich gar nicht
an der wertenden Auseinandersetzung beteiligt zu haben. Mit Blick auf
die verschiedenen Plattformen, die Gelegenheit zur wertenden Auseinan-
dersetzung mit literarischen Werken bieten, sind Zeitungen und Zeit-
schriften von der Ausbildung bis in den Beruf das mit deutlichem Ab-
stand am häufigsten genutzte Medium: Zwischen 69% und 81% der be-
fragten LehrerInnen zogen bzw. ziehen diese Printmedien in Studium,
Referendariat, in ihrer Funktion als DeutschlehrerInnen wie auch privat
heran, um Kenntnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit literari-
scher Wertung zu sammeln, d.h. entsprechend ihrer Angaben partizipie-
ren Lehrende an der kulturellen Praxis literarische Wertung vor allem re-
zeptiv, durch die Nutzung printmedialer Angebote.

Als für die Teilnahme an literarischen Wertungshandlungen ebenfalls be-
deutsam können literarische Gesprächskreise erachtet werden, an denen
sich jeweils knapp die Hälfte der Befragten bereits beteiligt hat,³⁶⁷ gefolgt
von Online-Angeboten im Internet. Diesbezüglich zeichnet sich der
Trend ab, dass das Internet im Zusammenhang mit der Tätigkeit als
DeutschlehrerInnen und im privaten Bereich häufiger genutzt wird (von

³⁶⁷ An dieser Stelle muss berücksichtigt werden, dass die Befragten – zum Teil bereits mehr-
fach – an literaturbezogenen Weiterbildungen, u.a. an LSiD, teilgenommen haben und hier
wohl (auch) auf Erfahrungen im Rahmen dieser Veranstaltungen rekurrieren.

54% bzw. 60%) als noch zu Studienzeiten oder im Referendariat. Dies ist sicherlich auch auf die fortgeschrittenen informationstechnologischen Entwicklungen seit der Berufsausbildung der Befragten und die Ausweitung entsprechender literarischer und literaturbezogener Inhalte im Internet zurückzuführen. Demgegenüber scheinen andere traditionelle (audiovisuelle und auditive) Medien zwar weniger frequentiert, aber nach wie vor relevant zu sein: Fernsehsendungen wurden bzw. werden im Kontext literarischer Wertung von jeweils etwa 40% der Befragten geschaut. Daneben spielt der Hörfunk zwar eher eine Nebenrolle, doch wurden Radiosendungen zum Thema Literatur in Studium und Referendariat immerhin noch von ca. einem Fünftel, als DeutschlehrerInnen und privat werden sie sogar von je über einem Viertel der Interviewten gehört.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen können die Befragten demzufolge auch Literatursendungen aus TV und Radio konkret benennen, wobei sich die meisten auf ein bis zwei Nennungen beschränken. In wenigen Fällen werden aber auch bis zu fünf Formate aufgezählt. Am bekanntesten sind den befragten Lehrerinnen und Lehrern demnach Das *Literarische Quartett*, das ARD-Büchermagazin *druckfrisch* mit dem Moderator Denis Scheck, der explizit vermerkt wird, sowie Literatursendungen des Südwestrundfunks (SWR bzw. SWR 2). Vereinzelt werden daneben die Buchbesprechungen bzw. der Podcast des Deutschlandradio Kultur, die Sendungen *Lesen!*, *Buchzeit*, *Kulturzeit*, *Das Philosophische Quartett*, *ttt – titel, thesen, temperamente* sowie die Literaturkritikerinnen Thea Dorn und Elke Heidenreich erwähnt.

Allen Befragten sind darüber hinaus in Deutschland verliehene Literaturpreise und/ oder Bestenlisten bekannt, wobei mehrheitlich höchstens vier, in einigen Fällen aber bis zu acht Preise und Listen verzeichnet werden. Neun von zehn Befragten, die hierzu Angaben gemacht haben, nen-

nen den Büchner-Preis, der somit mit einigem Abstand vor dem Chamisso-,³⁶⁸ Bachmann-³⁶⁹ und dem Deutschen Buchpreis die Liste der bekanntesten Literaturpreise in der Befragung anführt. An der Spitze der Nennungen der Bestenlisten steht die Spiegel Bestseller-Liste. Darüber hinaus geben die LehrerInnen die SWR-Bestenliste an und verweisen auf die Süddeutsche Zeitung³⁷⁰ sowie auf Die besten 7 (Bücher für junge Leser) des Deutschlandradios. Deutlich wird hierbei, dass entsprechende Wertungsinstanzen zwar bekannt sind, aber eine Differenzierung der Formate Besten- bzw. Bestsellerliste nicht aufscheint.

Formate, in denen Kinder und Jugendliche sich am Literaturbetrieb und der Wertung von Literatur beteiligen, sind mit zwei Dritteln der Befragten zwar der Mehrheit bekannt, doch scheint der Kenntnisstand vergleichsweise begrenzt – meist wird von den Interviewten nur eines und nur in wenigen Einzelfällen mehr als zwei Formate genannt. Am häufigsten werden hier Internetseiten wie Blogs, Schreibforen oder Youtube angeführt. Hinzu kommt die Beteiligung im Rahmen des Deutschen Jugendliteraturpreises und bei Veranstaltungen wie Wettbewerben (z.B. zum Literarischen Schreiben, Lesewettbewerbe oder Poetry Slams), Lesungen oder anderen kulturellen Events (Filmtage, Theaterbesuche). Darüber hinaus fallen den LehrerInnen spezielle Medien für Kinder und Jugendliche ein, beispielsweise Kinderliteraturseiten in Zeitungen bzw. Zeitschriften.

Um die theoretischen und praktischen Erfahrungen der LehrerInnen mit literarischer Wertung genauer zu explizieren, wurden entsprechende Fragen zu Studium und Referendariat gestellt. Aus den Antworten geht hervor, dass nur je etwa ein Drittel der Befragten im Studium bzw. im Referendariat Verfahren und Textsorten literarischer Wertung kennen gelernt hat. Die Studienerfahrungen beziehen sich auf traditionelle Gegenstände

³⁶⁸ Die mehrfache Nennung des Chamisso-Preises durch die TeilnehmerInnen kann sich dem Umstand verdanken, dass dieser als ein von der Robert Bosch Stiftung verliehener Preis im Literaturhaus Stuttgart, dem Ort der Weiterbildung und Befragung, sehr präsent und einer der Werkstattautoren zudem Chamisso-Autor war.

³⁶⁹ Die Befragten wiesen zum Teil explizit darauf hin, dass dieser Preis in Österreich verliehen wird, betonten jedoch mit ihrer Nennung den Stellenwert dieses Preises im deutschsprachigen Raum.

³⁷⁰ Gemeint ist die SZ/ NDR-Sachbuch-Liste des Monats.

der Literaturwissenschaft wie z.B. die literaturtheoretischen Ausführungen im Briefwechsel zwischen Lessing, Nicolai und Mendelssohn und das Verfahren der Interpretation, das hier mit literarischer Wertung gleichgesetzt bzw. in einen engen Zusammenhang gestellt wird. Genannt werden außerdem Unterrichtskonzepte und -methoden wie das literarische Gespräch oder die Schreibkonferenz, in denen Wertungen eine Rolle spielen. Weiterhin haben einzelne LehrerInnen eigene Erfahrungen im Schreiben von Rezensionen erworben.

Darüber hinaus lernen die Befragten während ihres Referendariats Umgangsformen literarischer Wertung kennen, welche sich auf den Lernbereich Schreiben beziehen: In diesem Zusammenhang geht es zum einen um Verfahren, welche die Prozessorientierung des Schreibens in den Mittelpunkt stellen. Vor allem der von den LehrerInnen thematisierte Teilprozess des Überarbeitens erfordert Urteil und Wertung in Bezug auf Textentwürfe und ihre Weiterentwicklung. Als Verfahren wird hier die Textlupe genannt. Zum anderen erfassen die LehrerInnen Wertung auch in Bezug auf Schülertexte und deren Bewertung und erwähnen, dass sie im Referendariat entsprechende Kriterienraster für die Beurteilung und Bewertung von Texten kennen gelernt haben. Für den hier aufscheinenden besonderen Fokus auf Wertungsprozesse im Hinblick auf Schülertexte darf angenommen werden, dass die Befragten aufgrund ihrer Vorerfahrungen in der Weiterbildung LSiD bereits dafür sensibilisiert sind, sich auch den (literarischen) Texten von SchülerInnen als PhilologInnen zuzuwenden und in ihrem beurteilenden Umgang mit diesen Texten – im Gegensatz zu einem defizitorientierten Blick – um Verstehen, Interpretation und Wertung bemüht sind (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina, S. 65).

Eigene literaturkritische Schreiberfahrungen machten im Rahmen des Studiums weniger als die Hälfte, während des Referendariats weniger als ein Viertel der Befragten. Dass die Nennung von Auswahl und Begründung von Unterrichtstexten im Rahmen von Unterrichtsentwürfen hier genannt wird, verweist auf eine spezifische Praxis des Referendariats, die sich jedoch auf didaktische Wertung richtet. Deutlich wird, dass ein Großteil der eigenen Schreiberfahrungen zu literarischer Wertung nicht un-

mittelbar im Rahmen der Lehramtsausbildung, sondern oftmals in studiengleitenden Tätigkeiten (z.B. als Theaterdramaturgin, Lokaljournalist) oder im privaten Umfeld (Bekannteskreis, Rezensionen auf Amazon) gesammelt wurde.

Die befragten LehrerInnen geben zumeist an, dass sie sowohl die Rezeption als auch die Produktion von literarischer Wertung zum Gegenstand ihres Deutschunterrichts machen. Etwa die Hälfte widmet sich literarischer Wertung als Thema und Praxis nach eigener Aussage mindestens einmal im Schuljahr; einige der Interviewten integrieren Rezeption und Produktion auch häufiger in den Unterricht. In diesem Zusammenhang setzen die Befragten am häufigsten Zeitungen bzw. Zeitschriften und das Internet im Unterricht ein. Auf Medien wie Fernsehen oder Hörfunk wird hingegen nur in Ausnahmefällen zurückgegriffen, was im Großen und Ganzen den eigenen Rezeptionsgewohnheiten entspricht.

Einstellungen

Vor dem Hintergrund, „dass die Überzeugungen und Vorstellungen von Lehrpersonen hinterfragt werden müssen [...], weil es beim guten Lehren im Kern darum geht, dass die Erwartungen und Vorstellungen der Lehrpersonen sich Debatten, Widerlegungsversuchen und Untersuchungen stellen müssen“ (Hattie 2013, S. 282), richtet sich das folgende Erkenntnisinteresse auf Einstellungen von Lehrkräften. In den Fokus rücken vor allem ihre auf kultureller Praxis basierenden Überzeugungen zu literarischer Wertung und Kritik in didaktischer Perspektive.³⁷¹ Insgesamt besteht unter den Befragten grundsätzlich großes Interesse am literarischen Betrieb und Leben sowie an einer kritischen Auseinandersetzung über Literatur. Mit Blick auf den Deutschunterricht stufen die befragten LehrerInnen insbesondere die Vermittlung von praktischen Erfahrungen im literarischen Leben und literarischer Wertung als sehr wichtig ein. Wenngleich auch die Vermittlung theoretischen Wissens über den Literaturbetrieb sowie über literarisches Leben und Literaturkritik tendenziell als

³⁷¹ Das Ziel ist jedoch nicht die Erfassung epistemologischer Überzeugungen, sondern es geht um einen ersten Zugriff auf die Einschätzung der subjektiven und didaktischen Bedeutsamkeit der Domäne Wertung und Kritik durch Lehrkräfte.

wichtig bewertet wird, messen die Interviewten der Vermittlung von Praxiserfahrungen im Rahmen des Unterrichts insgesamt größere Bedeutung bei.

Die TeilnehmerInnen wurden überdies dahingehend befragt, wie regelmäßig sie sich selbst aktiv mit Literatur und literarischer Wertung auseinandersetzen. Differenziert wurde in diesem Kontext zwischen dem Lesen von Rezensionen oder Autorenporträts, dem Besuch von Veranstaltungen des literarischen Lebens und der Rezeption von Literatursendungen in verschiedenen Medien. Es zeigt sich, dass viele der Befragten mit großer Regelmäßigkeit Rezensionen und Porträts lesen. Demgegenüber werden Veranstaltungen wie Lesungen, Buchmessen oder Poetry Slams von ihnen insgesamt eher sporadisch besucht. Literatursendungen in Radio, TV oder Internet verfolgen die wenigsten Befragten mit großer Regelmäßigkeit.

Selbsteinschätzung

Zusätzlich zu ihrem Interesse und ihrer Einstellung zum Themenkomplex Literaturkritik wurden die Befragten gebeten, ihr theoretisches Wissen und ihre Kompetenzen³⁷² bezüglich verschiedener Aspekte, die den wertenden Umgang mit Literatur betreffen, einzuschätzen (Skala von 0 = „kein Wissen/keine Kompetenz“ bis 10 = „größtes Wissen/höchste Kompetenz“).

Am sichersten fühlen sich die Befragten demzufolge bei ihrem theoretischen Wissen über den literarischen Kanon – über die Hälfte gibt hier

³⁷² Zur Kommentierung der Items 3.1 bis 3.4 sei angemerkt, dass hierbei nicht auf eine Differenzierung der unterschiedlichen literaturdidaktisch relevanten Wissensbegriffe (vgl. dazu u.a. Wieser 2012) abgezielt wird. Die Kategorie *Theoretisches Wissen* kann daher fachwissenschaftliches und/oder fachdidaktisches Wissen subsumieren, während die Kategorie *Praktische Kompetenz* sich auf die produktiven Gestaltungsfähigkeiten der Lehrkräfte richtet. Die nachfolgenden Fragen zur *didaktischen Kompetenz* stehen in Zusammenhang mit bzw. Abhängigkeit von den vorher erhobenen Kategorien Theoretisches Wissen und Praktische Kompetenz. Zwar enthält der (Lehr-)Kompetenzbegriff eine Wissens- und eine Handlungskomponente (bezogen auf unterrichtliches Handeln), deren Unterscheidung hier aber nicht weiterverfolgt wird. Die für die Items 3.3. und 3.4 getroffene Differenzierung von didaktischer Kompetenz bzgl. theoretischer und praktischer Vermittlung entspricht damit eher der Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. auch Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 50f.).

seinen Wissensstand mit dem Wert 7 oder höher an. Etwas geringer schätzen sie ihr theoretisches Wissen über die Kriterien, Funktionen und Geltung literarischer Wertung sowie Textsorten und Formate der Literaturkritik ein. Ungleich größere Defizite werden beim Wissensstand zum Literaturbetrieb deutlich, den die meisten Befragten in der Mitte der Skala verorten und nur zwei Befragte subjektiv als sehr hoch wahrnehmen (MW: 5,0).

Bei Betrachtung der didaktischen Kompetenzen, die sich die Befragten bezüglich der theoretischen Vermittlung dieser Aspekte selbst beimessen, ergibt sich dieselbe Reihenfolge: Die TeilnehmerInnen trauen sich im Themenvergleich am wenigsten zu, ihren SchülerInnen Wissen über den Literaturbetrieb zu vermitteln (MW: 4,0). Dies ist insofern plausibel, als ein höherer bzw. geringerer Wissensstand zu den jeweiligen Themen in der subjektiven Wahrnehmung auch deren didaktische Vermittlung erleichtern bzw. erschweren dürfte. Insgesamt zeichnet sich bei diesen Fragen ab, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihr theoretisches Wissen im Durchschnitt höher einschätzen als ihre didaktischen Kompetenzen.

Hinsichtlich der Anforderungen, literarische Wertungen mündlich oder schriftlich selbst zu gestalten, messen sich die Befragten höhere Kompetenzen bei der Teilnahme an Diskussionen über Literatur (MW: 6,4) bei als im eigenen Verfassen literaturkritischer Texte (MW: 5,2). Dies gilt, wenngleich mit geringerer Differenz, auch für die Einschätzung der diesbezüglichen didaktischen Kompetenzen der praktischen Vermittlung.

<i>Bereich der Selbsteinschätzung</i>	<i>Mittelwert</i>
<i>Theoretisches Wissen</i>	
Literarischer Kanon	6,6
Literarische Wertung (Kriterien, Funktionen, Geltung)	6,4
Literaturkritik (Textsorten und Medienformate)	6,3
Literaturbetrieb	5,0
<i>Didaktische Kompetenz theoretische Vermittlung</i>	
Literarischer Kanon	6,2
Literarische Wertung (Kriterien, Funktionen, Geltung)	5,8
Literaturkritik (Textsorten und Medienformate)	5,7
Literaturbetrieb	4,0
<i>Praktische Kompetenzen literarische Wertung</i>	
Teilnahme an Diskussionen über Literatur	6,4
Verfassen literaturkritischer Texte	5,2
<i>Didaktische Kompetenzen praktische Vermittlung</i>	
Teilnahme an Diskussionen über Literatur	5,8
Verfassen literaturkritischer Texte	5,4

Abb. 96: Selbsteinschätzung zu theoretischem Wissen und Kompetenzen

Unterricht

Die befragten LehrerInnen stehen einer Sequenz zum Lesen, Schreiben und Kommunizieren von/ mit Literaturblogs im Deutschunterricht sehr aufgeschlossen gegenüber.³⁷³ Von wenigen Ausnahmen abgesehen würden sie Literaturblogs in ihrem Unterricht behandeln und zwar zumeist vorrangig mit dem Ziel (Skala von 1 = „unwichtigstes Ziel“ bis 9 = „wichtigstes Ziel“), Freude an Literatur zu vermitteln (MW: 7,9). Ebenso erscheint die Thematisierung von Blogs einem Großteil der Befragten geeignet, um SchülerInnen zum Lesen anzuregen (MW: 7,0) und authentische Lesekultur zu vermitteln (MW: 6,3). Auf den Rängen der weiteren Ziele folgen die Organisation von Anschlusskommunikation über Literatur (MW: 6,0), die Förderung sprachlicher Fähigkeiten (MW: 5,2) sowie die Wissensvermittlung über Literatur (MW: 4,6). Unter den SchülerInnen den kompetenten Umgang mit Medien zu fördern (MW: 3,6) oder sie am Beispiel von Blogs Normen der Schriftlichkeit reflektieren zu lassen (MW: 2,9) sind für die große Mehrheit der Interviewten nur untergeordnete Ziele.

Fazit

Diese Befragung sollte erste (explorative) Einblicke in die kulturelle Praxis literarischer Wertung unter LehrerInnen liefern. Deutlich wurde, dass die befragten Lehrkräfte, von denen als TeilnehmerInnen der Weiterbildung LSiD eine grundsätzliche Affinität zu Literatur und literaturbezogenen Praxen angenommen werden kann, der Domäne grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen und diese mit anderen Lernbereichen wie dem Schreiben, weniger jedoch mit dem Umgang mit Medien verknüpfen. Auffällig ist, dass sie ihre theoretischen Kenntnisse höher als ihre didaktischen Fähigkeiten einschätzen, womit sich vorsichtige Hinweise auf Desiderate ihrer Ausbildung abzeichnen. Ebenso erweisen sich die rezeptiven Erfahrungen der Lehrkräfte mit literarischer Wertung und Kritik gegenüber den eigenen Gestaltungsfähigkeiten in wertenden Forma-

³⁷³ Nicht auszuschließen ist dabei, dass diese Akzeptanz auch von dem ausgewiesenen Beitragstitel „Best Practice“ sowie von der fachdidaktischen Autorität des Verfassers Dieter Wrobel und/ oder dem Medium des Erscheinens (Fachzeitschrift *Praxis Deutsch*) positiv beeinflusst worden ist.

ten als deutlich ausgeprägter; dem ungeachtet erscheint ihnen die Vermittlung praktischer Erfahrungen mit Wertung und Kritik besonders wichtig.

Ihre mehrheitliche Vertrautheit mit dem literarischen Kanon lässt in der vorliegenden Befragung keine Aussagen zu, ob damit Kenntnisse der ‚Klassiker‘ oder ebenso Kenntnisse über Kanonisierungsprozesse gemeint sind. Da die Befragten aber trotz ihres Interesses am literarischen Leben ihre Kenntnisse über den Literaturbetrieb (als Wertungsinstanz) deutlich geringer einschätzen, ist anzunehmen, dass auch Kanonisierungsprozesse als Wertungsakte weniger im Bewusstsein der Lehrkräfte vorhanden sind. Dass Bestsellerlisten als Bestenlisten verstanden werden, mag potenzieller Ungenauigkeit geschuldet sein; insofern die Spiegel Bestseller-Liste aber mehrfach genannt wird, bestätigt dies Defizite im literaturmarktbezogenen Wissen von Lehrkräften und möglicherweise auch in jener marktkritischen Kompetenz, zu der SchülerInnen befähigt werden sollen. Dass der Umgang mit partizipativen Wertungsformaten im Web 2.0 nicht deutlich differenzierter angelegt war, ist dem Umstand des Erhebungszeitpunkts 2014 geschuldet. Unter Einbezug der KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* (2016) wären vertiefte Erkenntnisse über Lehrerprofessionalität und Praxen digitaler Anschlusskommunikation gegenwärtig mehr als wünschenswert.

Die vorliegende Fragebogenstudie sollte daher nachfolgende Forschungsaktivitäten stimulieren. Hierfür kann das eingesetzte Instrumentarium weiter optimiert werden und in einer breiter angelegten (bundesweiten) Studie zum Einsatz kommen, die entsprechend repräsentative Ergebnisse liefert. Die beschriebenen Ergebnisse bieten hier Ansatzpunkte für Fragestellungen, die auf breiter Basis quantitativ weiter vertieft werden könnten.

Konzeptionelle Überlegungen zu einer literatur- und wertungsbezogenen Kulturvermittlung in der Deutschlehrerausbildung

Die Kompetenz literarischer Wertung bei Lernenden zu fördern setzt voraus, die entsprechenden Wertungshaltungen und -voraussetzungen von SchülerInnen wahrzunehmen, eine geeignete Aufgabenkultur literarischer Wertung zu entwickeln und kritisch-reflexive Textrezeptionsstrategien zunächst selbst zu erwerben und dann zu vermitteln (zu Handlungs-, Diagnose- und metakognitiver Kompetenz als fachbezogenen Lehrkompetenzen vgl. u.a. Beisbart 2005).

Vor dem Hintergrund der personalen Voraussetzung zur Initiierung und Durchführung von Unterrichtsprozessen (zur literarischen Wertung, aber nicht nur) sind Persönlichkeit und das Selbstverständnis von DeutschlehrerInnen entscheidende Determinanten. Deren Professionalisierung gilt nicht erst gegenwärtig als Postulat hinsichtlich folgender Ausbildungsperspektive: „[...] jed(r) kann nur selbst vermitteln bzw. als Prozeß initiieren, was er bzw. sie zumindest im Grundansatz selbst erfahren bzw. in sich erschlossen hat“ (Frederking 1998, S. 5). Hochschuldidaktische Professionalisierung des Lehrens und Lernen in diesem Sinn zu denken, bedeutet keineswegs, hinter die aktuelle Lehrforschung und die Formulierung von Kompetenzanforderungen an Lehrende zurückzufallen, sondern den Aspekten der kulturellen Praxis Literatur in der Deutschlehrerausbildung besondere Bedeutung zukommen zu lassen. Literaturbezogene Praxen wie eigenes literarisches und literaturkritisches Schreiben, literarisches Gespräch, Textpräsentation und deren mediale Adaption sollten daher als integrale Bestandteile eines lehrerbildenden Germanistikstudiums gelten (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 38), und zwar nicht nur als Praxisbeispiele in Ergänzung einer Theorie, sondern als Kenntnisse, die zu Kompetenzen weiterentwickelt werden und in exemplarischen konkreten Anforderungssituationen einen Bezug zur eigenen Lehrerpersönlichkeit schaffen können (vgl. Abraham 2012, 62). Solche Konzepte, welche die Erfahrung und Selbstreflexion der Deutschlehrerrolle aufgreifen und weiterentwickeln, müssen notwendigerweise die kulturellen Wirklichkeiten außerhalb der Schule verstärkt einbeziehen und diese für Lehr-Lernprozesse in schulischen Auseinan-

dersetzungen adaptieren können. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang natürlich ebenfalls die Frage nach einer Differenzierung in Bezug auf die zu unterrichtenden SchülerInnen in den einzelnen Schularten, aber auch darüber hinaus. Insbesondere SchülerInnen aus lesefernen Milieus stellen für eine Didaktik literarischer Wertung wie auch für die Bezüge zur Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit eine besondere Herausforderung dar, denen mit differenzierten Konzepten zu antworten ist. Die dargestellte Vielfalt der außerschulischen medial gestützten Wertungspraktiken in unterschiedlichen Medien bieten hierfür geeignete Anschlussstellen.

