

IRIS KRUSE

Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe

Abstract

Eine konzeptionelle Berücksichtigung kinderliterarischer Medienverbünde kann insbesondere im Literaturunterricht der Grundschule und der frühen Sekundarstufe I umfangreiche literarästhetische Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Lernchancen erweitern. Für die Etablierung einer Medienverbunddidaktik will der Beitrag einen Begründungsrahmen liefern, der sich fundieren lässt in kultursoziologischen und lerntheoretischen Ansätzen. Im Zentrum der Argumentation steht die These, dass kinderliterarische Medienverbünde Übergänge zu höherer Komplexität ermöglichen und im angeleiteten Umgang mit ihnen literarästhetische Schemata erweitert werden können. Erste Analysen einer qualitativ empirischen Studie zu Medienverbundrezeptionen im Unterricht sollen diese These stützen.

0 | Einleitung

Die didaktische Haltung gegenüber der medialen Mehrfachverwertung eines kinderliterarischen Titels ist in hohem Maße indifferent. Einerseits werden die Potenziale unterschiedlicher Mediengenres durchaus beachtet.¹ Andererseits sind didaktische Analysen und Unterrichtsvorschläge zu Arrangements, die mehr als ein Medium zugleich in den Blick nehmen, nach wie vor selten. Man geht wohl nicht zu weit mit der Behauptung, dass dezidiert literaturdidaktisch ausgerichteten Medienverbundprojekten der Status didaktischer Randerscheinungen zukommt.²

¹ Es gibt in jüngerer Zeit vermehrt Unterrichtsvorschläge und -modelle zum literarischen Lernen mit Kinderfilmen (vgl. z. B. Abraham 2009, Maiwald 2010, Josting/Maiwald 2010 sowie die Ausgaben der Zeitschrift *Praxis Deutsch* Heft 175, 2002 *Klassiker des Kinder- und Jugendfilms* und Heft 237, 2013 *Kurzspielfilme*). Hörmedien werden in Anknüpfung an die von Jutta Wermke gelegten Anfänge (vgl. Wermke 1995) in ihrer didaktischen Bedeutsamkeit neu entdeckt (vgl. Müller 2011 und 2012). Auch das graphische Erzählen (textlose Bilderbücher, Comics, Mangas, Graphic Novels) bekommt in den letzten Jahren verstärkte didaktische Aufmerksamkeit (vgl. Dammann-Thedens 2013, Jost/Krommer 2011). Entsprechendes gilt für narrative Computermedien wie Spielgeschichten auf CD-Rom (vgl. Josting 2004, Jost/Krommer 2011, Naujok 2012, Seidler/Boehlmann 2013).

² Ausnahmen bestätigen eher die Regel: Ein jüngerer Vorschlag zu einer konsequent integrativen Nutzung von Verbundmedien für Prozesse literarischen und medienästhetischen Lernens innerhalb einer so genannten „intermedialen

Didaktische Beachtung und unterrichtspraktische Verbreitung finden allenfalls Literaturverfilmungen, bei denen es meist um den Vergleich von Buch und Film geht (vgl. Sahr 2004, Payrhuber/Schulz 2007, Koch 2009, Staiger 2010). Unterrichtsvorschläge dieser Art aber können kaum für sich in Anspruch nehmen, einen umfassenden Medienverbund zum Gegenstand zu haben. Dieses Phänomen nämlich hört bei Buch und Film nicht auf, sondern zeichnet sich aus durch einen sich verzweigenden Entwicklungsprozess, bei dem „nach dem Baukastensystem [...] ein Leitmedium in andere Medien umgesetzt“ wird, die „gleichzeitig oder mit zeitlicher Verschiebung auf den Markt“ (Kümmerling-Meibauer 2007, 11 f.) gebracht werden. Die Umsetzung eines Ausgangsmediums – beispielsweise eines Buchs, eines Films, eines Hörspiels – in *diverse* andere Medien führt dazu, dass die meisten Medienverbünde als auffallendes Merkmal für sich in Anspruch nehmen können, „alle Sinne an[zu]sprechen“ (ebd., 12). Das Narrative und mit diesem auch die Dimensionen des Literarischen und des Ästhetischen werden in Medienverbänden multimodal entfaltet.

In einem Literaturunterricht zu einem genuinen Medienverbund (vgl. Abb. 1) geht es nicht um den Vergleich eines Stoffes in zwei unterschiedlichen Medien, sondern um die Initiierung literarischer Lernprozesse, die sich auf die Darbietung und das Arrangement *vieler* zur Verfügung stehender medialer Präsentationsformen beziehen. Nicht selten sind es mehrere Bücher, mehrere Filme und darüber hinaus Hörbücher, Hörspiele, Spielgeschichten und interaktive Internetseiten, die die Verzweigtheit eines kinderliterarischen Medienverbunds in höchst unterschiedlicher Provenienz prägen.