Die folgenden Überlegungen richten sich daher auf die Beherrschung bestimmter Techniken und Ausdrucksformen durch Lehrende im Praxisfeld literarischer Wertung und Kritik. Die damit avisierte Expertise betrifft Aspekte literarischer, sprachlicher und medialer Art, die jedoch, statt auseinanderzufallen, gerade im Bereich Wertung und Kritik integrativ verhandelt werden können.

Zum Kompetenzerwerb im Fähigkeitsprofil von DeutschlehrerInnen gehört es zentral, Lehrende zu ExpertInnen literarischer Kommunikation auszubilden. Marcus Steinbrenner spricht von „Experten der Textkultur“ und postuliert dafür eine „Textkultur an der Hochschule“ (Steinbrenner 2005, S. 183). Jedoch liegt dieser Zielperspektive zum einen die Unmöglichkeit eines universal verbindlichen Kriterienkatalogs zur Beurteilung der Qualität von literarischen Texten (und entsprechenden Unsicherheiten auf Seiten der Studierenden) zu Grunde. Deshalb muss zum anderen (auch in der Hochschule) zunächst Raum für literarische Erfahrungen – denen Wertungen inhärent sind – und deren Zur-Sprache-Kommen und Reflexion geschaffen werden.³⁷⁴ Der Fokus richtet sich damit auf die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrenden,

³⁷⁴ Steinbrenners zugleich literatur- wie sprachbezogene Forderung basiert u.a. auf seiner Kritik an defizitären didaktischen Modellierungen, die in bestimmten Sprechformen und sprachlichen Mustern der Unterrichtskommunikation zum Ausdruck kommen: „[...] Bewertungsfragen mit den Polen ‚gut – schlecht‘, ‚richtig – falsch‘ oder ‚positiv – negativ‘ scheinen in jüngster Zeit im Literaturunterricht die ebenfalls oft problematische Frage nach der Autorintention zu ersetzen. Literarische Texte zeichnen sich aber gerade dadurch aus, dass sie sich nicht mittels solcher zweiwertigen Raster bewerten und einordnen lassen. (Steinbrenner 2005, S. 182)

sich mit anderen Menschen über Leseprozesse und Textinterpretationen auszutauschen, sich auf deren eventuell stark abweichende Wahrnehmung von Texten ebenso einzulassen wie auf ihre von den eigenen Präferenzen möglicherweise sehr verschiedenen Vorlieben für Genres und mediale Formen der Literatur, und auf dieser Basis literaturbezogene Interaktion zu organisieren (Abraham 2012, S. 60).

Mit Prozessen literarischer Wertung hat dies allemal zu tun.

Das in diese Richtung weisende und gleichsam auf Wertungsprozesse fokussierte Lehr-/ Lernprojekt *Schlüsselkompetenz Literaturkritik*, das 2014 an der Universität Duisburg Essen startete und als eine Art Best Practice³⁷⁵ hier zu erwähnen ist, setzt sich zum Ziel, die literarästhetische Urteilsfähigkeit von Studierenden in einem kommunikativen Raum auszubilden und ihnen dafür öffentlichkeitswirksame Foren anzubieten, u.a. durch Publikationsmöglichkeiten auf dem Portal www.literaturkritik.de sowie durch die Veranstaltungsreihe *Literatur(-kritik) im Salon*, in der die Studierenden ihre literaturkritischen Ergebnisse präsentieren. Das literaturwissenschaftliche Lehr-Forschungsprojekt antwortet damit auf folgendes Defizit:

Auf dem Gebiet der literarischen Urteilsbildung haben viele Studierende keine Erfahrungen. Das ist dem Umstand geschuldet, dass das Erlernen dieser Kompetenz i.d.R. im curricularen Korsett hinter literaturhistorischen und -theoretischen Fragestellungen zurücktreten muss, und das, obwohl literarästhetische Urteilsfähigkeit eine Schlüsselkompetenz in zahlreichen Berufsfeldern darstellt: vom Lehrberuf in Schulen und Hochschulen bis hin zum Kultur- und Wissenschaftsjournalismus. (vgl. Stachelhaus/ Jäger/ Pontzen 2015, S. 89)

Dass diese aus Literaturwissenschaft und Literaturvermittlung stammende Perspektive auch als fachdidaktischer Beitrag der Hochschullehre gedacht werden könnte,³⁷⁶ zeigt sich im Blick auf das Konzept des situierten Lernens (vgl. Steinig 1998) – einem Lernen, das in einen situativen

³⁷⁵ Das Projekt wird als innovatives Lehrprojekt auch im Rahmen des Bündnisses *Lehre*ⁿ, einer Community of Practice zur Lehrentwicklung, vorgestellt (vgl. Alfred Toepfer Stiftung 2016, S. 33ff.).

³⁷⁶ Ebenso deutet sich damit die fruchtbare Option von Kooperationsseminaren aus Fachdidaktik und Fachwissenschaft an, auf deren Herausforderungen und Potenziale hier nur verwiesen werden kann. Ein entsprechendes Beispiel der Vernetzung zwischen beiden Disziplinen an der Universität Jena erwähnt Schmidt (2018).

Problemzusammenhang eingebettet ist und Lernende zu einer erfahrungs-offenen Konfrontation und entsprechenden kognitiven, emotionalen und interaktiven Aneignungen führt.

Situierendes Lernen [...] muß sich nicht nur auf Unterrichtsprozesse beziehen. Es könnte sich in der Deutschlehrerausbildung auch auf das beziehen, was diese Berufsgruppe gut beherrschen sollte, nämlich die mündliche und schriftliche Kommunikation. Der Expertenstatus [...] eines Deutschlehrers als überdurchschnittlicher Rhetoriker oder Verfasser von Texten ist jedoch – merkwürdig genug – wenig gesichert. Deutschlehrer und Deutschdidaktiker gelten als Experten für Unterricht, aber nicht für das, was im Deutschunterricht ganz wesentlich gelernt werden soll: Stilistisch angemessene und gut lesbare Texte zu verfassen. [...] Journalisten, Werbetexter, Schriftsteller, Experten für die unterschiedlichsten Textsorten sind in der Ausbildung nicht vorgesehen. (Ebd., S. 41)

Daraus abgeleitet wird die Forderung nach der Fähigkeit von DeutschlehrerInnen, selbst poetische und journalistische Texte gestalten zu können. In gleicher Weise findet sich dieses Postulat schon bei Spinner (1998), der für die wissenschaftliche Ausbildung von DeutschlehrerInnen neben interpretativen Fähigkeiten und Metakognition auch personale Bildung und produktive Fähigkeiten, die u.a. in werkstatorientierten Lehrveranstaltungen auszubilden sind, als wesentlich erachtet.

Weitere Überlegungen zur hochschuldidaktischen Vermittlung literarischer Wertung als kultureller Praxis, v.a. in schreibenden und medialen Zugängen, rekurren auf eine Schnittstelle innerhalb des literaturwissenschaftlichen Paradigmas. Aus der produktiven Infragestellung der Systemtrennung von Literatur und Journalismus im Sinn einer angewandten Literaturwissenschaft resultiert das *Plädoyer für einen kulturwissenschaftlichen Umgang mit Literaturkritik* (vgl. Porombka 2005), mit dem eine stärkere literaturwissenschaftliche Wahrnehmung des kulturjournalistischen Potenzials der Literaturkritik fokussiert wird. In dieser erweiterten Perspektive soll die Literaturkritik nicht vornehmlich an literaturwissenschaftlichen Prinzipien gemessen (und als nicht-wissenschaftlich verworfen), sondern als „Ausdruck oder Symptom eines kulturellen Verweisungszusammenhangs“ (ebd., S. 117) verstanden werden. Diese Auffassung des Kulturjournalismus als „Kulturwissenschaft der Jetztzeit“ (ebd., S. 121) impliziert, dass nunmehr nicht die einzelne Rezension, sondern vielmehr ihre Kontexte, „inmitten eines Netzes von Verweisen auf andere Lektüren, Gerüchte, Skandale, Debatten, Rezensionen, Autoren,

Gruppen, Programme, Bücher, Zeitschriften [...], inmitten eines Netzes von Verweisen, in denen Normen, Regeln und Anweisungen auftauchen, befürwortet werden, negiert werden, ironisiert, verändert, neu kontextualisiert und operationalisiert [werden]“ (ebd., S. 117), als Gegenstand der Analyse fungieren. Solche Prozesse der Rückspiegelungen von Texten in andere Texte und (vermehrt auch digitale) Verweisungsnetze gehören unabdingbar zur kulturellen Praxis, konstituieren diese geradezu und sind Teil des Konzepts literarischer Wertung als kulturelle Praxis, das hier zugrunde gelegt wurde. Für die literaturwissenschaftlichen Studiengänge fordert Porombka eine Art Trainingscamp ein, bei dem Studierende das Lesen und Schreiben in Gemengelagen einüben: „Ziel ist es dann nicht, die ideale Kritik zu entwerfen. Es geht vielmehr darum, Kritiken unter verschiedenen Bedingungen mit verschiedenen Wertansprüchen zu schreiben.“ (ebd., S. 120)

Solche literaturkritischen Schreibübungen, eben nicht nur in der Form der klassischen Feuilletonrezension, sondern ebenso in anderen experimentellen Schreibweisen und Formaten (z.B. als *Schreiben unter Strom*, vgl. Porombka 2012b), weisen die Vorstellungen vom ‚richtigen Rezensieren‘ im Sinne intersubjektiv gültiger Werturteile keineswegs zurück. Als Impulse für eigene literaturkritische Produktionsversuche der Studierenden tragen die unterschiedlichen Formate dazu bei, das Bewusstsein für die Angemessenheit von Werturteilen, entsprechenden Kriterien und Begründungszusammenhängen aus dem Prozess des eigenen Gestaltens und der gemeinsamen Diskussion über Texte und Textentwürfe heraus zu entwickeln. Ein solches Konzept erscheint nicht nur für literaturwissenschaftliche Studiengänge ertragreich. Es bietet sich ebenso für die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung an, wie die Ergebnisse der Studie über produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Weiterbildung (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2015) aufzeigen konnten.

Die textuellen Verweisungsnetze im Web 2.0 sind vielfach Mitmachnetze, in denen dynamische und durchaus kreative Praktiken von Kommentarkulturen der (Literatur-) Communities gesponnen werden. Aufgrund bestimmter (wenngleich nicht nur digitaler) Medialisierungsstrategien stellen diese Netzwerke darüber hinaus aber auch marktwirksame Einfluss-

faktoren dar, denen der Einzelne, will er diesen Prozessen nicht unmittelbar ausgesetzt sein, kritisch durchschauen lernen muss. Insofern sind die skizzierten Zusammenhänge literarischer Wertungsprozesse mit der Zielperspektive digitaler Kompetenzen von SchülerInnen zu verbinden und ebenso auf erforderliche Lehrkompetenzen zu beziehen. Dass hierfür grundsätzlicher Handlungsbedarf besteht, bestätigen die Ergebnisse des *Monitors Digitale Bildung*: „Insbesondere Lehramtsstudierende erweisen sich als wenig digital-affin. Sie nutzen digitale Medien im Vergleich zu anderen Fächergruppen am wenigsten und zeigen dahingehend auch die geringste Motivation.“ (Schmid et al. 2017, S. 6)

Es gehört jedoch zu den *Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt* (vgl. Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern 2017) den Einsatz digitaler Medien in ihrem Mehrwert für spezifische Lernszenarien planen zu können, medientechnische Anwendungen zur Gestaltung digitaler Lehr-Lernarrangements zu kennen, die Medienwelten der SchülerInnen und deren medienbezogenes Erleben und Verhalten zu kennen und in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Insofern diese Lehrkompetenzen von den Zielkompetenzen auf Schülerseite abgeleitet sind, stecken die Fähigkeitsdimensionen der Partizipationskultur in weitem Maße den Horizont ab. Wenn Claudia Vorst explizit danach fragt, „ob *spielerisches Lernen* oder die Fähigkeit, *Medien sinnvoll zu kombinieren*, von Lehrerinnen und Lehrern als relevante Fähigkeitsdimensionen betrachtet werden“ (Vorst 2018, S. 245), dann scheint hier ein besonderer Ausbildungsbedarf auf. Dieser erweitert das bereits von Pisall (2013, S. 223) formulierte Postulat nach einer Thematisierung von Kulturtechniken und, bezogen auf Wertungspraxen, nach der Auseinandersetzung mit Konzepten literarischer Wertungskriterien in der Deutschlehrerbildung. Die genannte teilhabeorientierte Forderung betrifft nun weniger den Einsatz von digitalen Hilfsmitteln und Lernmanagementsystemen in der Hochschullehre, wenngleich Beispiele wie das forschungsorientierte Lehrkonzept zur Plattform Lectory eine entsprechende Nutzung von Medien als Gegenstand der Social Reading-Praxis und als Lernmedium zur Anschlusskommunikation im Umgang mit Literatur kombinieren können. Vielmehr aber geht es um eine grundsätzliche Wahrnehmung und Reflexion digitaler Kultur, wie sie in

den vielfältigen Facetten der skizzierten anschlusskommunikativen Praktiken vollzogen werden. Indem Wampfler (2017, S. 149f.) den Weg zu den zu erwerbenden neuen Erfahrungen von LehrerInnen als „Lurken“ (Zuschauen, wie Medienhandlungen funktionieren) und „den Hype mitgehen“ beschreibt, treten damit die zu Beginn dieser Arbeit zitierten Konzepte als MitspielerInnen und BeobachterInnen literarischer *und* medialer Kommunikation neu in den Blick.

Eine sog. „Literaturbezogene Kulturvermittlung“ (Thielking 2009), in deren Rahmen diese Arbeit sich situieren will, zielt dementsprechend auf Lehr- und Lernhandlungen ab, die das „Beobachten, Begleiten (Mentoring) und ‚Übersetzen‘ vielfacher Prozesse der Kulturteilhabe, inklusive der eigenen reflektierten Ein- und Fortschreibung in ihr“ (Thielking 2009, S. 26) ins Zentrum stellen. Solche hochschuldidaktischen Vermittlungskonzepte, die zu fordern und zu implementieren sind, ermöglichen Studierenden (als späteren LiteraturvermittlerInnen) modellhafte Erfahrungen von anschlusskommunikativem Handeln und kultureller Partizipation, mit Hilfe derer die kulturellen Konstruktionen und die Bedingungen kultureller Wertschätzung versteh- und reflektierbar werden. Insofern Literatur und Kultur ohnehin grundsätzlich als den ethnischen Rahmen transzendierend verstanden werden muss, schließt dies die nationenübergreifende Perspektive, wie sie exemplarisch am Chamisso-Preis dargestellt wurde, ein. Literarische Wertungspraxen sind daher Teil der literaturbezogenen Kulturvermittlung; ihre Vollzüge konkretisieren sich in der Gestaltung und Evaluation kultureller Arbeitsprozesse und -produkte, um „deren Kennzeichen von Gemachtheit und Modellierbarkeit [...] als Phänomene einer mitgestaltbaren ‚Kultur im Prozess‘ wahrnehmbar werden zu lassen“ (ebd., S. 24).

Diese Kultur im Prozess bedarf der Kenntnis, Beherrschung und Reflexion von mündlichen und schriftlichen Ausdrucksformen literarischer Urteilsbildung und Wertung, sind diese doch als eine wichtige Facette der literarisch-kulturellen Partizipation zu erachten. Nur Lehrende, die sich selbst als Partizipierende an literarischen Öffentlichkeiten ausweisen, diese Rolle auch reflektieren und bereit sind, sie zu professionalisieren, können erfolgreich Lehr-Lernprozesse in Gang setzen, die Kinder und Jugendliche zur Teilhabe an eben diesem Feld befähigen. In diesem Sinn

darf die vorliegende Bestandsaufnahme als weiterer Beitrag zu einer Standortbestimmung des Deutschunterrichts als Kulturunterricht gelesen werden. Im Hinblick auf literarische Wertungen ist ein solcher Kulturunterricht einer übergreifenden Zielperspektive verpflichtet, die der amerikanische Kritiker A.O. Scott folgendermaßen umschreibt:

Die Kunst ist dazu da, unser Denken zu befreien, und die Aufgabe der Kritik ist es, herauszufinden, was wir mit dieser Freiheit anfangen sollen. (Scott 2017, S. 22)

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: Bilden müssen wir uns doch selber. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für selbstbewusste Lehrende und Lernende. 2009a, S. 1-15. URL: http://www.deutschlehrerzentrum.uni-goettingen.de/docs/materialien/DLT_Abraham_Eroeffnungsvortrag.pdf.

Abraham, Ulf: Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In: Kirschenmann, Johannes/ Richter, Christoph/ Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München 2011, S. 47-61.

Abraham, Ulf: Digitale Schreib-, Publikations- und Präsentationsmedien. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Möbius, Thomas (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2014, S. 269-289.

Abraham, Ulf: Einzelne, aber nicht allein. Versuch über die Schwierigkeit einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, ‚Leistung‘ im gemeinsam Erreichten zu sehen. In: Didaktik Deutsch 38 (2015a), S. 97-114.

Abraham, Ulf: Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart 1994.

Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. 2. überarb. Aufl. Frankfurt a. M. u.a. 2008a, S. 13-26.

Abraham, Ulf: Literarisches Lernen aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2 (2015b), S. 6-15. URL: <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf>.

Abraham, Ulf: Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbil-

derung. In: Karg, Ina/ Kilian, Jörg (Hg.): Studium Germanistik – Germanistisches Wissen und Können in Anforderungsprofilen und propädeutischer Forschung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1 (2012), S. 59-72.

Abraham, Ulf: Rezensionen schreiben. In: Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin/ Koß, Gerhard/ Marenbach, Dieter (Hg.): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 6. überarb. Aufl. Donauwörth 2009b, S. 269-272.

Abraham, Ulf: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i. Br. 2008b.

Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Wiesbaden 1998.

Abraham, Ulf: Vergleichen von Texten. In: Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin/ Koß, Gerhard/ Marenbach, Dieter (Hg.): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 6. überarb. Aufl. Donauwörth 2009c, S. 290-292.

Abraham, Ulf/ Baurmann, Jürgen/ Feilke, Helmuth: Materialgestütztes Schreiben. In: Praxis Deutsch 251 (2015), S. 4-11.

Abraham, Ulf/ Brendel-Perpina, Ina (Hg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart 2017.

Abraham, Ulf/ Brendel-Perpina, Ina: LehrerInnen lernen schreiben. Ergebnisse des Weiterbildungsprogramms „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“. In: Zimmermann, Holger/ Peyer, Ann (Hg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M. 2016, S. 127-147.

Abraham, Ulf/ Brendel-Perpina, Ina: Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze 2015.

Abraham, Ulf/ Fix, Martin: Inhalte wiedergeben. Informationen verarbeiten – Texte reformulieren. In: Praxis Deutsch 197 (2009), S. 6-14.

Achtermeier, Dominik: Drei von fünf Sternen. Literaturkritik 2.0. Die Rezension in den neuen Medien und als Ausdrucksform literarischer Kommunikation heranwachsender Blogger. In: Bartl, Andrea/ Behmer, Markus (Hg.): Die Rezension. Aktuelle Tendenzen der Literaturkritik. Würzburg 2017, S. 201-224.

Ackermann, Ingrid: Das Ghetto überwinden. Von der Rezeption der interkulturellen Literatur. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen - eine Sprache. Hommage an Harald Weinrich zu seinem 75. Geburtstag von den Preisträgern und Preisträgerinnen des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart 2002, S. 11-16.

Adamzik, Kirsten: Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen 2004.

Adamzik, Kirsten/ Neuland, Eva: Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 1 (2005), S. 2-12.

Ainetter, Sylvia: Blogs – Literarische Aspekte eines neuen Mediums. Eine Analyse am Beispiel des Weblogs Miagolare. Wien 2006.

Albrecht, Wolfgang: Literaturkritik. Stuttgart/ Weimar 2001.

Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. (Hg.): Schöner Lehren. Methoden, Konzepte und Ideen aus dem Lehren Kolleg 2015: Schwerpunkt Geisteswissenschaften. Hamburg 2016.

Altmann, Petra: Der Buchkritiker in deutschen Massenmedien. Selbstverständnis und Selektionskriterien bei Buchbesprechungen. München 1983.

Amodeo, Immacolata: Anmerkungen zur Vergabe der literarischen Staatsbürgerschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München 2002, S. 78-91.

Anders, Petra: Ausblick: Partizipation in einer digital geprägten Welt. In: Anders, Petra/ Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen 2018, S. 393-395.

Anders, Petra: Poetry Slam im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2010.

Anders, Petra/ Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen 2018.

Anders, Petra/ Wieler, Petra: Einleitung. In: Anders, Petra/ Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen 2018, S. 9-20.

Androutsopoulos, Jannis: Neue Medien – neue Schriftlichkeit? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 54 (2007), S. 72-97.

Anselm, Sabine (Hg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2012.

Anselm, Sabine: Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 4 (2012), S. 401-415.

Anz, Thomas (Hg.): Es geht nicht um Christa Wolf. Der Literaturstreit im wiedervereinigten Deutschland. Frankfurt a. M. 1995.

Anz, Thomas: Literarische Wertung. In: Meid, Volker (Hg.): Literatur Lexikon. Begriffe, Realien, Methoden. Bd. 14. Gütersloh 1993, S. 21-26.

Anz, Thomas: Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München 2002.

Anz, Thomas: Literaturkritik. In: Heß, Dieter (Hg.): Kulturjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 2. akt. Auf. München 1997, S. 59-68.

Anz, Thomas: Literaturkritik in Zeiten des Internets: Fünf Thesen und einige Bedenken. In: Neuhaus, Stefan/ Giacomuzzi, Renate/ Zintzen, Christiane (Hg.): Digitale Literaturvermittlung. Praxis, Forschung und Archivierung. Innsbruck 2010, S. 48-59.

Anz, Thomas: Literaturkritik und Rezensionenkultur in Deutschland. In: Rippl, Gabriele/ Winko, Simone (Hg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart/ Weimar 2013, S. 146-153.

Anz, Thomas: Rezension: In: Lamping, Dieter (Hg.): Handbuch der literarischen Gattungen. Stuttgart 2009, S. 606-613.

Anz, Thomas: Theorien und Analysen zur Literaturkritik und zur Wertung. In: Anz, Thomas/ Baasner, Rainer (Hg.): Literaturkritik. Geschichte – Theorie – Praxis. München 2004, S. 194-219.

Arnold, Constanze: Literatur im Fernsehen. Konzeption und Gestaltung dreier literarischer Talkformate des ZDF. Hamburg 2013.

Arnold, Heinz-Ludwig (Hg.): Literarische Kanonbildung. Text + Kritik. Sonderband. München 2002.

Artelt, Cordula/ Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang/ Schiefele, Ulrich/ Lehmann, Rainer: Die PISA-Studie zur Lesekompetenz. Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004, S. 139-168.

Asmus, Sylvia: Die Forderungen zur Kinder- und Jugendbuchkritik bei Malte Dahrendorf und die Praxis der Kinder- und Jugendbuchrezensionen in den ekz-Lektoratsdiensten. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft und Bibliotheksbildung 38 (1999). URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h38/index.html>.

Autenrieth, Ulla: Das Phänomen „Selfie“. Handlungsorientierungen und Herausforderungen der fotografischen Selbstinszenierung von Jugendlichen im Social Web. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hg.): Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute. Pädagogische Konzepte und Perspektiven. München 2014, S. 67-74.

Baacke, Dieter: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 112-124.

Baasner, Rainer: Allgemeine Grundzüge der Literaturkritik im 18. und 19. Jahrhundert. In: Anz, Thomas/ Baasner, Rainer (Hg.): Literaturkritik. Geschichte – Theorie – Praxis. München 2004, S. 23-27.

Baasner, Rainer: Literaturkritik in der Zeit des Sturm und Drang. In: Anz, Thomas/ Baasner, Rainer (Hg.): Literaturkritik. Geschichte – Theorie – Praxis. München 2004, S. 37-44.

Bachmann-Stein, Andrea: Zur Praxis des Bewertens in Laienrezensionen. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 77-91.

Bachmann-Stein, Andrea/ Stein, Stephan: Demokratisierung der Literaturkritik im World Wide Web? Zum Wandel kommunikativer Praktiken am Beispiel von Laienrezensionen. In: Hauser, Stefan/ Kleinberger, Ulla/ Roth, Kersten Sven (Hg.): Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik. Bern/ Berlin/ u.a. 2014, S. 81-120.

Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael: Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg 2010, S. 191-211.

Bardola, Nicola: Licht im Bunker: Die Debatte um Gewalt in der Jugendliteratur. Eine Dokumentation. München 2015.

Barner, Wilfried: Was sind Literaturstreits? Über einige Merkmale. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 4 (2000), S. 374-381.

Barsch, Achim: Handlungsebenen, Differenzierung und Einheit des Literatursystems. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Opladen 1993, S. 144-169.

Bartl, Andrea/ Brendel-Perpina, Ina (Hg.): Ästhetische Grenzüberschreitungen. Eine literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Erschließung des Werks von Michael Stavaríč. Würzburg 2018.

Basting, Barbara: Das Ende der Kritik, wie wir sie kannten. In: Theison, Philipp/ Weder, Christine (Hg.): Literaturbetrieb. Zur Poetik einer Produktionsgemeinschaft. München 2013, S. 49-62.

Baurmann, Jürgen: „Eine merkwürdige Freundschaft“. Uwe Timms Erzählung Der Freund und der Fremde in Rezension und Blog. In: Praxis Deutsch 221 (2010), S. 32-37.

Baurmann, Jürgen/ Schulz, Hermann: Die Ruhr fließt anders als der Bosphorus. Demokratie leben – Autoren schreiben gemeinsam mit Schülern. Essen 2010.

Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2006.

Beilein, Matthias/ Stockinger, Claudia/ Winko, Simone (Hg.): Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung. Göttingen 2017.

Beisbart, Ortwin: Lehrkompetenzen im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. 2. überarb. Aufl. Frankfurt a. M. 2008.

Beißwenger, Michael: Schriftliche Kommunikation im Netz. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. Bd. 2. Baltmannsweiler 2016, S. 58-67.

Bendel, Oliver: User-Generated Nonsense. Literaturbesprechungen von Laien im Web 2.0. In: Telepolis. 10.05.2009. URL: <https://www.heise.de/tp/features/User-generated-Nonsense-3380980.html>.

Benjamin, Walter: Werke und Nachlaß. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 8: Einbahnstraße. Hg. v. Detlev Schöttker. Frankfurt a. M. 2009.

Berger, Norbert: Literarische Wertung als Unterrichtsgegenstand. Süskinds Bestseller *Das Parfum* zwischen Adaption, Imitation und Kommerzialisierung. In: *Literatur im Unterricht* 1 (2002), S. 41-61.

Berger, Norbert: Schreiben nach literarischen Vorlagen: Produktiver Literaturunterricht in der Sekundarstufe. Donauwörth 1995.

Berger, Norbert: Spaß am Lesen. Schüler rezensieren Neuerscheinung. In: *Praxis Deutsch* 127 (1994), S. 78-80.

Berkemeier, Anne/ Pfennig, Lothar: Den Zuhörer im Blick: Jugendbücher erfolgreich präsentieren. Mündliche Präsentationen üben und bewerten. In: *Deutschunterricht* 59 (2006), S. 20-25.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Jugendlektüre und Gratifikation. In: Rosebrock, Cornelia/ Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim/ Basel 2013, S. 135-148.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Literarisches Lernen und seine Spuren in den Selbstaussagen von heranwachsenden Lesern. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik in Zeiten der Empirie*. Freiburg i. Br. 2012, S. 165-186.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Offene Formen der Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modell und Materialien*. Seelze 2011, S. 165-175.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Graber, Tanja: Jugendlektüre und literarische Urteilsbildung. In: Brüggemann, Jörn/ Dehrmann, Mark-Georg/ Standke, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler 2016, S. 167-185.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Graber, Tanja: „Sehr mitgerissen hat mich der Schluss, auch weil er einem viel Platz zum Nachdenken gibt...“ – Ein Jugendbuch und die Urteile seiner Leserinnen und Leser. In: Josting, Petra/ Roeder, Caroline (Hg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*. kjl&m 13.extra. München 2013, S. 95-106.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Wiesner, Esther: Lesealltag und Leseglück in den Selbstaussagen von Jugendlichen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/ München 2009, S. 217-233.

Beste, Gisela/ Kämper-van den Boogaart, Michael: Literaturkritik im Unterricht am Beispiel von Benjamin Leberts Roman „Crazy“. In: Deutschunterricht 6 (1999), S. 425-435.

Bienert, Michael: Der Edelmann als Bürger. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen – eine Sprache. Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und Preisträger 1985-2007. Stuttgart 2007, S. 6-11.

Bismarck, Kristina/ Brendel-Perpina, Ina: Buchners Lektürebegleiter Deutsch. Eoin Colfer: *Artemis Fowl*. Bamberg 2012.

Bittkow, Silke/ Oels, David/ Porombka, Stefan/ Schütz, Erhard/ Wegmann, Thomas: Vorwort. In: Schütz, Erhard (Hg.): Das BuchMarktBuch. Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2010, S. 5-9.

Blaich, Ute: Literatur, Luchs und Leser. Anmerkungen zur Kinderliteraturkritik. In: Scharioth, Barbara/ Schmidt, Joachim (Hg.): Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik. Tutzing 1990, S. 52-56.

Blatnik, Maike: Literaturkritik heute. Eine Bestandsaufnahme. In: Miller, Norbert/ Stolz, Dieter (Hg.): Positionen der Literaturkritik. Sonderheft der Zeitschrift Sprache im technischen Zeitalter. Köln 2002, S. 25-38.

Blum, Lothar: Standortbestimmungen. Anmerkungen zu den Literaturstreits der 1990er Jahre in Deutschland. Eine kulturwissenschaftliche Skizze. In: Kammler, Clemens/ Pflugmacher, Torsten (Hg.): Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven. Heidelberg 2004, S. 61-73.

Blumler, Jay G./ Katz, Elihu (Hg.): The uses of the mass communications. Current Perspectives on Gratifications Research. Beverly Hills/ London 1974.

Böck, Margit: Die „New Literacy Studies“ und „Multiliteracies“. Eine soziale Perspektive auf Lesen und Schreiben. In: *ide 1* (2013), S. 8-15.

Böck, Sebastian/ Ingelmann, Julian/ Matuszkiewicz, Kai/ Schruhl, Friederike: Lesen in der digitalen Gegenwart. Eine Einleitung. In: Beilein, Matthias/ Stockinger, Claudia/ Winko, Simone (Hg.): *Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung*. Göttingen 2017, S. 7-23.

Böhm Thomas: *Das Lesekreis-Buch. Eine Anleitung*. Berlin 2011.

Boesken, Gesine: „Ich würde mich freuen, wenn ihr einen Kommentar hinterlasst, denn ich weiß nicht, ob ich gut bin.“ Literarisches Handeln im Internet – Literaturplattformen, Fan Fiction & Co. In: *Der Deutschunterricht* 5 (2016), S. 46-55.

Boettcher, Wolfgang/ Firges, Jean/ Sitta, Horst/ Thymister, Hans Josef: *Schulaufsätze – Texte für Leser*. Düsseldorf 1973.

Bogner, Ralf Georg: Die Formationsphase der deutschsprachigen Literaturkritik. In: Anz, Thomas/ Baasner, Rainer (Hg.): *Literaturkritik. Geschichte – Theorie – Praxis*. München 2004, S. 14-22.

Borchmeyer, Dieter/ Kiesel, Helmuth (Hg.): *Der Ernstfall. Martin Walser Tod eines Kritikers*. Hamburg 2003.

Bosse, Heinrich/ Renner, Ursula: Literarisches Verstehen. Einführung ins Themenheft. In: *Der Deutschunterricht* 4 (2010), S. 2-7.

Bourdieu, Pierre: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a. M. 2001.

Brasch, Thomas: Sara! Mir graut's vor dir! URL: <https://thomasbrasch.wordpress.com/2015/07/11/sara-mir-grauts-vor-dir/>.

Bräuer, Christoph: Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitung literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/ Rank, Bernhard/ Heizmann, Felix

(Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. erg. Aufl. Baltmannsweiler 2014, S. 229-262.

Bräuer, Christoph: Literaturkritik. Von der professionellen Rezension zur eigenen Kritik. In: Praxis Deutsch 231 (2012), S. 51-57.

Bräuer, Christoph/ Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden 2015.

Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg i. Br. 2000.

Brendel-Perpina, Ina: Aufwachsen mit Medien – Medienwelten heute. In: *kjll&m* 17.2 (2017a), S. 3-13.

Brendel-Perpina, Ina: Autorenbegegnungen. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur 2018a, i. Dr.

Brendel-Perpina, Ina: Booktube auf YouTube: Produktwerbung und/ oder Leseförderung? In: *kjll&m* 17.2 (2017b), S. 58-64.

Brendel-Perpina, Ina: Die Nominierungspräsentationen der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis: Ein Anregungsformat zum Literaturunterricht und zur Leseförderung. In: Praxis Deutsch 244 (2014a), S. 24-29.

Brendel-Perpina, Ina: Die Video-Rezension als kulturelle Praxis der Booktuber. In: Bartl, Andrea/ Behmer, Markus (Hg.): Die Rezension. Aktuelle Tendenzen der Literaturkritik. Würzburg 2017c, S. 253-274.

Brendel-Perpina, Ina: Heinrich Heine und das Pariser Theater zur Zeit der Julimonarchie. Bielefeld 2000.

Brendel-Perpina, Ina: Konkurrenz oder gute Wegbegleiter: die Preislandschaft für Kinder- und Jugendliteratur. In: *kjll&m* 16.1 (2016), S. 84-89.

Brendel-Perpina, Ina: Leseförderung im Leseclub. In: Grundschulunterricht Deutsch 3 (2018b), S. 13-16.

Brendel-Perpina, Ina: Literarische Geselligkeit. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, 50 (2017d), S. 37.

Brendel-Perpina, Ina: Literaturbetrieb live! Eventformate der kulturellen Praxis Literatur. In: *kj&m* 17.3 (2017e), S. 42-48.

Brendel-Perpina, Ina: Materialien und Kopiervorlagen zu Katherine Scholes *Sams Wal*. Garching b. München 2011.

Brendel-Perpina, Ina: Nimmersatt, Gröffelo & Co.: Klassiker der illustrierten Kinderliteratur und aktuelle Bilderbuchgeschichten. In: Abraham, Ulf/ Knopf, Julia (Hg.): BilderBücher. Bd. 1: Theorie. Baltmannsweiler 2014b, S. 44-54.

Brendel-Perpina, Ina: Nur journalistische Straßenverkehrstafel? Funktionen und Strategien von Literaturkritik am Beispiel der Rezension als Textsorte öffentlicher Literaturvermittlung. In: Ott, Christine/ Wrobel, Dieter (Hg.): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin 2018c, S. 341-354.

Brendel-Perpina, Ina: „Peer-Kritiker“: Das Modell Jugendjury im Deutschen Jugendliteraturpreis und seine schulischen Anschlussmöglichkeiten. In: Wrobel, Dieter/ Dawidowski, Christian (Hg.): Kritik und Kompetenz – Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler 2013, S. 269-282.

Brendel-Perpina, Ina: Was (jugendliche) BuchbloggerInnen bewegt: Funktionen und Formate digitaler Anschlusskommunikation in der Blogosphäre. In: Anders, Petra/ Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen 2018d, S. 63-82.

Brendel-Perpina: Moderne Suche nach sich selbst – Oder: Wer findet wen? Ein Unterrichtsmodell zu dem Jugendroman *Finding Alex* von Kathrin Schrocke. In: Deutschmagazin 6 (2008), S. 37-42.

Brendel-Perpina, Ina/ Reidelshöfer, Barbara: „Dieses Buch ist ein Lese-muss.“ Die kulturelle Praxis Booktube im Unterricht. In: Praxis Deutsch 265 (2017), S. 35-41.

Brendel-Perpina/ Stumpf, Felix: Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis. München 2013.

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 3. Aufl. Berlin 1992.

Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Bde. Berlin/ New York 2000/ 2001.

Brüggemann, Jörn/ Frederking, Volker: Das emotionale Wirkungspotenzial literarischer Texte im empirischen Blick. In: Scherf, Daniel/ Bertschik-Kaufmann, Andrea (Hg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim/ Basel 2018, S. 88-100.

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a. 1987.

Brunken, Otto: Vom „guten Jugendbuch“ zur ausgezeichneten Jugendliteratur. Bewertungskriterien im Wandel oder: „Preiswürdige Bücher dürfen ruhig schwierig sein“. In: Daubert, Hannelore/ Lentge, Julia (Hg.): Momo trifft Marsmädchen. Fünfzig Jahre Deutscher Jugendliteraturpreis. München 2006, S. 56-79.

Buddeus-Budde, Roswitha: Und wo bleiben die Leser? Jugendliteratur-Kritik zwischen ästhetischem Anspruch und kommerzieller Realität. In: Raecke, Renate (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München 1999, S. 61-68.

Burger, Harald: Textsorten der Massenmedien. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin/ New York 2000, S. 614-628.

Cerpnjak, Dorothea: Bücher im Rampenlicht: Kinder- und Jugendliteraturpreise in Deutschland. In: Eselsohr. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien 10 (2010), S. 42-43.

Charlton, Michael/ Sutter, Tilmann: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld 2007.

Christ, Hannelore/ Fischer, Eva/ Fuchs, Claudia/ Merkelbach, Valentin (Hg.): „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M./ Berlin/ Bern u.a. 1995.

Clinton, Katie/ Jenkins, Henry/ McWilliams, Jenna: Neue Literalitäten in einer Ära der Partizipationskultur. In: Hagener, Malte/ Hediger, Vinzenz (Hg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt a. M./ New York 2015, S. 203-226.

Cölfen, Hermann: Buchbesprechungen: Selbstdarstellung, Clubnachrichten oder Einladung zur Lektüre? Ein Plädoyer für eine möglicherweise hilfreiche Textsorte. In: Wrobel, Dieter/ Brand, Tilman von/ Engels, Markus (Hg.): Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler 2017, S. 129- 135.

Cordón-Garcia, José-Antonio/ Alonso-Arévalo, Julio/ Gómez-Díaz, Raquel/ Linder, Daniel: Social Reading. Platforms, applications, clouds and tags. Oxford/ Cambridge/ New Delhi 2013.

Córdova, Adolfo: Lesen und sich trauen: Booktuber zu werden. URL: <http://www.goethe.de/ins/mx/lp/prj/les/sze/de14329450.htm>.

Córdova, Adolfo: Lesen und sich trauen: Bootuber zu werden. URL: <http://www.goethe.de/ins/mx/lp/prj/les/sze/nml/de14329450.htm>.

Cwielong, Ilona Andrea: Digitale Jugendkulturen – ein Raum der Anerkennung, Wahrnehmung und Anerkennung am Beispiel der Manga- und Animésszene. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen. 2. erw. Aufl. Wiesbaden 2014, S. 195-208.

Czernin, Franz Josef: Marcel Reich-Ranicki. Eine Kritik. Göttingen 1995.

Dahnke, Michael: Auszeichnungen deutschsprachiger Literatur gestern und heute. Was wissen wir wirklich über sie? In: Arnold, Heinz-Ludwig/ Beilein, Matthias (Hg.): Literaturbetrieb in Deutschland. 3. Aufl. München 2009, S. 333-343.

Dahrendorf, Malte: Die notorischen Dilemmas sind keine Entschuldigung. Jugendliteraturkritik im Kreuzfeuer. In: Scharioth, Barbara/

Schmidt, Joachim (Hg.): Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik. Tutzing 1990, S. 57-67.

Dankert, Birgit: Luchs Nr. 283: Ist alles nichts? In: DIE ZEIT. 05.08.2010. URL: <https://www.zeit.de/2010/32/KI-Rezension-teller#comments>.

Dannecker, Wiebke: Literarische Texte reflektieren und bewerten. Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier 2012.

Daubert, Hannelore: Lesepubertät. In: JuLit 2 (2006), S. 10-19.

Dawidowski, Christian: Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 5 (2016a) S. 36-45.

Dawidowski, Christian: Aushandlungsprozesse über literaturbezogene Werte im Literaturunterricht der Oberstufe. Anlage und erste Ergebnisse der Studie. In: Neuhaus, Stefan/ Schaffers, Uta (Hg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg 2016b, S. 301-319.

Dawidowski, Christian: Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt a. M. 2009.

Dawidowski, Christian/ Hoffmann, Anna R.: Einstellungsdimensionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Anselm, Sabine/ Beste, Gisela/ Plien, Christian (Hg.): Standards als Herausforderungen für Lehrerbildung und Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 1 (2016), S. 187-208.

Dawidowski, Christian/ Wrobel, Dieter: Einführung: Interkulturalität im Deutschunterricht. In: Dawidowski, Christian/ Wrobel, Dieter (Hg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler 2006, S. 1-16.

Dawidowski, Christian/ Wrobel, Dieter: Kritik und Kompetenz. Aspekte und Dimensionen einer brisanten Relation. In: Dawidowski, Christian/ Wrobel, Dieter (Hg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler 2013, S. 1-22.

Disoki, Meri/ Klingenböck, Ursula/ Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck 2012.

Döring, Nicola: Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Schweiger, Wolfgang/ Beck, Klaus (Hg.): Handbuch Online- Kommunikation. Wiesbaden 2010, S. 160-183.

Döring, Nicola: Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2. Aufl. Göttingen 2003.

Dörner, Andreas/ Vogt, Ludgera: Literatur – Literaturbetrieb – Literatur als ‚System‘. In: Arnold, Heinz Ludwig/ Detering, Heinrich (Hg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München 1996, S. 77-99.

Dolle-Weinkauff, Bernd/ Ewers, Hans-Heino (Hg.): Theorien der Jugendliteratur. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim/ München 1996.

Domsch, Sebastian: Die Kundenflüsterer. Wie der einsame Kritiker seinen Elfenbeinturm verlässt: Bei Amazon wird mit der Kundenrezension der Kunstrichter durch Volkes Stimme ersetzt und ganz nebenbei die Literaturkritik demokratisiert. In: literaturkritik.de. 01.05.2004. URL: https://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=7065.

Dücker, Burckhard/ Harth, Dietrich/ Steinicke, Marion/ Ulmer, Judith: Literaturpreisverleihungen: ritualisierte Konsekrationspraktiken im kulturellen Feld. Forum Ritualdynamik 11 (2005). URL: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/ritualdynamik/article/view/353/337>.

Dücker, Burckhard/ Neumann, Verena: Literaturpreise. Register mit einer Einführung. Literaturpreise als literaturgeschichtlicher Forschungsgegenstand. Forum Ritualdynamik 12 (2005). URL: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/ritualdynamik/article/view/354>.

Dücker, Burckhardt: Literaturpreise und -wettbewerbe im deutsch- und englischsprachigen Raum. In: Rippl, Gabriele/ Winko, Simone (Hg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart/ Weimar 2013, S. 215-221.

Edbauer, Philine: Peergroups und Branchennachwuchs. Diskussionsvorschläge zur Ausschöpfung des Fördercharakters der Jugendjury. In: *kj&m* 16.1 (2016), S. 74-77.

Eggert, Hartmut/ Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart 2003.

Ehmig, Simone/ Reuter, Timo/ Menke, Manuel: Das Potenzial von E-Readern in der Leseförderung. 2011. URL: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=562>.

Elm, Theo: Literaturkritik als Feuilletonrezension. Kritische Perspektiven zu Funktion und Methode aktueller Literaturvermittlung. In: Peschel, Dietmar (Hg.): Germanistik in Erlangen. Hundert Jahre nach der Gründung des Deutschen Seminars. Erlangen 1983, S. 419-433.

Erlhofer, Sebastian: Datenerhebung in der Blogosphäre: Herausforderungen und Lösungswege. In: Welker, Martin/ Wünsch, Carsten (Hg.): Die Online-Inhaltsanalyse. Forschungsobjekt Internet. Köln 2010, S. 144-166.

Erlhofer, Sebastian/ Bucher, Hans Jürgen: Blogroll-Nutzung: Erste Befunde der Blogroll-Umfrage 2008. Berichte des DFG-Forschungsprojekts „Netzwerkkommunikation im Internet“, Nr. 08 (01). URL: <http://www.netzwerke-im-internet.de/fileadmin/downloads/blogroll-studie-2008.pdf>.

Erlinger, Hans Dieter: Kinderfernsehen: Zielgruppenfernsehen, Insel im Markt oder Markt ohne Grenzen? In: montage/av. Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation 4,1 (1995), S. 125-142.

Erlinger, Hans Dieter: Kinderfernsehen. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Baltmannsweiler 2005, S. 620-636.

Ernst, Thomas: ‚User Generated Content.‘ und der Leser-Autor als ‚Prosumer‘. Potenziale und Probleme der Literaturkritik in Sozialen Medien. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 93-112.

Ernst, Thomas: Wer hat Angst vor Goethes PageRank? Bewertungsprozesse von Literatur und Aufmerksamkeitsökonomie im Internet. In: Beilein, Matthias/ Stockinger, Claudia/ Winko, Simone (Hg.): Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft. Berlin/ Boston 2012, S. 305-319.

Esselborn, Karl: Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und die Förderung der Migrationsliteratur. In: Schenk, Klaus/ Todorow, Almut/ Tvrdik, Milan (Hg.): Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne. Tübingen/ Basel 2004, S. 317-325.

Esselborn, Karl: Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler 2007, S. 9-28.

Esser-Palm, Regina: Klassenjury. Ein schülerorientiertes Modell zur Wahl der Klassenlektüre. In: Praxis Deutsch 23 (2012), S. 18-23.

Essig, Rolf-Bernhard (Hg.): Kreativ kritisieren. Achtzehn unterhaltsame Varianten zur Standardrezension am Beispiel von Sybille Bergs Herrengeschichten „Das Unerfreuliche zuerst“. Marburg 2002.

Esterhazy, Peter (Hg.): Lichterfeste, Schattenspiele: Chamisso-Preisträger erzählen. München 2009.

Ewers, Hans-Heino: Die Grenzen literarischer Kinder- und Jugendbuchkritik. In: Scharioth, Barbara/ Schmidt, Joachim (Hg.): Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik. Tutzing 1990, S. 75-91.

Ewers, Hans-Heino: Kinderliteraturtheorie der Nachkriegszeit. Progressive Aspekte der Theorie des „guten Jugendbuchs“ der 50er und 60er Jahre. In: Dolle-Weinkauff, Bernd/ Ewers, Hans-Heino (Hg.): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim/ München 1996, S. 165-178.

Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder- und Jugendliche. Eine Einführung. 2. Aufl. Paderborn 2012.

Ewers, Hans-Heino: Literaturkritik muß selbst Literatur sein. In: Eselsohr 11 (1988), S. 3.

Ewers, Hans-Heino: Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug. Zum Normen- und Stilwandel der Kinder- und Jugendliteraturkritik seit den 70er Jahren. In: 1000 und 1 Buch 4 (1993), S. 4-14.

Fasel, Christoph: Textsorten. Konstanz 2008.

Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233 (2012), S. 4-13.

Feilke, Helmuth: Weg zum Text. In: Praxis Deutsch 161 (2000), S. 14-22.

Feilke, Helmuth: Zeitungstexte im Lese- und Schreibunterricht. In: Bertsch-Kaufmann, Andrea/ Graber, Tanja (Hg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. 6. Aufl. Seelze/ Zug 2016, S. 213-230.

Feilke, Helmuth: Zeitungstexte. In: Praxis Deutsch 225 (2011), S. 4-11.

Ferchhoff, Wilfried/ Hugger, Kai-Uwe: Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen. Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen. 2. erw. Aufl. Wiesbaden 2014, S. 251-263.

Fernández Pérez, José: Literaturkritik im pädagogischen Kontext? Zur Praxis von Literaturkritik im Deutschunterricht. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 287-304.

Fischer, Ernst: Marktinformation und Lektüreimpuls. Zur Funktion von Bücher-Charts im Literatursystem. In: Arnold, Heinz Ludwig/ Beilein, Matthias (Hg.): Literaturbetrieb in Deutschland. 3. Aufl. München 2009, S. 200-218.

Fish, Stanley: Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge u.a. 1980.

Fiske, John: Populärkultur: Erfahrungshorizont im 20. Jahrhundert. In: montage/av 2,1 (1993), S. 5-13.

Fix, Martin: „Wo kann man denn solche Bücher kaufen?“ Schüler schreiben Buchempfehlungen für die Klassenbücherei. In: Praxis Deutsch 116 (1992), S. 39-43.

Fix, Ulla: Aktuelle Tendenzen des Textsortenwandels – Thesenpapier. In: Hauser, Stefan/ Kleinberger, Ulla/ Roth, Kersten Sven (Hg.): Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik. Bern 2016, S. 15-48.

Fix, Ulla: Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin 2008.

Fix, Ulla: Texte zwischen Musterbefolgen und Kreativität. In: Der Deutschunterricht 1 (2005), S. 13-22.

Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und post-strukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 231-246.

Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern: Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik 61 (2017), S. 65-74.

Franck, Georg: Autonomie, Markt und Aufmerksamkeit. Zu den aktuellen Medialisierungsstrategien im Literatur- und Kulturbetrieb. In: Joch, Markus/ Mix, York-Gothard/ Wolf, Christian Norbert (Hg.): Mediale Erregungen? Autonomie und Aufmerksamkeit im Literaturbetrieb der Gegenwart. Tübingen 2009, S. 11-21.

Franck, Georg: Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf. München/ Wien 1998.

Frank-Job, Barbara/ Mehler, Alexander/ Sutter, Tilmann (Hg.): Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW. Wiesbaden 2013.

Frederking, Volker: Einführung. Deutschlehrer(innen)-Ausbildung im Zeichen einer radikalisierten Moderne. In: Frederking, Volker (Hg.): Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Baltmannsweiler 1998, S. 1-10.

Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogart, Michael/ Spinner, Kaspar-H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Baltmannsweiler 2010, S. 324-380.

Frederking, Volker/ Albrecht, Christian: Digitale Medien. Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. Bd. 1. Baltmannsweiler 2016, S. 9-31.

Frederking, Volker/ Krommer, Axel: Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Möbius, Thomas (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2014, S. 150-182.

Frederking, Volker/ Krommer, Axel / Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. 3. neu bearb. Aufl. Berlin 2018.

Frederking, Volker/ Roick, Thorsten/ Steinhauer, Lydia: ‚Literarästhetische Urteilskompetenz‘ – Forschungsansatz und Zwischenergebnisse.

In: Bayrhuber, Horst/ Harms, Ute/ Muszynski, Bernhard/ Ralle, Bernd/ Rothgangel, Martin, Schön, Lutz-Helmut, Vollmer, Helmut J./ Weigand, Hans-Georg (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen. Bd 1. Münster/ New York/ München/ Berlin 2011, S. 75-94.

Freudenberg, Ricarda: Verfilme Gutes und rede darüber! Zum didaktischen Potenzial von Online- Kommunikation über Literaturverfilmungen. In: leseforum.ch 1 (2014), S. 1-15.

Freund, Wieland: Literaturkritik im Internet. In: Die Welt. 31.01.2009. URL: https://www.welt.de/welt_print/article3123232/Literaturkritik-im-Internet.html.

Fricke, Harald: Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur. München 1981.

Friedrich, Heinz (Hg.): Chamissos Enkel. Literatur von Ausländern in Deutschland. München 1986.

Friedrich, Heinz: Dialog. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen - eine Sprache. Hommage an Harald Weinrich zu seinem 75. Geburtstag von den Preisträgern und Preisträgerinnen des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart 2002, S. 17-19.

Frohner, Herbert: Social Tagging: Grundlagen, Anwendungen, Auswirkungen auf Wissensorganisation und soziale Strukturen der User. Bozenburg 2010.

Furger, Julienne/ Lindauer, Thomas: Schreiben in einer interaktiven Web-Umgebung. Schreibkompetenzen und Schreibmotivationen modellieren und erfassen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim/ München 2013, S. 40-54.

Gadeanu, Sorin: Vier goldene Regeln zur Rezension. Sowie eine Betriebsanleitung zu ihrer Text-Produktion. In: Lexe, Heide (Hg.): Aber bitte mit Sahne ... Rezension und Kritik (im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur). Wien 2014, S. 12-15.

Gailberger, Steffen/ Wietzke, Frauke (Hg.): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Weinheim und Basel 2018.

Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. 4. überarb. Aufl. Berlin 2010.

Gansel, Christina: Literaturkritiken. Ihre Funktion, Struktur und systemspezifischen Erwartbarkeiten. In: Skog-Södersved, Mariann/ Parry, Christoph/ Szurawitzki, Michael (Hg.): Sprache und Kultur im Spiegel der Rezension. Ausgewählte Beiträge der GeFoText-Konferenz vom 29.9. bis 1.10.2010 in Vaasa. Frankfurt a. M. 2012, S. 15-35.

Garbe, Christine: Einsame Lektüre oder Kommunikation? Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu kindlichen Lektüreprozessen. In: Eicher, Thomas (Hg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen 1997, S. 37-54.

Garbe, Christine: „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/ Rank, Bernhard/ Heizmann, Felix (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2014, S. 67-97.

Garbe, Christine: Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modell und Materialien. Seelze 2011, S. 66-82.

Gaschke, Susanne: Beschützer der Leser. In: DIE ZEIT. 29.04.2004. URL: http://www.zeit.de/2004/19/V-Steinh_9afel.

Gaschke, Susanne: Janne Teller. „Lehrer sagten, dieses Buch ist schädlich“. In: DIE ZEIT. 05.08.2010. URL: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-08/janne-teller>.

Gee, James Paul: Social linguists and literacies. Ideology in discourses. 3. überarb. Aufl. London/ New York 2008.

Geisel, Sieglinde: Reader's Corner. Im Netz ist jeder Leser Kritiker. In: Deutschlandfunk Kultur. 24.07.2015. URL: http://www.deutschlandradiokultur.de/reader-s-corner-im-netz-ist-jeder-leser-ein-kritiker.976.de.html?dram:article_id=322454.

Gelfert, Hans-Dieter: Was ist gute Literatur? Wie man gute Bücher von schlechten unterscheidet. 3. überarb. Aufl. München 2010.

Genette, Gérard: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. [1989] Frankfurt a. M. 2001.

Genzlinger, Neil: Critic's Notebook. Homies in Verona, Gangstas in Elsinore. In: New York Times. 24.01.2014. URL: <https://www.nytimes.com/2014/01/25/arts/thug-notes-and-other-sites-translate-literature-into-rap.html>.

Gerhards, Maria/ Klingler, Walter/ Trump, Thilo: Das Social Web aus Rezipientensicht: Motivation, Nutzung und Nutzertypen. In: Zerfaß, Ansgar/ Welker, Martin/ Schmidt, Jan (Hg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln 2008, S. 129-148.

Giacomuzzi, Renate/ Neuhaus, Stefan/ Zintzen, Christiane (Hg.): Digitale Literaturvermittlung. Praxis – Forschung – Archivierung. Innsbruck 2010.

Girmes, Renate (Hg.): Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsbildung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium. Münster 1997.

Glasenapp, Nicolai/ Rouget, Timo: ‚BookTube‘ – Digitale Literaturkritik auf YouTube. In: Neuhaus, Stefan/ Schaffers, Uta (Hg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg 2016, S. 205-227.

Graf, Guido: Wie zusammen lesen. URL: <http://www.logbuch-suhrkamp.de/guido-graf/wie-zusammen-lesen/>.

Graf, Guido/ Acksteiner, Daniel: Mehr als Marketinginstrument, Quasselbude oder Troll-Spielplatz. In: Buchreport. 02.10.2015. URL: <https://www.buchreport.de/2015/10/02/mehr-als-marketinginstrument-quasselbude-oder-troll-spielplatz-2/>.

Graf, Günter: Literaturkritik und ihre Didaktik. Modellanalysen zur Wertungspraxis. München 1981.

Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster 2004.

Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler 2007.

Grieshop, Herbert: „Was machst du da eigentlich?“ Überlegungen zu Sinn und Form von Literatur-Videoblogs am Beispiel von „Herbert liest!“ In: literaturkritik.de. 09.02.2015. URL: <https://literaturkritik.de/id/20278>.

Groeben, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München 2002, S. 160-197.

Groeben, Norbert/ Christmann, Ursula: Literalität im kulturellen Wandel. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim/ München 2013, S. 86-96.

Grubert, Renate: ABC des Rezensierens. In: Lexe, Heide (Hg.): Aber bitte mit Sahne ... Rezension und Kritik (im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur). Wien 2014, S. 36-39.

Grzesik, Jürgen: Texte verstehen lernen: Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. München/ Berlin 2005.

Guthrie, John T./ Wigfield, Allan/ You, Wei: Instructional Contexts for Engagement an Achievement. In: Christenson, Sandra L. et al. (Hg.):

Handbook of Research of Student Engagement. New York u.a. 2012, S. 601-634.

Hage, Volker: Kritik für Leser. Vom Schreiben über Literatur. Frankfurt a. M. 2009.

Hahn, Heidi/ Laudenberg, Beate/ Rösch, Heidi (Hg.): „Wörter raus!?“ Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim/ Basel 2015.

Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche. In: Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004a, S. 107-174.

Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, Gerhard/ Rank, Bernhard (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004b, S. 137-168.

Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus: Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 1-24

Härle Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004.

Hartley, Jenny: Reading Groups. Oxford 2001.

Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013.

Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2014.

Haueis, Eduard: Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen – ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In: Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/ Rank, Bernhard (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler 2011, S. 99-108.

Haupt, Johannes: Social-Reading-Plattform Sobooks gibt auf. 03.06.2018. URL: <https://www.lernen.net/artikel/social-reading-plattform-sobooks-gibt-auf-3947/>.

Hauser, Stefan/ Kleinberger, Ulla/ Roth, Kersten Sven: Textmuster und Textsorten im Wandel – Einführende Anmerkungen zu aktuellen Fragen der diachronen Textlinguistik. In: Hauser, Stefan/ Kleinberger, Ulla/ Roth, Kersten Sven (Hg.): Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik. Bern 2016, S. 7-14.

Hegele, Wolfgang: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850-1990). Historische Darstellung – Systematische Erklärung. Würzburg 1996.

Heidkamp, Konrad: Hinter dem Sonntag. In: DIE ZEIT. 21.11.2007. URL: <http://www.zeit.de/2007/48/KJ-Maar> .

Heidtmann, Horst: Internetangebote für Kinder. Thesen. 2001. URL: <http://www.digitale-chancen.de/assets/includes/sendtext.cfm?aus=11&key=157>.

Heins, Jochen: Förderung der Wertungskompetenz in der Arbeit mit Lesetagebüchern. In: Praxis Deutsch 241 (2013), S. 18-23.

Heins, Jochen: Wertungen wahrnehmen. Mit Wertungen bewusst umgehen – Zugänge zur Literatur ermöglichen. In: Die Grundschulzeitschrift 301 (2017), S. 6-12.

Hellwig, Silke: Literatur-Szene im Internet. Eine neue Rezensenten-Generation: In: Weser Kurier. 01.12.2012. URL: https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-kultur_artikel,-Eine-neue-Rezensenten-Generation-_arid,445471.html.

Herbold, Astrid: Social Reading: Vernetzte Leser (2014). URL: <https://www.goethe.de/de/kul/lit/20366338.html>.

Heuer, Christina: Kontrovers diskutiert. Der „Fall Günter Grass“ in Zeitungskontexten. In: Praxis Deutsch 225 (2011), S. 52-57.

Heydebrand, Renate von/ Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik, Geschichte, Legitimation. Paderborn 1996.

Heydebrand, Renate von: Wertung, literarische. In: Kanzog, Klaus/ Masser, Achim (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 4. Berlin/ New York 1984, S. 828-970.

Heyderich, Jens F.: Theatrale Rezeptions- und Beurteilungskompetenz. Zur Auswertung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft *Theaterkritik*. In: Dawidowski, Christian/ Wrobel, Dieter (Hg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler 2013, S. 251-268.

Hinck, Walter: Germanistik als Literaturkritik. Zu Gegenwartsliteratur. Frankfurt a. M. 1983.

Hintz, Ingrid: Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Büchern im Deutschunterricht. 4. Aufl. Baltmannsweiler 2011.

Hochreiter, Susanne/ Klingenböck, Ursula/ Stuck, Elisabeth et al. (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck 2009, S. 21-35.

Hoffmann, Moritz: Social Reading und die Plattform Lectory. Unveröffentl. Seminararbeit. Universität Bielefeld 2016.

Hoffmann, Torsten/ Kaiser, Gerhard (Hg.): Echt inszeniert. Schriftstellerinterviews als Forschungsgegenstand. In: Hoffmann, Torsten/ Kaiser, Gerhard (Hg.): Echt inszeniert. Interviews in Literatur und Literaturbetrieb. Paderborn 2014, S. 9- 25.

Hoh, Stefanie/ Hock, Daniel: Mit beschränkter Haftung. Wie „Amazon.de“ mit seinen Kundenrezensionen verfährt – und mit seinen Kritikern. In: literaturkritik.de. 21.05.2007. URL: https://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10563.

Höhne, Andrea/ Ruß-Mohl, Stephan: Der „Homo oeconomicus“ im Feuilleton. Zur Ökonomik der Kulturberichterstattung. In: Wegmann, Thomas (Hg): MARKT. Literarisch. Bern 2005, S. 229-248.

Holt, Nadine van/ Groeben, Norbert: Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- und leserseitiger Faktoren. In: Klein, Uta/ Mellmann, Katja/ Metzger, Steffanie (Hg.): Heuristiken der Literaturwissenschaft. Paderborn 2006, S. 111-130.

Honnef-Becker, Irmgard: Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler 2007.

Hooper, Ernest: *‘Thug Notes’ delivers the innovation needed in education*. In: *Tampa Bay Times*. 04.09.2013. URL: <http://www.tampabay.com/news/education/thug-notes-delivers-the-innovation-needed-in-education/2139944>.

Hopster, Norbert: Beständigkeit und Wandel. Zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteraturkritik seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 62 (1988), S. 33-43.

Hörnlein, Katrin: Online-Verlagsplattform: Kinderbuch 3.0. In: DIE ZEIT. 20.11.2014. URL: <https://www.zeit.de/2014/48/oetinger34-internet-plattform-kinderbuecher>.

Huft, Janina/ Weide, Nicole: Zwischen Klappentext und Feuilletonartikel. Mit seinen Rezensionenabstracts hat „Perlentaucher.de“ eine lukrative Nische gefunden - zum Schaden des Literaturjournalismus? In: literaturkritik.de. 27.05.2007. URL: <http://literaturkritik.de/id/10598>.

Hugger, Kai-Uwe: Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen. 2. erw. Aufl. Wiesbaden 2014, S. 11-28.

Huizing, Birte: Das Buch und sein Leser im Web 2.0. In: Arnold, Heinz-Ludwig/ Beilein, Matthias (Hg.): Literaturbetrieb in Deutschland. 3. Aufl. München 2009, S. 322-332.

Hurrelmann, Bettina: Die Kinder- und Jugendliteraturkritik in der Jury für den Deutschen Jugendliteraturpreis. In: Scharioth, Barbara/ Schmidt, Joachim (Hg.): Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik. Tutzing 1990a, S. 44-51.

Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch 127 (1994), S. 17-26.

Hurrelmann, Bettina: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch 177 (2003), S. 4-12.

Hurrelmann, Bettina: Literaturkritik im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. In: Informationen Jugendliteratur und Medien 3 (1990b), S. 98-109.

Hurrelmann, Bettina: Textverstehen im Gesprächsprozess – Zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über „Geschlechtertausch“-Erzählungen. In: Hurrelmann, Bettina/ Kublitz, Maria/ Röttger, Brigitte (Hg.): Man müßte ein Mann sein...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf 1987, S. 57-82.

Hurrelmann, Bettina: Unterhaltungsliteratur. In: Praxis Deutsch 150 (1998), S. 15-22.

Hurrelmann, Bettina: Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normative Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München 2002, S. 111-129.

Ingarden, Roman: Das literarische Kunstwerk. [1930] 4. Aufl. Tübingen 1972.

Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Texte. Frankfurt a. M. 1991.

Irro, Werner: Kritik und Literatur. Zur Praxis gegenwärtiger Literaturkritik. Würzburg 1986.

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976.

Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München 1972.

Iser, Wolfgang: Der Lesevorgang. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. München 1975, S. 253-276.

Ivo, Hubert: Muttersprache – Identität – Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen 1994.

Janich, Nina: Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen 2008, S. 177-196.

Jauß, Hans-Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. 2. Aufl. München 1979, S. 125-162.

Jenkins, Henry: Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21th Century. Cambridge 2009.

Jentgens, Stefanie: Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. Weinheim/ Basel 2016.

Jentgens, Stephanie: Preise zur Kinder- und Jugendliteratur. In der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. Bericht. In: JuLit 1 (1996), S. 34-40.

Jessen, Jens: Gibt es eine Krise des Feuilletons? In: Steinfeld, Thomas (Hg.): Was vom Tage bleibt. Das Feuilleton und die Zukunft der kritischen Öffentlichkeit in Deutschland. Frankfurt a. M. 2004, S. 45-53.

Joch, Markus/ Mix, York-Gothart/ Wolf, Norbert: Mediale Erregungen? Autonomie und Aufmerksamkeit im Literatur- und Kulturbetrieb der Gegenwart. Einleitung. In: Joch, Markus/ Mix, York-Gothart/ Wolf, Norbert

(Hg.): Mediale Erregungen? Autonomie und Aufmerksamkeit im Literatur- und Kulturbetrieb der Gegenwart. Tübingen 2009, S. 1-9.

Johannsen, Anja: To pimp our minds sachwärts. Ein Plädoyer für eine praxeologische Gegenwartsliteraturwissenschaft. In: Korte, Hermann (Hg.): Zukunft der Literatur. Text + Kritik. Sonderband. München 2013, S. 179-186.

Josting, Petra: Medienkonvergenz im aktuellen Handlungssystem der Kinder- und Jugendliteratur. In: Weinkauff, Gina/ Dettmar, Ute/ Möbius, Thomas/ Tomkowiak, Ingrid (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a. M. 2014, S. 233-252.

Jungen, Oliver: Lese-Community „LovelyBooks“: Die wahren Vorlieben der Leserschaft. In: FAZ 20.02.2015. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/lovelybooks-und-weitere-lese-communitys-13454583.html>.

Jungen, Oliver: Wie entsteht ein Mega-Bestseller? Heißkalte Küsse: Verlage umwerben Buchblogger mit einer „Litblog Convention“ in Köln. In: FAZ. 06.06.201. URL: <http://www.genios.de/presse-archiv/artikel/FAZ/20160606/wie-entsteht-ein-mega-bestseller-he/FD1201606064867634.html>.

Jungen, Oliver/ Maye, Harun: Literaturkritik im Videoblog. Ein zarter Flirt mit dem Warenfetisch. In: FAZ. 14.10.2011. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/literaturkritik-im-videoblog-ein-zarter-flirt-mit-dem-warenfetisch-11493673.html>.

Kammler, Clemens/ Noack, Bettina: Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur 2008-2010. In: Der Deutschunterricht 1 (2010), S. 5-12.

Kämper-van den Boogaart, Michael: Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen. In: Kämper-van den Boogaart/ Spinner, Kaspar H: (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Baltmannsweiler 2010, S. 104-136.

Kämper-van den Boogaart, Michael: Literaturkritik und 'Literarisches Leben' im Oberstufenunterricht. Probleme und Anregungen. In: Deutschunterricht 11 (1998), S. 519-528.

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe. Bd. X. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M. 1974.

Karg, Ina: Vermittlung. Ein Arbeitsbuch für eine anwendungsorientierte Germanistik. Frankfurt a. M. 2012.

Karolak, Czeslaw: Der Jugendroman im Zeitalter der Neuen Medien. Literarische Wertung aus der Sicht adoleszenter Leser (am Beispiel des Romans 'Einundzwanzigster Juli' von Anne C. Voorhoeve). In: Gansel, Carsten/ Zimniak, Pawel (Hg.): Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg 2011, S. 383-392.

Katzenbach, Christian: Weblogs und ihre Öffentlichkeiten. Motive und Strukturen der Kommunikation im Web 2.0. München 2008.

Kauffmann, Kai: Zur derzeitigen Situation der Feuilleton-Forschung. In: Kauffmann, Kai/ Schütz, Erhard (Hg.): Die lange Geschichte der kleinen Form. Beiträge zu Feuilletonforschung. Berlin 2000, S.10-24.

Kaulen, Heinrich: Rehabilitierung der Polemik. Walter Benjamin als Literaturkritiker und Rezensent. In: literaturkritik.de. 02.06.2010. URL: http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=14357.

Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina: Vorwort. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 9-12.

Kedves, Alexandra: Ist das Feuilleton relevant für die Entstehung guter Bücher? In: Theison, Philipp/ Weder, Christine (Hg.): Literaturbetrieb. Zur Poetik einer Produktionsgemeinschaft. München 2013, S. 41-47.

Kegelman, René: Türöffner oder Etikettierung? Der Adelbert-von-Chamisso-Preis und dessen Wirkung in der Öffentlichkeit. In: Grimm-

Hamen, Sylvie/ Willmann, Françoise (Hg.): Die Kunst geht auch nach Brot! Wahrnehmung und Wertschätzung von Literatur. Berlin 2010, S. 13-28.

Keller-Loibl, Kerstin/ Brandt, Susanne: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Praxiswissen Berlin/ München/ Boston 2015.

Kellner, Norbert: Literarische Kreativität. Stuttgart 1999.

Kepser, Matthis: Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von *Krabat* und *Der Vorleser*. In: Disoski, Meri/ Klingenböck, Ursula/ Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)führungen. Innsbruck 2012, S. 105-120.

Kepser, Matthis: Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 34 (2013), S. 52-68.

Kepser, Matthis: Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3 (2018), i. Dr.

Kepser, Matthis/ Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. neu bearb. Aufl. Berlin 2016.

Kerstan, Wendy: Der Einfluss von Literaturkritik auf den Absatz von Publikumsbüchern. Marburg 2006.

Kienecker, Michael: Prinzipien literarischer Wertung. Sprachanalytische und historische Untersuchung. Göttingen 1989.

Kill, Christine: Ein Jugendbuch rezensieren. In: Graf, Günter (Hg.): Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Am Beispiel von Sprach-, Schreib- und literarischer Kompetenz. Baltmannsweiler 2014, S. 52-69.

Kirchner, Petra: Literatur-Shows. Die Präsentation von Literatur im Fernsehen. Wiesbaden 1994.

Klauser, Rita: Die Fachsprache der Literaturkritik. Dargestellt an den Textsorten Essay und Rezension. Frankfurt a. M. 1992.

Klein, Georg: Literatur und Feuilletonist. Drei Zitate – drei Thesen. In: Steinfeld, Thomas (Hg.): Was vom Tage bleibt. Das Feuilleton und die Zukunft der kritischen Öffentlichkeit in Deutschland. Frankfurt a. M. 2004, S. 150-153.

Kleinberger, Ulla/ Wagner, Franc: Wie schreiben Schülerinnen und Schüler in den neuen Medien? In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Kathrin/ Schindler, Kirsten (Hg.): Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt a. M. 2010, S. 37-50.

Kleist, Melanie/ Nötzelmann Cordula: Social Reading – die Zukunft des Lesens. In: Bibliotheksdienst 3/4 (2014). URL: <https://zukunftsworkstatt.wordpress.com/2014/04/01/social-reading-die-zukunft-des-lesens/>.

Knill, Dietmar: Vermarktungsstrategien für Kinder- und Jugendliteratur. Sommertagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung, Vortrag von Dietmar Knill am 23.8.01. URL: <http://www.jugendliteratur.net/download/knill.pdf>.

Knipp, Raphaela: Gemeinsam lesen. Zur Kollektivität des Lesens in analogen und digitalen Kontexten (LovelyBooks). In: Beilein, Matthias/ Stockinger, Claudia/ Winko, Simone (Hg.): Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung. Göttingen 2017a, S. 171-190.

Knipp Raphaela: Literaturbezogene Praktiken. Überlegungen zu einer praxeologischen Rezeptionsforschung. In: Dang-Anh, Mark/ Pfeifer, Simone/ Reisner, Clemens/ Villioth, Lisa (Hg.): Medienpraktiken. Situieren, erforschen, reflektieren. Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften 1 (2017b), S. 95-116.

Knödler, Christine: Quo vadis? Plädoyer für eine eigenständige Kinder- und Jugendliteraturkritik. In: Christine Haug, Anke Vogel (Hg.): Quo vadis, Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser. Wiesbaden 2011, S. 141-162.

Knörer, Ekkehard: Neuigkeiten aus dem Betrieb. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 793 (2015), S. 61-68.

Knöke, Felix: Start up-Storys. Readmill vernetzt Bücherleser. 02.11.2011. URL: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/start-up-storys-readmill-vernetzt-buecherleser-a-795282.html>.

Knopf, Julia: Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsprozessen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. München 2009.

Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. 2 Bde. Baltmannsweiler 2016.

Knopf, Julia/ von Brand, Tilman: Deutsch per Smartphone. Unterstützen der Einsatz von mobilen Endgeräten im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 265 (2017), S. 2-11.

Knopp, Matthias/ Schindler, Kirsten: Kooperative Textproduktion in sozialen Medien: Mediale Praktiken und schreibdidaktische Arrangements. In: Beiswenger, Michael/ Knopp, Matthias (Hg.): Soziale Medien als didaktische Instrumente und Reflexionsgegenstand in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung. Frankfurt a. M., i. Dr.

Köhler, Michaela: Wertung in der Literaturkritik. Bewertungskriterien und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens in journalistischen Rezensionen zeitgenössischer Literatur. Würzburg 1999.

Kónya-Jobs, Nathalie: Cover, Klappentext, Autorselfie. Nebentexte im Online-Fortsetzungsroman *Morgen mehr*. In: Praxis Deutsch 270 (2018), S. 40-43.

Krauss, Susanne: Weblogs als soziale Netzwerke: Eine qualitative Beziehungsanalyse. In: Zerfaß, Ansgar/ Welker, Martin/ Schmidt, Jan (Hg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln 2008, S. 327-347.

Krelle, Michael: Digitale Schreibprozesse und -strategien im Deutschunterricht der Primarstufe. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): *Deutsch Digital*. Bd. 2. Baltmannsweiler 2016, S. 51-57.

Kröll, Friedhelm: Literaturpreise nach 1945. Wegweiser in die Restauration. In: Hermand, Jost/ Peitsch, Helmut/ Scherpe, Klaus R. (Hg.): *Nachkriegsliteratur in Westdeutschland 1945-49. Schreibweisen, Gattungen, Institutionen*. Argument-Sonderband 83. Berlin 1982, S. 143-164.

Krommer, Axel: Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2014, S. 290-312.

Krotz, Friedrich/ Scholz, Iren: Jugendkulturen im Zeitalter der Mediatisierung. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. erw. Aufl. Wiesbaden 2014, S. 31-44.

Krusche, Dietrich (Hg.): *Der gefundene Schatten*. Chamisso-Reden 1985 bis 1993. München 1993.

Küchemann, Fridtjof: Kinderbuchplattform Oetinger34: Wo Autoren und Illustratoren ihre Werke ausbrüten. In: FAZ. 14.09.2014. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/oetinger34-kinderbuecher-koennen-im-netz-entstehen-13153062.html>.

Künnemann, Horst: Es lebe der Verriss! Oder: Die Kunst des Rezensierens. In: Lexe, Heide (Hg.): *Aber bitte mit Sahne ... Rezension und Kritik (im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur)*. Wien 2014, S. 32-33.

Kürschners *Deutscher Literatur-Kalender* 2012/13. 68. Jahrgang. 2 Bde. Berlin/ Boston 2012.

Kuhl, Mirjam: *Literaturkritik im deutschen Fernsehen. Am Beispiel der Sendung „Das literarische Quartett“*. Marburg 2000.

Kuhn, Axel: Lesen in digitalen Netzwerken. In: Rautenberg, Ursula/ Schneider, Ute (Hg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/ Boston 2015, S. 427-444.

Kupfer, Hermann: Kinder und Jugendliche als Kritiker. Warum sollen Kinder und Jugendliche Bücher beurteilen? In: 1000 und 1 Buch 5 (1987), S. 37-40.

Kurzawa, Werner: Analytische Aspekte der literarischen Wertung. Zur Werturteilsfrage in der philosophischen, sozialwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Diskussion. Frankfurt a. M. 1982.

La Roche, Walther von: Einführung in den praktischen Journalismus. Mit genauer Beschreibung aller Ausbildungswege Deutschland Österreich Schweiz. 19. akt. u. erw. Aufl. Berlin 2008.

Ladenthin, Volker: Kann man ästhetische Urteilskraft lehren? Grundsätzliche Überlegungen am Beispiel der Literatur. In: Neuhaus, Stefan/ Ruf, Oliver (Hg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck/ Wien/ Bozen 2011, S. 27-37.

Lamping, Dieter: Zur Rhetorik des Verrisses. In: Schöne, Albrecht (Hg.): Kontroversen, alte und neue. Akten des VII. Internationalen Germanistenkongresses. Göttingen 1985. Bd. 2. Tübingen 1986, S. 34-40.

Lang, Tilman/ Homann, Meike: Guckst du nur oder liest du auch? In: Arnold, Heinz Ludwig/ Beilein, Matthias (Hg.): Literaturbetrieb in Deutschland. 3. Aufl. München 2009, S. 219-233.

Lange, Günter: Jubu-Crew Göttingen. In: Franz, Kurt/ Lange, Günther/ Payrhuber, Franz-Josef (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Meitingen 1995ff, 36. Erg.-Lfg. 2009, S. 1-10.

Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Gattungen. Bd. 1. Baltmannsweiler 2005.

Lange, Günter: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. 4. Aufl. 2005, S. 942-967.

Leder, Günter: Literaturkritik durch Schüler – schöpferische Form des Umgangs mit dem Buch. In: der bibliothekar 3 (1988), S. 108-112.

Leiter, Helmut: Jugendbuchkritik – Literaturkritik. In: 1000 und 1 Buch 2 (1988), S. 30-38.

Lenz, Bernd/ Schulte-Middelich, Bernd (Hg.): Beschreiben, Interpretieren, Werten. Das Wertungsproblem in der Literatur aus der Sicht unterschiedlicher Methoden. München 1982.

Leo, Stefanie: Liest du noch oder bloggst du schon? Jugendliche Buch-Blogger im WWW. In: Eselsohr 3 (2013a), S. 26-27.

Leo, Stefanie: Liste jugendlicher Buchblogger zwischen 12 und 20 Jahren. 05.02.2013(b). URL: <https://lesenlebenlachen.de/2013/02/jugendliche-buchblogger/>.

Lepman, Jella: Die Kinderbuchbrücke. Frankfurt a. M. 1964.

Liesem, Kerstin: Professionelles Schreiben für den Journalismus. Wiesbaden 2015.

Linden, Thomas: Das gute Bilderbuch. Funktionen und Besonderheiten von Illustration. In: JuLit 1 (2015), S. 22-25.

Linsmann, Maria: Wenn das Bild zuerst kommt. Wege der Bildbeschreibung und -bewertung. In: JuLit 1 (2015), S. 17-21.

Lodemann, Jürgen: Im Kopf nichts als Bücher? Warum und wie die Südwestfunk-Bestenliste gemacht wird. In: Schmidt-Dengler, Wendelin/ Streitler, Nicole K. (Hg.): Literaturkritik. Theorie und Praxis. Innsbruck/ Wien 1999, S. 127-144.

Lodemann, Jürgen: Literatur in diesem unserem Fernsehen: In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Literaturbetrieb in der Bundesrepublik Deutschland. Ein kritisches Handbuch. 2. völlig veränd. Aufl. München 1981, S. 60-79.

Löffler, Sigrid: Die versalzene Suppe und deren Köche. Über das Verhältnis von Literatur, Kritik und Öffentlichkeit. In: Schmidt-Dengler, Wendelin/ Streitler, Nicole K. (Hg.): Literaturkritik. Theorie und Praxis. Innsbruck/ Wien 1999, S. 27-39.

Löffler, Sigrid: Wer sagt uns, was wir lesen sollen? Die Bücherflut, die Kritik und der literarische Kanon. London 2003.

Long, Elizabeth: Book Clubs. Women and the Uses of Reading in Everyday Life. Chicago 2003.

Loquai, Franz: Das literarische Schafott. Über Literaturkritik im Fernsehen. Eggingen 1995.

Lüger, Heinz-Helmut: Pressesprache. Tübingen 1983.

Lukoschek, Katharina: „Ich liebe den Austausch mit euch!“ Austausch über und anhand von Literatur in Social Reading-Communities. In: Bartl, Andrea/ Behmer Markus (Hg.): Die Rezension. Aktuelle Tendenzen der Literaturkritik. Würzburg 2017, S. 225-252.

Lypp, Maria: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt 1984.

Machinek, Angelika: Wozu Literaturkritik? Empirische und innerbetriebliche Bedeutung von Rezensionen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Über Literaturkritik. Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur 100 (1988), S. 82-88.

Maiwald, Klaus: Das „Was“ ist nicht entscheidend. Zu den (Re-)Kanonisierungstendenzen im Zuge der Kompetenzorientierung und der Standardisierung des Umgangs mit Literatur. In: Neuhaus, Stefan/ Schaffers, Uta (Hg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg 2016, S. 283-300.

Maiwald, Klaus: Was leistet(e) der Konstruktivismus für eine theoretische Verortung der Literaturdidaktik? In: Baum, Michael/ Bönninghausen, Marion (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler 2010, S. 79-95.

Mattenklott, Gundel: Buch-Befragung. Von der Schwierigkeit, Kinder- und Jugendbücher zu beurteilen. In: Informationen – Jugendliteratur und Medien 4 (1990), S. 146-51.

Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart 1979.

Mauss, Marcel: Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften.

Mayer, Johannes: Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen. In: Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 141-174.

Mayer, Johannes: Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler 2017.

Mayer, Susanne: Einfach Astrid. Eine Liebende und eine, die trauer kennt – Astrid Lindgren im Bild. In: DIE ZEIT. URL: 22.03.2007. <http://www.zeit.de/2007/13/KJ-Lindgren>.

Mayr, Johannes/ Neuweg, Hans Georg: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Greiner, Ulrike/ Heinrich, Martin (Hg.): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster 2006.

Mecklenburg, Norbert: Die Rhetorik der Literaturkritik. Ein Gedanken-gang mit Vorschlägen zur Praxis. In: Drews, Jörg (Hg.): Literaturkritik – Medienkritik. Heidelberg 1977a, S. 34-48.

Mecklenburg, Norbert: Einleitung: Aufriß einer Didaktik literarischer Wertung. In: Mecklenburg, Norbert (Hg.): Zur Didaktik der literarischen Wertung. Frankfurt a. M./ Berlin/ München 1975, S. 7-33.

Mecklenburg, Norbert: Einleitung. In: Mecklenburg, Norbert (Hg.): Literarische Wertung. Texte zur Entwicklung der Wertungsdiskussion in der Literaturwissenschaft. Tübingen 1977b, S. VII-XLIII.

Mecklenburg, Norbert (Hg.): Literarische Wertung. Texte zur Entwicklung der Wertungsdiskussion in der Literaturwissenschaft. Tübingen 1977.

Mecklenburg, Norbert: Literarische Wertung. In: Brackert, Helmut/ Stückrath, Jörn (Hg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1992. S. 532-546.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2015. (mpfs 2015a)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2016. (mpfs 2016)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2017. (mpfs 2017)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2015. (mpfs 2015b)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): miniKIM. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2015. (mpfs 2015c)

Melenk, Hartmut/ Knapp, Werner: Inhaltsangabe, Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler 2001.

Mesch, Stefan: Amazon und Goodreads. Unser Leben als Leseliste. 04.04.2013. URL: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2013-04/goodreads-amazon-kundendaten>.

Mesch, Stefan: Debatte über Literatur-Blogs. Wer Bücher liebt, verdient keine Häme. In: Deutschlandfunk. 08.05.2017. URL: https://www.deutschlandfunk.de/debatte-ueber-literatur-blogs-wer-buecher-liebt-verdient.700.de.html?dram:article_id=385689.

Michel, Ana Maria: Literaturblogs. Dieses Buch wird Ihr Leben verändern! In: Die ZEIT. 11.02.2016. URL: <https://www.zeit.de/kultur/literatur/2016-02/buchblogger-verlage>.

Mikota, Jana: Leseräume online. Literaturforen als Schreib- und Gesprächsanlässe nutzen. In: Praxis Deutsch 231 (2012), S. 24-26.

Miller, Norbert/ Stolz, Dieter: Editorial. In: Miller, Norbert/ Dieter Stolz (Hg.): Positionen der Literaturkritik. Sonderheft der Zeitschrift Sprache im technischen Zeitalter. Köln 2002, S. 6-14.

Möbius, Thomas/ Wieland, Regina: Was ist das für ein Film? Webseiten und Weblogs für Inhaltswiedergaben nutzen und erstellen. In: Praxis Deutsch 197 (2006), S. 34-39.

Möller, Barbara: Komm, wir stehlen uns die Zeit zum Träumen. In: Die Welt. 22.02.2016. URL: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article152516010/Komm-wir-stehlen-uns-die-Zeit-zum-Traeumen.html>.

Moser, Doris: „Die Blechtrommel ist zu lesen“. Lesegruppen (Reading Groups) und der Kanon. In: Neuhaus, Stefan/ Schaffers, Uta (Hg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg 2016, S. 175-192.

Moser, Doris: Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event. Wien 2004.

Mühlfeld, Emily: Literaturkritik im Fernsehen. Wien 2006.

Müller, Burkard: Der Verrat am Leser. In: Steinfeld, Thomas (Hg.): Was vom Tage bleibt. Das Feuilleton und die Zukunft der kritischen Öffentlichkeit in Deutschland. Frankfurt a. M. 2004, S. 100-104.

Müller, Christian: „Ist das Buch gut?“ Mit der App *zehnSeiten* Literatur nach schülerorientierten Wertungen auswählen. In: Praxis Deutsch 241 (2013), S. 41-43.

Müller, Lothar: Kritik des Augenblicks. In: Steinfeld, Thomas (Hg.): Was vom Tage bleibt. Das Feuilleton und die Zukunft der kritischen Öffentlichkeit in Deutschland. Frankfurt a. M. 2004, S. 89-94.

Müller-Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. 2. Aufl. Weinheim 1994.

Müller-Michaels, Harro: Didaktische Wertung – Ein Beitrag zur Praxis literarischen Urteilens. In: Barner, Wilfried (Hg.): Literaturkritik – Anspruch und Wirklichkeit. Stuttgart 1990, S. 431-438.

Müller-Michaels, Harro: Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg 1978.

Müller-Michaels, Harro: Was bleibt? Begründung eines Kanons der Denkbilder. In: Deutschunterricht 1 (1993), S. 2-10.

Negt, Oskar (Hg.): Der Fall Fonty. *Eines weites Feld* von Günter Grass im Spiegel der Kritik. Göttingen 1996.

Neshitov, Tim: Buchkritikerin auf Youtube. Sehrsehrsehr lustig! Lest es! In: Süddeutsche Zeitung. 09.07.2015. URL: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/buchkritikerin-auf-youtube-sehrsehrsehr-lustig-lest-es-1.2558228> *Printfassung*: Avon-Beraterin der Literatur. In: Süddeutsche Zeitung. 10.07.2015.

Neuhaus, Stefan: „Leeres, auf Intellektualität zielendes Abakadabra“: Veränderungen von Literaturkritik und Literaturrezeption im 21. Jahrhundert. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 43-57.

Neuhaus, Stefan: Das hybride Kritikersubjekt. Veränderungen in der Literaturkritik seit 1990. In: Eke, Norbert Ott/ Elit, Stefan (Hg.): Deutschsprachige Literatur(en) seit 1989. Berlin 2012, S. 39-55.

Neuhaus, Stefan: Literaturkritik. Eine Einführung. Göttingen 2004.

Neuhaus, Stefan: Literaturvermittlung. Wien 2009.

Neuhaus, Stefan: Strategien der Aufmerksamkeitserregung in der Literaturkritik. In: Neuhaus, Stefan/ Ruf, Urs (Hg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck 2011, S. 149-162.

Neuhaus, Stefan/ Holzner, Johann (Hg.): Literatur als Skandal. Fälle – Funktionen – Folgen. Göttingen 2007.

Neuhaus, Stefan/ Ruf, Oliver (Hg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck 2011.

Nickel-Bacon, Irmgard/ Wrobel, Dieter: Lesekultur. In: Praxis Deutsch 231 (2012), S. 4-12.

Nickel, Gunther (Hg.): Kaufen! statt Lesen! Literaturkritik in der Krise? Göttingen 2006.

Nörber, Martin (Hg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim u.a. 2003.

Novak, Julia: Gemeinsam Lesen. Die Buchgruppe als soziales Phänomen und Triebkraft. Wien 2007.

Nündel, Ernst/ Schlotthaus, Werner: Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München/ Wien 1978.

Nussbaumer, Markus: Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Texte verfassen. In: Feilke, Helmuth/ Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart u.a. 1996, S. 96-112.

Nussbaumer, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen 1991.

Nussbaumer, Markus/ Sieber, Peter: Über Textqualitäten reden lernen - z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch 141 (1995), S. 36-52.

Nutz, Maximilian: Schülerzentrierte Literatur-Gespräche – Gespräche über Literatur? In: Didaktik Deutsch 3 (1997), S. 86-92.

Nutz, Maximilian: Von der affirmativen zur kritischen Urteilsfähigkeit – Überlegungen zu einer Neukonzeption der Wertungsdidaktik (1972/1974). In: Mecklenburg, Norbert (Hg.): Zur Didaktik literarischer Wertung. Frankfurt a. M./ Berlin/ München 1975, S. 155-167.

Ören, Aras: Dankrede zur Preisverleihung. In: Friedrich, Heinz (Hg.): Chamissos Enkel. Literatur von Ausländern in Deutschland. München 1986, S. 25-29.

Ohlsen, Nele: „Weil wir darüber gesprochen haben“. Kinder reflektieren in literarischen Gesprächen negative Wertungen. In: Die Grundschulzeitschrift 201 (2017), S. 25-29.

Ohlsen, Nele: „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/ Rank, Bernhard (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler 2011, S. 337-360.

Oliver, José F.A.: Chamisso-Preis-Laudatio für Ann Cotton 2014. URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Laudatio_Chamisso_Preis_Ann_Cotten.pdf.

Oliver, José F.A.: Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung. Seelze 2013.

Oliver, José F.A.: Vom poetischen Sprechen. Sprach- und Schreibwerkstätten an Hauptschulen. Mit 2 DVDs. o.O. 2011.

Olsen, Ralph: Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: zaeb. net. Zeitschrift ästhetische Bildung 3 (2011). URL: <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/download/41/37>.

Ott, Christine/ Wrobel, Dieter: Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkrahmen. In: Ott, Christine/ Wrobel, Dieter (Hg.): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin 2018, S. 7-27.

Pachler, Norbert: Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur: Zugänge und Bewertungskriterien im Wandel. In: German as a foreign language 2 (2001). URL: www.gfl-journal.de/2-2002/pachler.pdf.

Paule, Gabriela: Kunst inszenieren. Buch-, Film- und Theatertrailer im produktiven Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf/ Brendel-Perpina, Ina (Hg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart 2017, S. 87-99.

Passig, Kathrin: Neue Technologien, alte Reflexe. URL:<https://docs.google.com/document/d/1M9JQoEcwBse-qkZVAIpdjuI9Iz4c4KR6JVke4VQCtEDU/edit>.

Passig, Kathrin: Standardsituationen der Technologiekritik. In: Merkur 727 (2009). URL: http://kathrin.passig.de/texte/standardsituationen_der_technologiekritik.html.

Pazarkaya, Yüksel: Die Hochzeit der Kulturen. Indentität, Transidentität und Janusköpfigkeit. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen – eine Sprache. Chamissos Enkel zu Gast in in Stuttgart. Veranstaltungsreihe mit den Preisträgern des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung vom 19.-22. Oktober 1998. Stuttgart 1999, S. 8-19.

Pazarkaya, Yüksel: Über Aras Ören. In: Friedrich, Heinz (Hg.): Chamissos Enkel. Literatur von Ausländern in Deutschland. München 1986, S. 15-21.

Pearson, Jennifer/ Owen, Tom/ Thimbleby, Harold/ Buchanan, George: Co-Reading: Investigating Collaborative Group Reading. In: Proceedings

of the 12th ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital Libraries. New York 2012, S. 325- 334.

Peetz, Heide (1996): Preise zur Kinder- und Jugendliteratur in der Bundesrepublik Deutschland: kurze Darstellung und Tabelle. In: JuLit 3 (1996), S. 31-47.

Perzel, Eva/ Schütter, Anna Ulrike: Social Reading – „Es war einmal Indienland“ im Internet. In: Deutschunterricht 3 (2013), S. 50-53.

Peschel, Sabine: Booktuber: Buchrezensionen im Video-Kanal. In: Deutsche Welle. 07.08.2015. URL: <https://www.dw.com/de/booktuber-buchrezensionen-im-video-kanal/a-18633338>.

Petkova-Kessanlis: Die Textsorte Laien-Buchrezension. In: Di Meola, Claudio/ Hornung, Antonia/ Rega, Lorenza (Hg.): Perspektiven Vier. Akten der 4. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. Frankfurt a. M. u.a. 2012, S. 213-225.

Pfäfflin, Sabine: Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2010.

Pfohlmann, Oliver: Albtraum oder Stimmenvielfalt? In: Neue Zürcher Zeitung. 06.04.2004a. URL: <https://www.nzz.ch/article9ICUQ-1.237898>

Pfohlmann, Oliver: Literaturkritik in der Bundesrepublik. In: Anz, Thomas/ Baasner, Rainer (Hg.): Literaturkritik. Geschichte – Theorie – Praxis. München 2004b, S. 160-191.

Pfohlmann, Oliver: Literaturkritik und literarische Wertung. Hollfeld 2008.

Pieper, Irene/ Rosebrock, Cornelia/ Volz, Steffen/ Wirthwein, Heike: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/ München 2004.

Pietschmann, Conrad: Vom Mikro zum Papier. Zeitungsinterviews planen und verschriftlichen. In: Praxis Deutsch 225 (2011), S. 32-39.

Pisall, Verena: „Ich konnte mich einfach nicht identifizieren!“ Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II bewerten literarische Texte – Eine qualitative Studie. Freiburg 2013. URL: <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=PisallV.pdf>.

Plachta, Bodo: Literaturbetrieb. Paderborn 2008.

Platthaus, Andreas: Die Kunst der Literaturkritik. In: Volltext 3 (2017). URL: <https://volltext.net/texte/die-kunst-der-literaturkritik/>.

Pleimling, Dominique: Social Reading – Lesen im digitalen Zeitalter. 02.10.2012. URL: <http://www.bpb.de/apuz/145378/social-reading-lesen-im-digitalen-zeitalter?p=all>.

Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten: Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg 2010, S. 5-26.

Porombka, Stephan: Das Nächste, bitte! 27.09.2012a. URL: <https://www.perlentaucher.de/essay/das-naechste-bitte.html>.

Porombka, Stefan: Gemengelage lesen. Plädoyer für einen kulturwissenschaftlichen Umgang mit Literaturkritik. In: Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge XV 1 (2005), S. 109-121.

Porombka, Stephan: Kritiken schreiben. Ein Trainingsbuch. Konstanz 2006a.

Porombka, Stephan: Kulturjournalismus. In: Anz, Thomas (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Institutionen und Praxisfelder. Bd. 3. Stuttgart/ Weimar 2007a, S. 270-283.

Porombka, Stephan: Literaturbetriebskunde. Zur „genetischen Kritik“ kollektiver Kreativität. In: Porombka, Stephan/ Schneider, Wolfgang/ Wortmann, Volker (Hg.): Kollektive Kreativität. Tübingen 2006b, S.72-87.

Porombka, Stephan: Literaturvermittelnde Institutionen. In: Anz, Thomas (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Institutionen und Praxisfelder. Bd. 3. Stuttgart/ Weimar 2007b, S. 256-270.

Porombka, Stephan: Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co. Mannheim 2012b.

Porombka, Stephan: Slam, Pop und Posse. Literatur in der Eventkultur. In: Harder, Matthias (Hg.): Bestandsaufnahmen. Deutschsprachige Literatur der neunziger Jahre aus interkultureller Sicht. Würzburg 2001, S. 27-42.

Porombka, Stephan: Vom Event zum Non-Event und zurück – Über den notwendigen Zusammenhang von Literatur und Marketing. In: Böhm, Thomas (Hg.): Auf kurze Distanz. Die Autorenlesung: O-Töne, Geschichten, Ideen. Köln 2003, S. 125-139.

Porombka, Stephan: Weg von der Substanz. Hin zu den Substanzen. Literaturkritik 2.Off. In: Beilein, Matthias/ Stockinger, Claudia/ Winko, Simone (Hg.): Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft. Berlin/ Boston 2012c, S. 293-303.

Porombka, Stephan: Workshop „Social Reading“. 25.11.2014. URL: <https://www.stiftunglesen.de/pressebereich/pressemediathek/video/38/>.

Praschl, Peter: Komische Trends. Warum sind Auspackvideos eigentlich so beliebt? In: Die Welt. 25.12.2016. URL: <https://www.welt.de/kultur/article160587926/Warum-sind-Auspackvideos-eigentlich-so-beliebt.html>.

Prümm, Karl: Literaturkritik im Fernsehen. Beschreibung eines umstrittenen Geschäfts. In: Der Deutschunterricht 5 (1987), S. 78-94.

Queneau, Raymond: Stilübungen. Frankfurt a. M. 1961.

Rabus, Silke: Sehen lernen! Über das Rezensieren von Bilderbüchern. In: Lexe, Heide (Hg.): Aber bitte mit Sahne ... Rezension und Kritik (im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur). Wien 2014, S. 30-31.

Rack, Jochen: Booktuber. Digitale Mundpropaganda. In: Deutschlandfunk Kultur. 08.07.2016. URL: https://www.deutschlandfunkkultur.de/booktuber-digitale-mundpropaganda.976.de.html?dram:article_id=359161.

Rack, Jochen: Die Welt der Booktuber. Buchkritik 2.0. In: Deutschlandfunk. 25.02.2018. URL: https://www.deutschlandfunk.de/die-welt-der-booktuber-buchkritik-2-0.866.de.html?dram:article_id=407419.

Raecke, Renate: Kinderliterarisches Leben in Deutschland im Jahre 4 n.P.: Autoren, Preise, Institutionen. In: Volkacher Bote 73 (2001), S. 12-16.

Rau, Tilman: Journalistisches Schreiben im Unterricht. Themenfindung, Recherchen, Textformen. Seelze 2014.

Rehberg Sedo, Denel: Twentieth- and twenty-first-century literary communities. In: Cassuto, Leonard (Hg.): The Cambridge History of the American Novel. Cambridge 2011, S. 1154-1167.

Rehfeldt, Martin: „Ganz große, poetische Literatur – Lesebefehl!“ Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Amazon-Rezensionen zu U- und E-Literatur. In: Böck, Sebastian/ Ingelmann, Julia/ Matuszkiewicz, Kai/ Schruhl, Friederike (Hg.): Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart. Göttingen 2017a, S. 235- 250.

Rehfeldt, Martin: Leserrezensionen als Rezeptionsdokumente. Zum Nutzen nicht-professioneller Literaturkritiken für die Literaturwissenschaft. In: Bartl, Andrea/ Behmer, Markus (Hg.): Die Rezension. Aktuelle Tendenzen der Literaturkritik. Würzburg 2017b, S. 275-289.

Reich-Ranicki, Marcel: Die Anwälte der Literatur. Stuttgart 1994.

Reich-Ranicki, Marcel: Über Literaturkritik. Stuttgart/ München 2002.

Reichart, Johannes: BookTuberBuchrezensionen als Hype bei YouTube. In: Deutschlandfunk. 30.4.2015. URL: https://www.deutschlandfunk.de/booktuber-buchrezensionen-als-hype-bei-y-outube.807.de.html?dram:article_id=318635.

Reichwein, Marc: Corporate Publishing im Buchhandel: Literaturvermittlung zwischen Marketing und Journalismus. In: Neuhaus, Stefan: Strategien der Aufmerksamkeitserregung in der Literaturkritik. In: Neuhaus,

Stefan/ Ruf, Urs (Hg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck 2011, S. 235-248.

Reichwein, Marc: Diesseits und jenseits des Skandals. Literaturvermittlung als zunehmende Inszenierung von Paratexten. In: Neuhaus, Stefan/ Holzner, Johann (Hg.): Literatur als Skandal. Fälle – Funktionen – Folgen. Göttingen 2007, S. 89-99.

Reichwein, Marc: Lesewut 3.0. In: Die Welt. 20.04.2017. URL: https://www.welt.de/print/welt_kompakt/kultur/article163727944/Lesewut-3-0.html. *Auch unter dem Titel:* Digitaler Lifestyle. Früher gab es Lesezirkel. Heute gibt es Youtube. In: Die Welt. 19.04.2017. URL: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/plus163816642/Fruhergab-es-Lesezirkel-Heute-gibt-es-Youtube.html>.

Reichwein, Marc: Wieviel Kritik braucht der Betrieb? Zur anhaltenden Konjunktur von Literaturbetriebswissen in literarischen, literaturkritischen und literaturwissenschaftlichen Texten. 23.06.2013. URL: <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/1093407.html>.

Reuter, Thomas: Unsere Schule liest ein Buch. Ein ganzes Gymnasium liest den Roman „Das Mädchen mit dem Perlenohrring“. In: Praxis Deutsch 200 (2006), S. 60-63.

Richter, Steffen: Literaturbetrieb. Eine Einführung. Texte – Märkte – Medien. Darmstadt 2011.

Rieckmann, Carola: Grundlagen der Lesedidaktik. Bd. 2. Eigenständiges Lesen. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2018.

Rippl, Gabriele/ Winko, Simone (Hg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart 2013.

Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen – eine Sprache. Chamissos Enkel zu Gast in Stuttgart. Veranstaltungsreihe mit den Preisträgern des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung vom 19.-22. Oktober 1998. Stuttgart 1999.

Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen – eine Sprache. Hommage an Harald Weinrich zu seinem 75. Geburtstag von den Preisträgern und Preisträgerinnen des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart 2002.

Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen – eine Sprache. Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und Preisträger 1985-2007. Stuttgart 2007.

Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen – eine Sprache. Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und Preisträger 1985-2009. Stuttgart 2009.

Roeder, Caroline: Das Elend unserer Kinderliteraturkritik. Positionsbestimmung für eine peripher gescholtene Sparte. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 267-285.

Roeder, Caroline/ Brendel-Perpina, Ina: Der Deutsche Jugendliteraturpreis. In: Franz, Kurt/ Lange, Günter/ Payrhuber, Franz-Josef (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Meitingen 1995ff, 54. Erg.- Lfg. 2015, S. 1-25.

Röll, Franz Josef: Weblogs in der Bildungsarbeit. Öffentliche und interpersonale Kommunikation. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik 3 (2008), S. 58-61.

Rösch, Eike/ Seitz, Daniel: YouTube als Teil der Jugendkultur - eine kleine Genrekunde. In: Gräßer, Lars/ Riffi, Aycha (Hg.): Einfach fernsehen? Zur Zukunft des Bewegtbildes. München 2013, S. 45-51.

Rösch, Heidi: Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler 1997.

Rösch, Heidi: Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Heidelberg 2017.

Rösch, Heidi: Entschlüsselungsversuche – Kinder- und Jugendliteratur im globalen Diskurs. Baltmannsweiler 2000.

Rösch, Heidi: Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christian/ Wangerin, Wolfgang (Hg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler 2007, S. 51-62.

Rösch, Heidi: Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 6 (2006), S. 94-103.

Rokosz, Anna: Literaturkritik und ihre Wirkung. Zwischen Bestsellerlisten und Laienrezensionen. Marburg 2009.

Roloff, Eckart Klaus: Journalistische Textgattungen. München 1982.

Rose, Silke: Strukturelle und sprachliche Unterschiede in literarischen Rezensionen. In: Skog-Södersved, Mariann/ Parry, Cristopf/ Szurawitzki, Michael (Hg.): Sprache und Kultur im Spiegel der Rezension. Ausgewählte Beiträge der GeFoText-Konferenz vom 29.9. bis 1.10.2010 in Vaasa. Frankfurt a. M. 2012, S. 95-104.

Rosebrock, Cornelia: Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/ München 2004, S. 250-279.

Rosebrock, Cornelia: Thema III: Literatur Lesen-Können als Zieldimension unterrichtlichen Handelns. In: Scherf, Daniel (Hg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler 2017, S. 113-115.

Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. 7. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2015.

Ruf, Oliver: Wie wertet man Literatur? In: Gabriele Rippl / Winko, Simone (Hg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart/Weimar 2013, S. 393-397.

Rumler, Gerd F.: Gute alte Zeiten? Ein Stimmungsbild zum Deutschen Jugendliteraturpreis - seine Entwicklung, sein Umfeld und Prestige in einer veränderten Medienlandschaft. In: JuLit 4 (2004), S. 55-59.

Rupp, Gerhard: Kulturelles Handeln mit Texten. Paderborn 1987a.

Rupp, Gerhard: Literarische Rezensionen und Rollenspiele im Umgang mit umfangreichen epischen Texten am Beispiel von Romanen der dreißiger Jahre (Kästner, Hesse). In: Diskussion Deutsch 97 (1987b), S. 498-515.

Saal, Marco: Influencer Marketing hängt klassische Werbung in puncto Glaubwürdigkeit ab. In: Horizont. 31.10.2016. URL: <http://www.horizont.net/marketing/nachrichten/Studie-Influencer-Marketing-ist-glaubwuerdiger-als-PR-Content-Marketing-und-klassische-Werbung-143768>.

Sandig, Barbara: Textstilistik des Deutschen. Berlin 1996.

Schäfer, Iris: Kinder- und Jugendkulturen im Netz. In: Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a. M. 2014, S. 253-265.

Schallmeyer, Peter: „Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß“ im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Jugendroman von Christoph Wortberg. Weinheim/ Basel 2016.

Scharber, Cassandra: Online book clubs: bridges between old and new literacies practices. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy 5 (2009), S. 433-437.

Scharioth, Barbara: Dem Leser Diener oder Freund? Funktionen und Möglichkeiten der Kinder- und Jugendliteraturkritik heute. In: Scharioth, Barbara/ Schmidt, Joachim (Hg.): Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik. Tutzing 1990, S. 92-107.

Scharioth, Barbara/ Schmidt, Joachim: Vorwort. In: Scharioth, Barbara/ Schmidt, Joachim (Hg.): Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik. Tutzing 1990, S. 7-8.

Scheffer, Bernd: Interpretation und Lebensroman. Theorie einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt a. M. 1992.

Schirrmacher, Frank (Hg.): Die Walser-Bubis-Debatte 1999. Eine Dokumentation. Frankfurt a. M. 1999.

Scherf, Daniel: Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden 2013.

Schlachter, Birgit: Formen und Funktionen von Anschlusskommunikation im Internet – eine empirische Erkundung des Tribute von Panem-Forums. In: Weinkauff, Gina/ Dettmar, Ute/ Möbius, Thomas/ Tomkowiak, Ingrid (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a. M. 2014, S. 267-283.

Schlachter, Birgit: Was lesen Jugendliche privat? Erkenntnisse zu mentalen Handlungen bei außerschulischen Lesen. In: Scherf, Daniel/ Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim/ Basel 2018, S. 101-115.

Schlegel, Friedrich: Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe. Hg. von Hans Eichner. 1. Abt. Bd. 2. München u.a. 1967.

Schmid, Ulrich et al. (Hg.): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Hg. im Auftrag von CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) und der Bertelsmann Stiftung. 2017. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Monitor-Digitale-Bildung_Berufliche-Ausbildung-im-digitalen-Zeitalter_IFT_2016.pdf.

Schmid-Ruhe, Bernd: Gemeinsames Leseglück statt einsamer Lektüre. Social Reading bietet interessante Ansatzpunkte für Bibliotheken/ Hemmschwelle für Auseinandersetzung mit Literatur sinkt. In: BuB: Forum Bibliothek und Information 10 (2014), S. 685-685.

Schmidt, Christopher: Ein Glanz wie Perlmutter. Über Buchpreis-Dickfische, die Rückenflosse von Amazon und den Klon-Roman als Allesfresser der Literatur. Süddeutsche Zeitung, 07.10.2014, S. 1.

Schmidt, Frederike: Die Bezüge in beide Richtungen denken: Plädoyer für produktive Brückenschläge zwischen Fachdidaktik und Praxis. In: Didaktik Deutsch 45 (2018), S.11-17.

Schmidt, Frederike: „Mediale Praktiken und Schule“. Bericht über die 31. Tagung der AG-Medien im Symposium Deutschdidaktik an der Universität Paderborn vom 19.-21. November 2015. URL: <http://ag-medien.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/05/Tagungsbericht-zur-31.-Tagung-AG-Medien-Mediale-Praktiken-und-Schule-von-Frederike-Schmidt.pdf>.

Schmidt, Jan/ Wilbers, Martin: Wie ich blogge?! Erste Ergebnisse der Weblogbefragung 2005. Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“ 06-01. <http://www.kowi.uni-bamberg.de/fonk/pdf/fonk-bericht0601.pdf>.

Schmidt, Siegfried J.: Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Bd. 1. Braunschweig 1980.

Schmidt, Siegfried J.: Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft. Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer Empirischen Theorie der Literatur. Bd. 2. Braunschweig 1982.

Schmidt, Siegfried J.: Literaturkritik als spezielle Form der Teilnahme am Literatur-System. In: Siegfried J. Schmidt: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 2. Braunschweig, Wiesbaden 1982. S. 151-184.

Schmidt, Siegfried: Literarische Wertung. Zur Reformulierung eines Problems im Rahmen der Empirischen Literaturwissenschaft. In: Jordan, Lothar/ Marquardt, Axel/ Woesler, Winfried (Hg.): Lyrik – Erlebnis und Kritik. Frankfurt a. M. 1988, S. 186-211.

Schmidt, Thomas E./ Jo Lendle: "Feigheit führt nicht weiter". In: DIE ZEIT. 11.10.2017. URL: <https://www.zeit.de/2017/42/jo-lendle-hanser-verlag-literatur-filme>.

Schmitt, Michael: „Moloko-plus“ oder „Tigermilch“? Zur Darstellung von Teenagern in der Literatur. In: JuLit 1 (2015), S. 9-16.

Schmitt-Maaß, Christoph: Gespräch oder Geschwätzigkeit? Salonkultur im WorldWideWeb –Internetliteraturkritik als Form der (Selbst-)Verständigung. Mit einem Seitenblick auf Friedrich Schleiermacher und Friedrich Schlegel. In: Grimm-Hamen, Sylvie/ Willmann, Françoise (Hg.): Die Kunst geht auch nach Brot. Wahrnehmung und Wertschätzung von Literatur. Berlin 2010, S. 89-105.

Schneider, Hansjakob/ Kronig Winfried: Die Forschungsstudie „Wenn Schriftaneignung dennoch gelingt“. In: Schneider, Hansjakob (Hg.): Wenn Lesen und Schreiben (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim/ München 2011, S. 108-120.

Schneider, Ute: Literatur auf dem Markt – Kommunikation, Aufmerksamkeit, Inszenierung. In: Theison, Philipp/ Weder, Christine (Hg.): Literaturbetrieb. Zur Poetik einer Produktionsgemeinschaft. München 2013, S. 235-247.

Schnell, Ralf: Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945. 2. überarb. Aufl. Stuttgart/ Weimar 2003.

Schneuwly, Bernhard: Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51 (1995), S. 116-132.

Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. 2. Aufl. Stuttgart 1993.

Schön, Erich: Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter/ Steffens, Wilhelm (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg 1995, S. 99-127.

Schonschek, Oliver/ Mayer, Alexander: Blogs. In: Lange, Christoph (Hg.): Wikis und Blogs. Böblingen 2007, S. 281-350.

Schrader-Grimm, Linda: Vom heimischen Vielleser zum vernetzten Literaturkritiker im WWW. Kinder und Jugendliche als Buchblogger im Social Media Zeitalter. In: kjl&m 17.2 (2017), S. 65-72.

Schrader, Monika: Theorie und Praxis literarischer Wertung. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Theorien und Verfahren. Berlin/ New York 1987.

Schumacher, Gerlinde: Fernsehsendungen mit Wissenswertem für Kinder. Ein Überblick über Angebot und Nutzung von Wissenssendungen für Kinder. In: *Television* 17 (2004), S. 10-15.

Schutte, Jürgen: Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart 1993.

Schwalm, Simone: Geschmackssache. Selbstprofilierung durch Literaturkritik im Internet. *literaturkritik.de* 12 (2010). URL: http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=15100.

Schweikart, Ralf: Am Anfang war das Rezensionsexemplar. *Literaturkritik und Kinderliteratur*. In: 1000 und 1 Buch 2 (2000), S. 4-13.

Schwens-Harrant, Brigitte: „Es könnte wahrscheinlich auch anders sein.“ Fragen und Anmerkungen zur Vermittlung der Literaturkritik. In: Neuhaus, Stefan/ Ruf, Urs (Hg.): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck 2011, S. 163-173.

Schwens-Harrant, Brigitte: „Ich möchte lieber nicht.“ Literaturkritik und Markt. In: Klettenhammer, Sieglinde (Hg.): *Literatur und Ökonomie*. Innsbruck/ Wien/ Bozen 2010, S.125-137.

Scott, Anthony Oliver: Kritik üben. Die Kunst des feinen Urteils. München 2017.

Seeßlen, Georg: Schafft das Feuilleton ab! In: *taz* 08.08.2012. URL: <http://www.taz.de/!5087002/>.

Seibert, Ernst: Der literarische Salon. Literatur und Geselligkeit zwischen Aufklärung und Vormärz. Stuttgart/ Weimar 1993.

Seibert, Ernst: Literarizität: Vom Schlagwort zur Anstrengung des Begriffs. Eine Annäherung an die Kinderliteratur. In: 1000 und 1 Buch 6 (1993), S. 16-22.

Seitz, Daniel: YouTube als Netzwerk – ein geführter Rundgang durch die Lebenswelt von Jugendlichen (2013). URL: <http://pb21.de/2013/05/lebenswelt-youtube-jugendliche/>.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf. (HS)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. (MS)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. (AH)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

15.10.2004. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf. (PS)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kulturministerkonferenz an Schulen 12.09.2013. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf.

Selhofer, Ruth: Die neuere Literaturkritikforschung und die Aufgaben der Literaturkritik in Theorie und Praxis – Ein Beispiel für eine Forschungsfrage mit Problempotenzial. In: Neuhaus, Stefan/ Ruf, Oliver (Hg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck 2011, S. 174-185.

Sieber, Peter: Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen 2008, S. 271-289.

Sieber, Peter: Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen 1998.

Sommer, Denise: Nachrichten im Gespräch. Wesen und Wirkung von Anschlusskommunikation über Fernsehnachrichten. Baden-Baden 2010.

Spinner, Kaspar H: Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 291-307.

Spinner, Kaspar H.: Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur. In: Grenz, Dagmar (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler 2010a, S. 31-41.

Spinner, Kaspar H.: Interpretation (literarischer Texte). In: Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens/ Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze 2017, S. 193-196.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 247-257.

Spinner, Kaspar H.: Interpretieren im Deutschunterricht (1987). In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 57-72.

Spinner, Kaspar H.: Lese- und literaturdidaktische Konzepte. In: Franzmann, Bodo (Hg.): Handbuch Lesen. München 1999, S. 593-604.

Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Baltmannsweiler 2010b, S. 190-242.

Spinner, Kaspar H.: Methodische Anregungen zu Literarischen Gesprächen in der Sekundarstufe. In: Rosebrock, Cornelia/ Wirthwein, Heike (Hg.): Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler 2014, S. 126-132.

Spinner, Kaspar H.: Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(innen) leisten soll. In: Didaktik Deutsch. Sonderheft 1998, S. 39-52.

Spinner, Kaspar H.: Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/ Wieser, Dorothee: Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. 2012, S. 53-69.

Spinner, Kaspar H.: Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: Willenberg, Heiner (Hg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt a. M. 1987, S. 186-188.

Sporer, Elisabeth: „Hallo, ihr Lieben“ und „Bussi, baba“. Video-Rezensionen auf Youtube oder: die Selbstinszenierung der Hobby-RezensentInnen. In: www.literaturkritik.at. 14.12.2012. URL: <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/1046653.html>.

Spree, Axel: Interpretation. In: Fricke, Harald (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Bd. 2. Berlin/ New York 2000, S. 168-172.

Stachelhaus, Thomas/ Jäger, Maren/ Pontzen, Alexandra: „Schlüsselkompetenz ‚Literaturkritik‘“ – eine Lehrforschungsprojekt des Instituts für Germanistik. In: ZfH der Universität Duisburg-Essen (Hg.): Neu gedacht und neu gemacht. Lehrideen aus der Universität Duisburg-Essen. Duisburg/ Essen 2015, S. 88-94.

Stadter, Andrea: Kleine Hexe – politisch korrekt? Materialgestütztes Argumentieren zu Eingriffen in Kinderbüchern. In: Praxis Deutsch 262 (2017), S. 22-25.

Stalder, Felix. Kultur der Digitalität. Berlin 2017.

Standke, Jan: Prämierte Bücher. Literaturbezogene Wertungen untersuchen und ästhetische Werturteile formulieren. In: Praxis Deutsch 241 (2013), S. 52-59.

Stark, Tobias: Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris/ Masanek, Nicole/ Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – Empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S. 114-132.

Stefan, Simone/ Gapp-Wohlfarter, Kathrin: „Noah ist faszinierend blind und ...“ Klappentext als Kriterium zur Auswahl der Klassenlektüre. In: Praxis Deutsch 270 (2018), S. 26-28.

Stegert, Gernot: Die Rezension. Zur Beschreibung einer komplexen Textsorte. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 31 (1997), S. 89-110.

Stegert, Gernot: Feuilleton für alle. Strategien im Kulturjournalismus der Presse. Tübingen 1998.

Stegert, Gernot: Kommunikative Funktionen der Zeitungsrezension. In: Leonhard, Joachim-Felix/ Ludwig, Hans-Werner/ Schwarze, Dietrich u.a.

(Hg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. Berlin/ New York 2001, S. 1725-1729.

Stegmayer, Hannah: Literarische Ästhetik und Ökonomie. In: Klettenhammer, Sieglinde (Hg.): Literatur und Ökonomie. Innsbruck/ Wien/ Bozen 2010, S. 221-236.

Stein, Bob: A Taxonomy of Social reading – a proposal (2010). URL: <http://futureofthebook.org/social-reading/>.

Stein, Bob: In der Ära des Internet ist der Kontext König. In: buchreport.spezial: Herstellung und Management 5 (2011). URL: <https://www.buchreport.de/2011/05/02/in-der-aera-des-internet-ist-kontext-der-koenig/>.

Stein, Bob: Pulsierende Räume schaffen. In: buchreport.spezial: Herstellung und Management 5 (2014). URL: <https://www.buchreport.de/2014/05/13/pulsierende-raeume-schaffen/>.

Stein, Stephan: Intermedialer Textsortenvergleich. Grundlagen, Methoden und exemplarische Analyse. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hg.): Kontrastive Medienlinguistik. Landau 2008, S. 425-450.

Stein, Stephan: Laienliteraturkritik – Charakteristika und Funktionen von Laienrezensionen im Literaturbetrieb. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 59-76.

Steinbrenner, Marcus: „Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Härle, Gerhard/ Rank, Bernhard (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004, S. 179-185.

Steinfeld, Thomas (Hg.): Was vom Tage bleibt. Das Feuilleton und die Zukunft der kritischen Öffentlichkeit in Deutschland. Frankfurt a. M. 2004.

Steinfeld, Thomas: Was vom Tage bleibt. Das Feuilleton und die Zukunft der kritischen Öffentlichkeit in Deutschland. In: Steinfeld, Thomas (Hg.):

Was vom Tage bleibt. Das Feuilleton und die Zukunft der kritischen Öffentlichkeit in Deutschland. Frankfurt a. M. 2004, S. 19-24.

Steinhauer, Lydia: Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz. Freiburg i. Br. 2010.

Steinig, Wolfgang: Situiertes Lernen an der Hochschule für einen veränderten Deutschunterricht. In: Frederking, Volker (Hg.): Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Baltmannsweiler 1998, S. 26-49.

Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Heidelberg 1987.

Stoeva-Holm, Dessislava: Gefühle worten. Zum Emotionalisieren in zeitgenössischer Literaturkritik. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 27-42.

Street, Brian: New Literacy Studies. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim/ München 2013, S. 149-

Strigl, Daniela: Der Kritiker: Gatekeeper, Platzanweiser, Zirkulationsagenten, Raumpfleger oder Verkehrspolizist? Über die Literatur als herrschaftsfreie Zone. In: Disoki, Meri/ Klingenböck, Ursula/ Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck 2012, S. 43-55.

Strigl, Daniela: Lesen als Beruf. Überlegungen zur Literaturkritik. In: Lexe, Heide (Hg.): Aber bitte mit Sahne ... Rezension und Kritik (im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur). Wien 2014, S. 3-11.

Süselbeck, Jan: Verschwinden die Verrisse aus der Literaturkritik? Zum Status polemischer Wertungsformen im Feuilleton. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 175-195.

Sumara, Dennis J.: *Private Readings in Public. Schooling the Literacy Imagination*. New York 1996.

Teller, Janne: Schreiben – für den jungen Menschen in uns. In: Krottenthaler, Erwin/ Oliver, José F.A. (Hg.): *Literaturmachen. Literatur und ihre Vermittler*. Dresden/ Leipzig 2013, S. 100-115.

Thielking, Sigrid: Literaturbezogene Kulturvermittlung – Literaturlehrerlernforschung an der Schnittstelle von Schulunterricht, Lebensspannenkonzept und „Öffentlicher Didaktik“. In: Hochreiter, Susanne/ Klingeböck, Ursula/ Stuck, Elisabeth/ Thielking, Sigrid/ Wintersteiner, Werner et al. (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck 2009, S. 21-35.

Thielking, Sigrid: Kulturvermittlung und ‚Öffentliche Didaktik‘ – Überlegungen und Perspektiven. In: Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier 2013, S. 75-86.

Thielking, Sigrid/ Dannecker, Wiebke: Kulturvermittlung und ‚Öffentliche Didaktik‘ zum Auftakt. In: Dannecker, Wiebke/ Thielking, Sigrid (Hg.): *Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung*. Bielefeld 2012, S. 9-20.

Toll, Claudia: „Am Rande der besseren Literatur-Gesellschaft!“ Kinderliteratur in der Kritik. In: *Der Deutschunterricht* 1 (1991), S. 53-57.

Tomasello, Michael/ Carpenter, Malinda: Shared intentionality. In: *Developmental Science* 10, 1 (2007), S. 121-125.

Trilcke, Peer: Ideen zu einer Literatursoziologie des Internets. In: *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie* # 7 (2.2013). URL: <http://www.unimuenster.de/Textpraxis/peer-trilcke-literatursoziologie-des-internets>.

Trojanow, Ilja/ Oliver, José F.A.: Ade, Chamisso-Preis? In: *FAZ*. 21.09.2016. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/kritikan-bosch-stiftung-ade-chamisso-preis-14443175.html>.

Ueding, Gert: Literatur mit beschränkter Haftung? Über die Misere der Kinder- und Jugendbuchkritik. In: Scharioth, Barbara/ Schmidt, Joachim (Hg.): Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik. Tutzing 1990, S. 17-31.

Vinçon, Inge: Diskutieren und Argumentieren beim Umgang mit literarischen Texten. In: Härle, Gerhard/ Rank, Bernhard (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004, S. 51-76.

Vinçon, Inge: Schüler und Schülerinnen lernen argumentieren. Eine neue Didaktik der Argumentation auf der Basis sprachtheoretischer und empirischer Untersuchungen. Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschungsprojekte zur Argumentation. In: Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 61 (2002), S. 4-21.

Vlieghe, Joachim/ Vandermeersche, Geert/ Soetaert, Ronald: Social media in literacy education: Exploring social reading with pre-service teachers. In: new media & society 18/5 (2016), S. 800-816.

Vogel, Anke: Der Buchmarkt als Kommunikationsraum. Eine kritische Analyse aus medienwissenschaftlicher Perspektive. Wiesbaden 2011.

Vogelsang, Waldemar/ Tournier, Nadine: Digitale Medien – Jugendkulturen – Identität. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen. 2. erw. Aufl. Wiesbaden 2014, S. 137-154.

Vogt, Ludgera: Literarische Wertung im Zeitalter der Pluralisierung. In: Der Deutschunterricht 6 (1998), S. 29-37.

Vogt, Rüdiger: Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen 2002.

Vogt, Rüdiger: Literaturkritik in textlinguistischer Perspektive. In: Kaulen, Heinrich/ Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen 2015, S. 305-323.

Voigts-Virchow, Eckhart: Fernsehen und Literatur. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 3. akt. u. erw. Aufl. Stuttgart/ Weimar 2004, S. 176-178.

Vorst, Claudia: Literarische Schweine, Kühe, Mäuse & Co. Intertextuelle und transmediale Spurensuche zwischen Mythos, Fabel und Medienverbund und Anschlussaktivitäten in kindlichen und studentischen Forschergruppen. In: Anders, Petra/ Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen 2018, S. 333-348.

Wagenbach, Marc: Digitaler Alltag. Ästhetisches Erleben zwischen Kunst und Lifestyle. München 2012.

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

Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht: Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen 2017.

Wampfler, Philippe: Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden. Göttingen 2013.

Wampfler, Philippe: Schreiben in sozialen Netzwerken: Vier Szenarien. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. Bd. 2. Baltmannsweiler 2016, S. 84-90.

Warlick, David F.: Contemporary literacy – the three Es. In: Martin, Allan/ Madigan, Dan (Hg.): Digital literacies for learning. London 2006, S. 89-98.

Weber-Knapp, Regine: Bewerten in literarischen Zeitungsrezensionen. In: Moilanen, Markku/ Tiittula, Liisa (Hg.): Überredung in der Presse. Texte, Strategien, Analysen. Berlin/ New York 1994, S.149-160.

Wegmann, Thomas: Warentest und Selbstmanagement. Literaturkritik im Web 2.0 als Teil nachbürgerlicher Wissen- und Beurteilungskulturen. In: Beilein, Matthias/ Stockinger, Claudia/ Winko, Simone (Hg.): Kanon,

Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft. Berlin/ Boston 2012, S. 279-291.

Wegmann, Ute: Chance und Grenze der Subjektivität. Kritiker müssen ihren Geschmack reflektieren. In: JuLit 1 (2015), S. 3-8.

Weimar, Klaus: Was ist Interpretation? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 2 (2002), S. 104-115.

Weinrich, Harald: Abschied von der Gastfreundschaft. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Viele Kulturen – eine Sprache. Chamissos Enkel zu Gast in Stuttgart. Veranstaltungsreihe mit den Preisträgern des Adelbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung vom 19.-22. Oktober 1998. Stuttgart 1999, S. 20-35.

Weinrich, Harald: Chamisso, die Chamisso-Autoren und die Globalisierung. Stuttgart 2002.

Weinrich, Harald: Der Adelbert-von-Chamisso-Preis. In: Friedrich, Heinz (Hg.): Chamisso Enkel. Literatur von Ausländern in Deutschland. München 1986, S. 11-13.

Weinrich, Harald: Lieux et non-lieux d'un écrivain franco-allemand: Adelbert von Chamisso. In: Commentaire 23 (2000), S. 409-414.

Weinrich, Harald: Wie zivilisiert ist der Teufel? Kurze Besuche bei Gut und Böse. München 2007.

Weissenburger, Christian: Blogs für die Leseförderung. Eine Chance für den Literaturunterricht. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik 1 (2006), S. 65-67.

Weissenburger, Christian: Web 2.0 – Chance für den Literaturunterricht. Youtube, Podcasts und Blogs als Gegenstände im Deutschunterricht. In: Gans, Michael/ Jost, Roland/ Kammerer, Ingo (Hg.): Mediale Sichtweisen auf Literatur. Baltmannsweiler 2008, S. 151-161.

Wermke, Jutta: Literarische Wertung und ästhetische Kommunikation. Frankfurt a. M. 1975.

Werner, Johannes: Literatur im Unterrichtsgespräch. Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München 1996.

Werner, Johannes: Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel“. Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs. In: Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, S.191-218.

Wieler, Petra: Gespräche über Literatur im Unterricht. In: Der Deutschunterricht 1 (1998), S. 26-37.

Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern/ Frankfurt a. M. 1989.

Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim 1997.

Wiesand, Andreas: Handbuch der Kulturpreise 1995 – 2000. Bonn 2001.

Wieser, Dorothee: Die Vermittlung fachlichen Wissens: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: Pieper, Irene/ Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. 2012, S. 135-151.

Wieser, Dorothee: Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden 2008.

Wieser, Dorothee: Theorie(?) -Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Situation. In: Bräuer, Christoph/ Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden 2015, S.17-34.

Wiesner, Esther: Diskursiv-narrative literale Identitäten von Jugendlichen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen. Weinheim/ Basel 2014.

Winkels, Hubert: Den Autor umarmen. Was macht eigentlich die Literaturkritik? In: Volltext. Zeitung für Literatur. 13.07.2011. URL: <https://volltext.net/texte/>.

Winkler, Iris: Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 13 (2007), S. 71-88.

Winko, Simone: Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Arnold, Heinz Ludwig/ Detering, Heinrich (Hg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München 1996, S. 585-600.

Winko, Simone: Textbewertung. In: Anz, Thomas (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Bd. 2. Stuttgart/ Weimar 2007, S. 233-266.

Winko, Simone: Wertungen und Werte in Texten. Axiologische Grundlagen und literaturwissenschaftliches Rekonstruktionsverfahren. Braunschweig 1991.

Winter, Christina: „Eignet sich diese Kurzgeschichte für ein Schulbuch?“ Schüler bewerten Unterrichtstexte. In: Praxis Deutsch 241 (2013), S. 24-32.

Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt 2006.

Wiprächtinger-Geppert, Maja: Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler 2009.

Wittstock, Uwe: Ich liebe die Form der Rezension, aber es ist falsch, sie zum Fetisch zu machen. Literaturkritik im Nachrichtenmagazin. In: Schuster, Jörg/ Schwarz, André/ Süselbeck, Jan (Hg.): Transformationen literarischer Kommunikation. Kritik, Emotionalisierung und Medien vom 18. Jahrhundert bis heute. Berlin 2017, S. 87-96.

Witzel, Judith: Kinder- und Jugendbuchkritik in überregionalen Feuilletons der Gegenwart. Marburg 2005.

Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung unserer Jugend. 7. Aufl. Worms 1950.

Wolgast, Heinrich: Ein verhängnisvoller Irrtum in der Beurteilung der Jugendliteratur. In: Das Magazin für Litteratur 61 (1892), S. 365-367.

Worthmann, Friederike: Literarische Kanones als Lektüremacht. Systematische Überlegungen zum Verhältnis von Kanon(isierung) und Wert(ung). In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon – Macht – Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart/ Weimar 1998, S. 9-29.

Worthmann, Friederike: Literarische Wertungen. Vorschläge für ein deskriptives Modell. Wiesbaden 2004.

Worthmann, Friederike: Wie analysiert man literarische Wertungen? In: Gabriele Rippl/ Winko, Simone (Hg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart/ Weimar 2013, S. 397-402.

Wozonig, Katrin S.: Literaturkritik im Medienwechsel. In: Grond-Rigler, Christine/ Straub, Wolfgang (Hg.): Literatur und Digitalisierung. Berlin 2013, S. 43-67.

Wrobel, Dieter: Best Practice – Anregungen. Literatur-Blogs. In: Praxis Deutsch 231 (2012), S. 33.

Wrobel, Dieter: Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler 2008.

Wrobel, Dieter: Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler 2009.

Wrobel, Dieter: Lesekultur und literarisches Lernen. Literaturunterricht als Ort und Institution der Literaturvermittlung. In: Neuhaus, Stefan/ Ruf, Oliver (Hg.): Perspektiven der Literaturvermittlung. Innsbruck/ Wien/ Bozen 2011, S. 315-326.

Wrobel, Dieter: Nebentexte. Trailer, Cover, Blurbs und Co. In: Praxis Deutsch 270 (2018), S. 4-13.

Wrobel, Dieter: Spricht Pippis Papa „Negersprache“ oder „Taka-Tuka-Sprache“? Streit über diskriminierenden Sprachgebrauch in Kinderbüchern. In: Praxis Deutsch 240 (2014), S. 19-23.

Wrobel, Dieter: Weblogs – alle schreiben mit im Internet. Kommentar einer Medientextart in didaktischer Perspektive. In: Josting, Petra/ Jonas, Hartmut (Hg.): Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht. München 2007, S. 50-65.

Wrobel, Dieter: Vergessene Texte der Moderne. Wiederentdeckungen für den Literaturunterricht. Trier 2010.

Wrobel, Dieter/ von Brand, Tilman/ Engelns, Markus: Gestaltungsraum Deutschunterricht: Literatur – Kultur – Sprache. Vorwort. In: Wrobel, Dieter/ von Brand, Tilman/ Engelns, Markus (Hg.): Gestaltungsraum Deutschunterricht: Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler 2017, S. 11-13.

Zabka, Thomas: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 15 (2003), S. 18-32.

Zabka, Thomas: Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume 2 (2015), S. 169-187.

Zabka, Thomas: Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 241 (2013), S. 4-12.

Zabka, Thomas: Literarisches Verstehen durch Inhaltsangaben? Anmerkungen zu einer umstrittenen Form des Umgangs mit narrativen Texten. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M. 2004, S. 201-222.

Zabka, Thomas: Literarische Wertung. In: Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens/ Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze 2017a, S. 147-150.

Zabka, Thomas: Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“. In: Kämmler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006, S. 80-101.

Zabka, Thomas: Wertungskompetenz anbahnen und fördern. Einige Unterrichtsziele. In: Die Grundschulzeitschrift 301 (2017b), S. 13.

Zabka, Thomas: Werturteile, Emotionen und Lektüremodi in der gymnasialen Oberstufe und ihre Relevanz für den Lektürekanon. In: Neuhaus, Stefan/ Schaffers, Uta (Hg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg 2016, S. 321-336.

Zeising, Tobias: Buchblogger. Eine Analyse mit Topliste, Visualisierungen und Statistiken. 7.3.2015. URL: <http://www.lesestunden.de/analyser-buchblogosphaere/>.

Zerfaß, Ansgar/ Welker, Martin/ Schmidt, Jan (Hg.): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum. Köln 2008.

Zhong, Lianmin: Bewerten in literarischen Rezensionen. Linguistische Untersuchungen zu Bewertungshandlungstypen, Buchframe, Bewertungsmaßstäben und bewertenden Textstrukturen. Frankfurt a. M./ Berlin 1995.

Zimmermann, Alexandra: Von der Kunst des Lobens. Eine Analyse der Textsorte Laudatio. München 1993.

Zintzen, Christiane: Blogliteratur: Medium oder Message? Am Beispiel der Plattform *litblogs.net* – *literarische Weblogs in deutscher Sprache*. In: Disoski, Meri/ Klingenböck, Ursula/ Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck 2012, S. 84-104.

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Teildimensionen literarischer Wertungskompetenz der Jugendjury (Brendel-Perpina/ Stumpf 2013, S. 49)

Abb. 2: Teilkompetenzen poetischer Kompetenz im Projekt LSiD (Abraham/ Brendel-Perpina 2015, S. 45)

Abb. 3: Mitspieler im literarischen Betrieb (Richter 2011, S. 9)

Abb. 4: Bewertungssysteme der Kinder- und Jugendliteratur (ergänzt n. Ewers 2012, S. 89)

Abb. 5: Aufwertung der PR und Abwertung des Journalismus (Höhne/ Russ-Mohl 2005, S. 239)

Abb. 6: Konzentration der Kampagnen (Loewe Vorschau 2017, S. 20f.)

Abb. 7: Zentrale Positionierung der Pressestimmen (Loewe Vorschau 2017, S. 4f.)

Abb. 8: Pressestimmen-Sammlung aus Zeitschriften (Loewe Vorschau 2017, S. 19)

Abb. 9: Die Internetseite zehnseiten.de/

Abb. 10: Marketing-Aktionen (Hanser Vorschau 2017, S. 2f.)

Abb. 11: Buch-Ranking (Loewe Vorschau 2017, S. 14)

Abb. 12: Textsorten für ein Modell Wertung als kulturelle Praxis

Abb. 13: Charakter und medienspezifisches Vorkommen der journalistischen Textgattungen (Rohloff 1982, S. 10)

Abb. 14: Der Leseclub *Bücherfresser* im Interview mit Dirk Reinhardt

Abb. 15: Kriterienkatalog zum Schreiben von Rezensionen (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 240)

Abb. 16: Gestaltung von Buchtipps im Schaufenster einer Buchhandlung
(© Birgit Abraham)

Abb. 17: Video-Rezension als 60-Sekunden-Buchtipp

Abb. 18: Aufnahmesituation Autoreninterview (Sendung vom 05.10.14)

Abb. 19: Visuelle Inszenierung des Titels (Sendungen vom 27.02.2017
und 29.01.2017)

Abb. 20: *quergelesen*-Moderator vor Studiokulisse

Abb. 21: Das Logo der Sendung

Abb. 22: *querleser* im Doublescreen mit Cover-Animation

Abb. 23: Doublescreen mit filmischem Einspieler

Abb. 24.: Montage im *querleser*-Video

Abb. 25: Variation der *querleser*-Drehorte

Abb. 26: *querleserinnen* in Zentralperspektive

Abb. 27: Blick ins Buch

Abb. 28: *querleser*-Buchtipps

Abb. 29: Der Moderator als Medienvermittler

Abb. 30: Das kleine Mädchen zum Thema „Schwammintelligenz“

Abb. 31: Übersicht *Timster*-Folgen im Untersuchungszeitraum

Abb. 32: Buchtester-Video

Abb. 33: Standardform der Literaturpreisverleihung (Dücker/ Harth et al.
2005, S. 10)

Abb. 34: Video zur Vorstellung des Chamisso-Preises

Abb. 35: Thumbnails der Video-Rezensionen auf ZEIT Online

Abb. 36: Eine Taxonomie von Social Reading

Abb. 37: Modell A „Kritische Ausgabe“ (Porombka 2014)

Abb. 38: Modell E „Hypersoziales Schreiblezen“ (Porombka 2014)

Abb. 39: Tagging im Online-Magazin

Abb. 40: Social Reading und literarische Wertung

Abb. 41: Anzahl der jährlichen Einträge auf den Buchblogs

Abb. 42: Anzahl der BesucherInnen

Abb. 43: Links von den Blogs zu sozialen Netzwerken

Abb. 44: Titelbanner des Blogs

Abb. 45: Tagcloud

Abb. 46: Netzwerk der KommentatorInnen auf *The emotional life of books*

Abb. 47: Netzwerk von Murras Kommentaren auf anderen Blogs im Zusammenhang eingegangener Kommentierungen auf *The emotional life of books*

Abb. 48: Murras Blogroll

Abb. 49: Vernetzung der User aus Murras Blogroll über soziale Netzwerke

Abb. 50: Murras Tweets

Abb. 51: Instagram-Posting

Abb. 52: Buchcover-Präsentation von *Apple und Rain* auf *Das Haus der bunten Bücher*

Abb. 53: Buchcover-Präsentationen auf *Ich bin Malala* auf *Das Haus der bunten Bücher*

Abb. 54: #bookface

Abb. 55: Titelbanner des Blogs

Abb 56.: Frage an den Blogautor

Abb 57: Top Ten Thursday

Abb. 58: Blog-Kommentar

Abb. 59: Übersicht der Rezensionen auf dem Blog

Abb. 60: Zahlreiche Booktubes zu einem Roman

Abb. 61: Bewertungssystem für Bücher

Abb. 62: Cover Me Up #7 „Die Auserwählten in der Brandwüste

Abb. 63: Cover Me Up und Buchcover im Vergleich

Abb. 64: Genres auf dem Kanal *Leo Löwchen*

Abb. 65: Booktube-News: Nachrichten aus der Welt der Booktuber

Abb. 66: Eine von vielen BooktuberInnen

Abb. 67: Bücherlesen als gemeinsames Interesse

Abb. 68: Die Booktube-Community

Abb. 69: Die Selbstpräsentation der Booktuber-Identität...

Abb. 70: ... von CocuriRuby

Abb. 71: Thug Notes: Dr. Sweets alias Greg Edwards

Abb. 72: Thug Notes: Doctor Faustus Summary & Analysis

Abb. 73: Von SchülerInnen für Booktube ausgewählte Werke

Abb. 74: Kategorien zur Inhaltswiedergabe in Booktubes von SchülerInnen

Abb. 75: Kategorien der Wertung in den Booktubes von SchülerInnen

Abb. 76: Booktube-Inszenierungen der SchülerInnen

Abb. 77: Kommentierung I

Abb. 78: Kommentierung II

Abb. 79: Kommentierung III

Abb. 80: Features für die Community

Abb. 81: Leserundenbeitrag mit User- und Textzitaten

Abb. 82: TeilnehmerInnen an der Leserunde zu *Der Ernst des Lebens macht auch keinen Spaß*

Abb. 83: Struktur der Leserunde

Abb. 84: Ansicht von Text und Kommentarrandspalte im Projekt *The Golden Notebook*

Abb. 85: Kontrollierter Zugang zur Lectory-Gruppe

Abb. 86: Die Benutzeroberfläche der Plattform Lectory (vgl. Brendel-Perpina 2015, S. 159)

Abb. 87: Isoliertes Kommentarverhalten auf Lectory

Abb. 88: Beurteilung der Versöhnung

Abb. 89: Typologie co-reading (vgl. Pearson et al. 2012, S. 326)

Abb. 90: Werten in den Bildungsstandards für die Primarstufe

Abb. 91: Werten in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss

Abb. 92: Werten in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss

Abb. 93: Werten in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife

Abb. 94: Literarische Wertung und Kritik in Bezug zu den Zielsetzungen des Literaturunterrichts (Tableau ergänzt n. Spinner 1999 und Garbe 2014, S. 73)

Abb. 95: Mitspieler- und Beobachter-Rolle in der literarischen Kommunikation

Abb. 96: Selbsteinschätzung zu theoretischem Wissen und Kompetenzen

Anhang

- 1: Verzeichnis der untersuchten Buchblogs
- 2: Fragebogen zu Booktube (Fragebogen für SchülerInnen)
- 3: Fragebogen Social Reading: Lesen eines Kinderromans mit Lactory (Fragebogen für Studierende)
- 4: Fragebogen Werturteile über Literatur: Literarische Wertung als kulturelle Praxis (Fragebogen für LehrerInnen)

Verzeichnis der untersuchten Buchblogs (alle aufgerufen am 28.09.2015)

Ariel Bissett	http://youtube.com/user/ArielBissett
Aus Liebe zum Buch	http://gwynethsrezensionen.blogspot.com/
BeBubbly	http://bubbly-books.blogspot.de/
BK Buchsammlerin	http://www.buchsammlerin.de/
BK Kielfeder	http://kielfeder-blog.de/
BK Yoshis Lesewelt	http://yoshislesewelt.blogspot.de/
Bookaholics for life	http://bookaholics-for-life.blogspot.de/
Books and Dreams	http://mybooksanddreams.blogspot.de/
Books are true adventures	http://booksaretrueadventures.blogspot.de/
Bücher Bücher	http://klickreviews.blogspot.de/
Bücherbeere	http://lebenskatastrophen.blogspot.de/
Büchersturm	http://buechersturm.blogspot.de/
Buchgedanken	http://buchgedanken.blogspot.com
Caros Tipps	http://carostipp-caro.blogspot.de/
Die Welt ist wie ein Buch	http://die-welt-ist-ein-buch.blogspot.com
Eine Buchliebhaberin	http://einebuchliebhaberin.blogspot.de/
Feder und Papier	http://feder-und-papier.blogspot.de/
Filos Bücheruniversum	http://filosbuecheruniversum.blogspot.de/
Iceybooks	http://iceybooks.com/blog
It's the lovestory of a girl and a book	http://teabooksandfairytale.blogspot.de/
Jesse the Reader	http://youtube.com/user/jessethereader
Jessis Bücherkiste	http://jessisbuecher.blogspot.de/

Josystories	http://josistories.blogspot.de/
Jugendbuch Blog	http://jugendbuch-blog.blogspot.de/
Kassidy Voinche	http://youtube.com/user/KassidyVoinche
Kückibooks	http://kueckibooks.blogspot.com
Leben zwischen den Seiten	http://www.leben-zwischen-den-seiten.blogspot.de/
Leo Löwchen	http://leoloewchen.de/
Leselust & Leseliebe	https://leselustleseliebe.wordpress.com/
Lichtgold	http://lichtgold.blogspot.de/
Lielan reads	http://Lielan-reads.blogspot.com
little bookland	http://little-bookland.blogspot.de/
Luna empfiehlt	http://luna-empfehlt.blogspot.com/
Maji bookshelf	http://youtube.com/user/majibookshelf
Mein unendliches Bücherleben	http://lesesockeperfectbook.blogspot.de/
MoiMee	http://lamoimee.blogspot.com/
Mondfräuleins Monologe	http://mondfraeulein.blogspot.com/
My Sekai	http://mysekai-neko.blogspot.de/
mybookbubble	http://mybookbubble.blogspot.de/
Naddys Lesetipps und mehr	http://naddys-books.blogspot.de/
Nico Wallmann	http://nico-wallmann.blogspot.de/
Nomvermbertochter	http://novembertochter.blogspot.com
Oh the books	http://ohthebooks.com
on our way to Wonderland	http://bookish-wonderland.blogspot.de/
Papermind	https://tamaraisreading.wordpress.com/
Read by Zoe	http://youtube.com/user/readbyzoe
Read me!	http://fairytale-read-me.blogspot.de/

ReaderAlex	https://readeralex.wordpress.com/
Reading tidbits	http://readingtidbits.blogspot.com
Romanfresser.de	http://romanfresser.de/
Rozas Leseliebblinge	http://rozasleseliebblinge.blogspot.de/
Sabrinas Books	http://sabrinas-books.blogspot.de/
Skys Buchrezensionen	http://www.skysbuchrezensionen.de/
Start reading now	http://jana-meinewelt.blogspot.com/
Study with Jess	http://youtube.com/user/studywithjess
The Blogging Books	http://thebloggingbooks.blogspot.de/
The daily prophecy	http://thedailyprophecy.blogspot.com
the emotional life of books	http://emotional-books.blogspot.de/
the peruse project	http://youtube.com/user/PeruseProject
Traumwelten	http://kersis-traumwelten.blogspot.de/
Vanessas Bücherecke	http://vanessas-buecherecke.blogspot.de/
World of Words	http://worldofwords-purplerose.blogspot.de/
Zwischen den Zeilen	http://zeilengold.blogspot.de/



Fragebogen zu Booktube

31. März 2017, Q11, Meranier Gymnasium Lichtenfels

Geschlecht: _____

Alter: _____

Nutzung von Youtube

1. Nutzen Sie Youtube?
 - ☐ Ja, täglich
 - ☐ Ja, mindestens einmal in der Woche
 - ☐ Ja, mindestens einmal ein Monat
 - ☐ Ja, gelegentlich/ selten
 - ☐ Nein, nie
2. Wenn ja: Nutzen Sie Youtube
 - ☐ passiv (Ansehen von Clips) und/ oder
 - ☐ aktiv?
3. Wenn aktive Nutzung:
 - 3.1 Haben Sie schon Kommentare hinterlassen?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nein
 - 3.2 Haben Sie schon eigene Videos hochgeladen?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nein
4. Wenn Sie Youtube nutzen: Welche Arten von Videos interessieren Sie besonders? (mehrere Nennungen möglich)
 - ☐ Musikvideos
 - ☐ Lustige Clips, Comedy
 - ☐ Tutorials
 - ☐ Let's Play-Videos
 - ☐ Nachrichten von Youtubern
 - ☐ Andere: _____

Lesen und Booktube

5. Lesen Sie in Ihrer Freizeit (auch neben der Schullektüre) regelmäßig (Jugend)Literatur?
- ☐ Ja
- ☐ Nein
6. Wenn ja: Wo informieren Sie sich über (aktuellen) Lesestoff? (mehrere Nennungen möglich)
- ☐ In der Familie
- ☐ Bei FreundInnen
- ☐ Bei LehrerInnen
- ☐ Im Buchhandel
- ☐ In Büchereien
- ☐ In Radio/ Fernsehen
- ☐ In Zeitungen/ Zeitschriften
- ☐ Im Internet
7. Wenn Internet: Lesen Sie Rezensionen auf Amazon (oder anderen Internetbuchhandlungen)?
- ☐ Ja
- ☐ Nein
8. Kennen Sie weitere Informationsquellen über Bücher/das Lesen im Internet?
- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn ja, welche?

-
9. Kannten Sie Booktube schon vor der Unterrichtssequenz?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

10. Können die Leseempfehlungen auf Booktube andere Nutzer grundsätzlich zum Lesen anregen?

- ☐ Ja, weil

- ☐ Nein, weil

11. Stellen die Booktube-Videos für Sie persönlich eine Leseanregung dar?

☐ Ja, weil

☐ Nein, weil

Booktubes produzieren

12. Zum Inhalt: Bitte geben Sie an, wie wichtig bzw. unwichtig folgende Aspekte für Sie waren.

12.1 Über das Buch informieren (Handlung der Geschichte)

- ☐ sehr wichtig
- ☐ eher wichtig
- ☐ eher unwichtig
- ☐ unwichtig

12.2 Literarische Analysekriterien berücksichtigen (z.B. Charakterisierung von Figuren, Raum, Zeit, Aufbau, Perspektive, Sprache und Stil)

- ☐ sehr wichtig
- ☐ eher wichtig
- ☐ eher unwichtig
- ☐ unwichtig

12.3 Eigene Leseindrücke formulieren

- ☐ sehr wichtig
- ☐ eher wichtig
- ☐ eher unwichtig
- ☐ unwichtig

12.4 Die eigene Bewertung begründen

- ☐ sehr wichtig
- ☐ eher wichtig
- ☐ eher unwichtig
- ☐ unwichtig

12.5 Eine Empfehlung aussprechen

- ☐ sehr wichtig
- ☐ eher wichtig
- ☐ eher unwichtig
- ☐ unwichtig

13. Performance und technische Umsetzung

13.1 Woran haben Sie sich bei der Gestaltung Ihres Videos hauptsächlich orientiert?

- ☐ Am Modell der im Unterricht angesehenen Booktubes
- ☐ Am Modell anderer Booktuber
- ☐ Am Modell der bisherigen traditionellen Buchvorstellung

13.2 Welche Elemente der angesehenen Booktubes haben Ihnen

besonders gefallen?

besonders missfallen?

13.3 Haben Sie für Ihr eigenes Video vorher ein Skript (Gliederung, Stichwörter) angefertigt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

13.4 Haben Sie bewusst auf sprechsprachliche Gestaltung geachtet (Geschwindigkeit, Deutlichkeit, Betonung, Pausen usw.)?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

13.5 Haben Sie einen bestimmten Hintergrund als Drehort ausgesucht?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

13.6 Haben Sie andere Elemente (z.B. Musik) eingebunden?

- ☐ Ja, nämlich

- ☐ Nein

13.7 Haben Sie ein Schnittprogramm verwendet?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Booktubes kommentieren

14. Geben Sie Ihre Einschätzung ab (mehrere Nennungen möglich). Die Booktube-Kommentare im Internet sind wichtig,

- ☐ weil sie dem Booktuber eine lobende Bestätigung geben.
- ☐ weil die kommentierenden Nutzer ihr eigenes Leseerlebnis formulieren können.
- ☐ weil weitere Leseempfehlungen genannt werden.
- ☐ weil der Austausch für die Community unterhaltsam ist.
- ☐ Ich kann den Sinn der Kommentare im Netz nicht erkennen.

15. Welcher Art waren die Kommentare, die Sie zu Ihrem Video erhalten haben (mehrere Nennungen möglich)?

- ☐ Kommentare zur inhaltlichen Verständlichkeit
- ☐ Kommentare zur Überzeugungskraft der Bewertung
- ☐ Kommentare zu (eigenen) Leseerlebnissen
- ☐ Kommentare zur Performance
- ☐ Kommentare zur technischen Gestaltung

16. Wie hilfreich waren die Kommentare für Sie?

- ☐ Sehr hilfreich
- ☐ Eher hilfreich
- ☐ Wenig hilfreich
- ☐ Nicht hilfreich

17. Planen Sie mit Hilfe der Kommentare eine Überarbeitung Ihres Booktubes (= Gestaltung einer weiteren Aufnahme)?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

18. Geben Sie abschließend eine kurze persönliche Einschätzung darüber, ob man Booktubes im Deutschunterricht behandeln sollte. Dabei können Sie auch darauf eingehen, was Ihnen bei dieser Unterrichtseinheit gut bzw. nicht gut gefallen hat.

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen 🙌 und viel Erfolg weiterhin in Ihrem Deutschkurs!

Social Reading: Lesen eines Kinderromans mit Lactory

1. Lesen Sie E-Books?

- ☐ oft
- ☐ manchmal
- ☐ selten
- ☐ nie

2. Kannten Sie die Möglichkeit der digitalen Randspaltenkommentierung schon vorher?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

3. Haben Sie eine solche Anwendung schon einmal (rezeptiv oder produktiv) genutzt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

4. Haben Sie im Vorfeld überlegt, worauf Sie während des Lesens besonders achten möchten?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn ja, beschreiben Sie kurz Ihren Fokus.

5. Hat sich Ihr Lesefokus während des Lesens mit Randspaltenkommentierung verändert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn ja, benennen Sie die Veränderung.

6. Haben das eigene Kommentieren und das Lesen der anderen Kommentare Ihren Lesefluss beeinträchtigt?

- ☐ Ja, stark
- ☐ Ja, etwas
- ☐ Eher nicht
- ☐ Nein, überhaupt nicht

7. Haben das eigene Kommentieren und das Lesen der anderen Kommentare Ihre Identifikation mit den Figuren und Ihr Eintauchen in die Geschichte behindert?

- ☐ Ja, stark
- ☐ Ja, etwas
- ☐ Eher nicht
- ☐ Nein, überhaupt nicht

8. Hat sich durch das eigene Kommentieren und das Lesen der anderen Kommentare Ihre aktuelle Lesemotivation in Bezug auf den Text verändert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Falls ja: Meine Lesemotivation ist

- ☐ stark angestiegen
- ☐ angestiegen
- ☐ gesunken
- ☐ stark gesunken.

9. Haben die Kommentare der anderen Ihre Leseerfahrung beeinträchtigt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Falls ja: Meine Leseerfahrung wurde...

- ☐ stark
- ☐ etwas
- ☐ eher wenig
- ☐ überhaupt nicht

...beeinträchtigt.

10. Haben die Kommentare der anderen Ihre Leseerfahrung in einer bestimmten Weise bereichert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn ja, erklären Sie kurz inwiefern.

11. Haben Sie den Eindruck, dass sich in Ihrem Chat-Verlauf eher eine Tendenz zur Vereinheitlichung/ Bestätigung andeutet oder dass sich in den Kommentaren unterschiedliche Sichtweisen ausdrücken?

- ☐ Vereinheitlichung/ Bestätigung
- ☐ weder noch
- ☐ unterschiedliche Sichtweisen

12. Welche Vorteile sehen Sie im Social Reading mit Lectory im Vergleich zu einer Lesegruppe, die face-to-face zusammenkommt?

13. Welche Nachteile sehen Sie im Social Reading im Vergleich zu einer Lesegruppe, die face-to-face zusammenkommt?

14. Hat Ihre Teilnahme an der Lectory-Lesegruppe Ihr Interesse an zukünftiger (privater und/ oder schulischer) Nutzung interaktiver Leseoberflächen geweckt?

- ☐ Ja, unbedingt
- ☐ Ja, etwas
- ☐ Nein, eher weniger
- ☐ Nein, überhaupt nicht

Vielen Dank für Ihre Kooperation.



■ 1. Ihre Vorkenntnisse

„Literarische Wertung heißt, einem Text künstlerische Qualität zu- oder abzusprechen.“

Norbert Mecklenburg

- 1.1 In welchem Zusammenhang haben Sie Kenntnisse und Erfahrungen über literarische Wertung erworben und sich aktiv an der wertenden Auseinandersetzung über Literatur beteiligt (durch Rezeption oder eigene Produktion)?

Bitte machen Sie hierzu in jeder Zeile das entsprechende Kreuz bzw. die entsprechenden Kreuze. Sie können in jeder Zeile mehrere Kreuze setzen.

Literarische Wertung/ Literaturkritik	in Zeitungen/ Zeitschriften	im Hörfunk	im Fernsehen	im Internet	in literarischen Gesprächskreisen	in keinem Bereich
Im Studium	01	02	03	04	05	
Im Referendariat	06	07	08	09	10	
Als Deutschlehrer	11	12	13	14	15	
Privat	16	17	18	19	20	

- 1.2 Kennen Sie Literatursendungen in Hörfunk und Fernsehen?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, benennen Sie diese bitte.

- 1.3 Kennen Sie in Deutschland verliehene Literaturpreise und/ oder Bestenlisten?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, benennen Sie diese bitte.

1.4 Kennen Sie Formate, in denen Kinder und Jugendliche sich (auch außerschulisch) am Literaturbetrieb und der Wertung von Literatur beteiligen?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, benennen Sie diese bitte.

1.5 Haben Sie im Rahmen Ihres Studiums Verfahren und Textsorten literarischer Wertung kennen gelernt?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, benennen Sie diese bitte: _____

Haben Sie auch eigene literaturkritische Schreiberfahrungen gemacht?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, erläutern kurz, welche Formate Sie aktiv (mit)gestaltet haben.

1.6 Haben Sie im Rahmen Ihres Referendariats Verfahren und Textsorten literarischer Wertung kennen gelernt?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, benennen Sie diese bitte: _____

Haben Sie eigene literaturkritische Schreiberfahrungen gemacht?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, erläutern kurz, welche Formate Sie aktiv (mit)gestaltet haben.

1.7 Wie oft machen Sie literarische Wertung zum Gegenstand in Ihrem Deutschunterricht?

Rezeption von literarischer Wertung

☐ mehrmals im Schuljahr ☐ mindestens einmal im Schuljahr ☐ nie

Produktion literarischer Wertung (eigene Gestaltung durch Schüler)

☐ mehrmals im Schuljahr ☐ mindestens einmal im Schuljahr ☐ nie

Wenn Sie **mehrmals im Schuljahr** literarische Wertung (Rezeption und/ oder Produktion) zum Unterrichtsgegenstand machen, benennen Sie bitte die entsprechenden Medien, die Sie dazu in Ihrem Unterricht einsetzen.

Zeitung/ Zeitschrift	☐ mehrmals im Schuljahr	☐ mindestens einmal im Schuljahr	☐ nie
Hörfunk	☐ mehrmals im Schuljahr	☐ mindestens einmal im Schuljahr	☐ nie
Fernsehen	☐ mehrmals im Schuljahr	☐ mindestens einmal im Schuljahr	☐ nie
Internet	☐ mehrmals im Schuljahr	☐ mindestens einmal im Schuljahr	☐ nie

■ 2. Ihre Einstellung

2.1 Bitte teilen Sie uns Ihre Meinung bezüglich der folgenden Aussagen mit.

Sie können Ihre Zustimmung anhand der Werte von 1 bis 6 ausdrücken.

Der Wert 1 steht für „Stimme voll und ganz zu“ und der Wert 6 steht für „Stimme überhaupt nicht zu“.

	1	2	3	4	5	6
Ich interessiere mich für den Literaturbetrieb und literarisches Leben der Gegenwart insgesamt.						
Ich finde die kritische Auseinandersetzung über Literatur äußerst interessant.						
Ich lese regelmäßig Rezensionen und/ oder Autorenporträts.						
Ich sehe oder höre regelmäßig Literatursendungen in TV/ Radio an (auch über Internetdownloads).						
Ich besuche regelmäßig Veranstaltungen des literarischen Lebens (Autorenlesungen, Buchmessen, Poetry Slams usw.)						
Ich halte die Vermittlung von Wissen über den Literaturbetrieb/literarisches Leben im Deutschunterricht für sehr wichtig.						
Ich halte die Vermittlung von praktischen Erfahrungen im literarischen Leben durch den Deutschunterricht für sehr wichtig.						
Ich halte die Vermittlung von Wissen über Literaturkritik im Deutschunterricht für wichtig.						
Ich halte die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten in literarischer Wertung im Deutschunterricht für wichtig.						

■ 3. Ihre Selbsteinschätzung

Bitte schätzen Sie Ihr gegenwärtiges theoretisches Wissen und Ihre Kompetenzen bezüglich der 4 folgenden Aspekte ein. Sie können die Einstufung anhand der Werte von 0 bis 10 vornehmen. Der Wert 0 steht für „kein Wissen/ keine Kompetenz“ und der Wert 10 steht für „größtes Wissen/ höchste Kompetenz“.

3.1 Meine theoretisches Wissen über (0=kein Wissen – 10=großes Wissen)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Literarische Wertung (Kriterien, Funktionen, Geltung)											
den Literaturbetrieb											
Literaturkritik (Textsorten und Medienformate)											
den literarischen Kanon											

3.2 Meine praktische Kompetenz, literarische Wertungen mündlich oder schriftlich zu gestalten (0=keine Kompetenz – 10=hohe Kompetenz)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teilnahme an Diskussionen über Literatur											
Verfassen literaturkritischer Texte											

3.3 Meine didaktische Kompetenz bezüglich der theoretischen Vermittlung

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Literarische Wertung (Kriterien, Funktionen, Geltung)											
Literaturbetrieb											
Literaturkritik (Textsorten und Medienformate)											
Literarischer Kanon											

3.4 Meine didaktische Kompetenz bezüglich der praktischen Vermittlung

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teilnahme an Diskussionen über Literatur											
Verfassen literaturkritischer Texte											

■ 4. Ihr Unterricht

Bitte lesen Sie die folgende Best Practice-Anregung von Dieter Wrobel aus Praxis Deutsch 231 (2012, S. 33):

Literatur-Blogs

Ab 7. Schuljahr

Literatur im Netz erweitert nicht nur das Textangebot in ein anderes Medium, sondern ermöglicht eine Vielzahl von lesekulturell relevanten Handlungen an der Schnittstelle zwischen Lesen, Schreiben und literaturbezogener Kommunikation. [...] Schülerinnen und Schüler können andere und sich selbst als Akteure innerhalb einer literarischen Kultur erleben [...] Denn bei der Beschäftigung mit Literatur-Blogs steht nicht die Produktion und Veröffentlichung eigener Texte im Mittelpunkt, sondern die Vermittlung einer Haltung zur Literatur in einem stetigen kommunikativen Prozess. Neben der Veröffentlichung eigener Texte (z.B. im Anschluss an eine Lyrik- oder Roman-Reihe) ermöglichen Blogs einen schnellen Austausch mit anderen (Lesern oder Autoren) über Texte. Dieser kann durch eher spontane Kommentare oder aber durch kriteriengeleitete Rezensionstexte zustande kommen. Jeder kann zu Texten unmittelbar und direkt Rückmeldungen abgeben; so können sich ganze Kommentarläwinen entwickeln, die – kontrovers oder konsensual – Reaktionen auf Texte sind. Entsprechend sind Blogs nicht nur eine Plattform für literarische Betätigung, sondern auch für literaturkritische Textproduktion.

- 4.1. Würden Sie in Ihrem Unterricht eine Sequenz zum Lesen, Schreiben und Kommunizieren von/ mit Literaturblogs durchführen?

☐ ja
☐ nein

- 4.2. Wenn ja: Welche Ziele erscheinen Ihnen dabei besonders wichtig?

Bitte ordnen Sie die Ziele nach Ihrer Bedeutung. Geben Sie dem wichtigsten Ziel 9 Punkte, dem zweitwichtigsten 8 Punkte usw. bis zu 1 Punkt.

Bitte beachten Sie, dass Sie jeden Wert nur einmal vergeben dürfen.

Sprachliche Fähigkeiten fördern

Zum Lesen anregen

Freude an Literatur vermitteln

Anschlusskommunikation über Literatur organisieren

Wissen über Literatur vermitteln

Authentische Lesekultur vermitteln

Normen der Schriftlichkeit reflektieren

Kompetenten Umgang mit Medien fördern

Weitere Ziele, und zwar:

■ 5. Angaben zu Ihrer Person

5.1 Ihr Alter:

5.2 Ihr Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

5.3 Stadt, in der Sie Ihr Erstes Staatsexamen abgelegt haben:

5.4 Name der Universität, an der Sie Ihr Erstes Staatsexamen abgelegt haben:

5.5 Ihre Studienfächer:

5.6 Nennen Sie bitte Ihre Schwerpunkte im Studium für das Fach „Deutsch“:

5.7 Art der Schule, in der Sie als Deutschlehrer/Deutschlehrerin gegenwärtig arbeiten:

☐ Grundschule

☐ Hauptschule

☐ Realschule

☐ Gymnasium

☐ Förderschule

☐ Sonstiges:

5.8 Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie bereits als Deutschlehrer/Deutschlehrerin (exkl. Referendariat)?



Das vorliegende fachdidaktische Modell literarischer Wertung ist dem Konzept von Literatur als kulturelle Praxis verpflichtet und schreibt sich in den Denkraum der Deutschdidaktik als Kulturwissenschaft ein. Um eine anschlussfähige Theorie zu entwickeln, welche die kulturelle Teilhabe von SchülerInnen als Richtziel schulischer Bildung in den Blick nimmt, wurden die Praxen literarischer Wertung und Kritik in den Medien und Formaten der literarischen Öffentlichkeit exemplarisch beschrieben und kritisch auf ihre Anschlussfähigkeit für den Deutschunterricht untersucht. Diese Perspektive einer fachdidaktischen Kulturrezeptionsforschung fokussiert zum einen die traditionellen Formen der Literaturkritik, zum anderen sind die literaturbezogenen Verarbeitungsformen in den neuen Medien didaktisch bedeutsam, insofern die digitalen Netzwerkkommunikationen neue Verhandlungsmodi literarischer Wertung sichtbar machen. Die Laienkritik von LeserInnen im Netz ruft einen ‚alternativen‘ Diskurs literarischer Wertung und Kritik auf, antwortet anderen Bedürfnissen als die traditionelle Kritik und lebt von spezifischen Kontexten und Verweisstrukturen. Insbesondere als jugendkulturelle Social Reading-Praxis ist sie auf Partizipation angelegt.

Vor dem Hintergrund dieser Explorierungen, die eine aktuelle Momentaufnahme in einem Feld großer Dynamik liefern, wurde ein didaktisches Modell literarischer Wertung zur intersubjektiven Verständigung über Literatur entwickelt. Dieses Modell ist an der Schnittstelle von Literatur-, Medien- und Sprachdidaktik verortet, denn Fragen der literarischen Wertung und ihrer Vermittlung betreffen Zielsetzungen der Leseförderung und des literarischen Lernens ebenso wie sprachliches Lernen und den kompetenten Umgang mit Medien in der digitalen Welt. Das Modell richtet sich auf die Entwicklung der Lernkompetenzen von SchülerInnen und auf die dafür notwendigen Lehrkompetenzen der Unterrichtenden.

ISBN 978-3-86309-659-5



9 783863 096595

www.uni-bamberg.de/ubp/