Abb. 1: „Der kleine Ritter Trenk“ – ein moderner Kinderroman im Medienverbund aus Büchern, Hörspielen, Zeichentrickserie, Comics, Brett- und Internetspielen (z. B. unter <http://www.tivi.de/fernsehen/rittertrenk/start/>)

Eine vorübergehende Erscheinung medialer Entwicklungen sind Medienverbünde keinesfalls. Ihre Konstruktionsprinzipien werden vielmehr von Medienkonzernen und –institutionen planvoll weiter ausgeschärft und verfeinert. So ist aktuell beispielsweise beobachtbar, dass das gleichzeitige Erscheinen von Medienverbundproduktionen zunimmt. Man denke etwa an das Buch und das gleichzeitig zum Buchstart eingeleseene Hörbuch. Bilderbücher beispielsweise werden vermehrt mit eingelegten Hör-CDs verkauft, die ‚Ersatz‘ fürs Vorlesen anbieten. Das Bindeglied dieser marktgängigen transmedialen Strategie ist die in den verschiedenen Medien und damit in unterschiedlichen Modalitäten erzählte kinderliterarische Geschichte, von der gleichwohl selektierte Kernbestandteile der Narration erkennbar bleiben. Gleiches gilt für die grundstrukturellen Aspekte des Ästhetischen, die, wie weiter unten noch ausführlicher dargestellt wird, selbst noch der trivialsten Realisierungsform der literarischen Narration anhaften.

Wenn aber das Narrative, das Literarische und das Ästhetische den Medienverbänden genuin zugehörig sind und wenn sie darüber hinaus den kinderkulturellen Alltag in hohem

Lektüre“ liegt vor von Kruse (2010, 2012 und 2014a). Vereinzelt Ansätze zum schulischen Umgang mit kinder- und jugendliterarischen Medienverbänden sind außerdem zu finden in Josting/Maiwald (2007).

Maße prägen, dann fragt sich, wie die Befangenheit des Literaturunterrichts gegenüber den Medienverbänden zu erklären ist. In diesem Beitrag soll diese Zurückhaltung des Literaturunterrichts aus drei Perspektiven heraus erklärt werden. Zugleich sollen sie der Herausarbeitung konzeptioneller Gesichtspunkte für die Etablierung einer Medienverbunddidaktik dienen, die insbesondere auf die Grundschule und die frühe Sekundarstufe I ausgerichtet ist. Es handelt sich dabei um relationale Perspektiven, die in kultursoziologischer, lerntheoretischer und empirischer Hinsicht aufeinander bezogen sind. Verstehen lassen sich die folgenden Überlegungen vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein kontinuierlicher Umgang mit Medienverbänden im Literaturunterricht der Grundschule Prozesse fundamentalen literarischen Lernens ermöglicht. Eine Trivialformate ausklammernde ausschließliche Orientierung an „authentischer Literatur“ (Kreft 1982, 165)³ ist vor dem Horizont der folgenden Ausführungen nicht zielführend für die Aneignung literarästhetischer Komplexität. Vielmehr erscheint die Distanz des Literaturunterrichts gegenüber den Verbundnarrationen als ein tiefergehendes literaturdidaktisches Versäumnis, das perspektivisch im Interesse literarisch-ästhetischer Lernprozesse aufgehoben werden muss.

1 | Medienverbände und Literaturdidaktik Zu den Begründungen eines Abstoßungsverhältnisses

Zum einen könnte die Skepsis und Zurückhaltung der Didaktik begründet sein in der unterschiedlichen Komplexität und ästhetischen Qualität der einzelnen Verbundmedien. Oftmals dominieren vordergründig marktwirksame Trivialformate das Feld, die in ihrer Singularität keine Möglichkeiten für tiefgehende literarische Lernprozesse bieten. Insofern stößt die Auffassung, dass die Medienverbände als „Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz“ (Bischof 1995), die sich im marktgängigen „Zirkel des Populären“ (Hengst 2007) bewegen, ein Lernpotenzial für literarische Lernprozesse enthalten können, nicht nur in der Schule auf verbreitete Skepsis. Hier stellt sich die Frage, wie sich massenmediale Produkte und ihre Wirkungen ins Verhältnis zu literarisch-ästhetischen Lernprozessen setzen und welche kulturellen und soziologischen Modelle eine angemessene Beschreibung des kinderkulturellen Phänomens im Hinblick auf die Deskription wie auch auf die Normativität des Lernens liefern. Zum andern könnte die Distanz der Schule gegenüber Medienverbänden im literaturdidaktischen Brauchtum angelegt sein, wonach literarische Lernprozesse medial am Buch orientiert werden. Imagination, Fiktionalitätsbewusstsein, Perspektivenübernahme, Figurenverstehen etc. werden vornehmlich über den Umgang mit literarischen Buch-Texten angezielt. Der Fortsetzung literarisch-medialer Rezeptionserfahrungen, die vor und außerhalb der Schule literarische und ästhetische Urteile in den kinderkulturellen Praktiken verankern, wird im Literaturunterricht wenig Potenzial zugetraut. Noch 2010 heißt es beispielsweise in einem deutschdidaktischen Handbuch im Beitrag zum Umgang mit literarischen Texten in der Grundschule: „Der Umgang mit epischen, lyrischen und dramatischen Texten gestaltet sich in der Grundschule äußerst vielfältig. Neben Bilderbüchern (etwa von Leo Lionni, Helme Heine, Maurice Sendak) über kleine Erzählungen für das erste Lesealter, zum Beispiel aus der Kinderliteratur (häufig Astrid Lindgren, Kisten Boie, Peter Härtling), Märchen und Fabeln (Brüder Grimm, Aesop, Christian Morgenstern), Erzählungen und Kurzprosa (etwa von Rafik Schami, Gina Ruck-Pauquët) spielen auch Kinderlyrik und Zungenbrecher (häufig James Krüss, Josef Guggenmos, aber auch klassische Dichter) sowie dialogische Texte zum Nachspielen eine Rolle“ (Büker/Vorst 2010, 33). Es ist kaum anzunehmen, dass die von Büker/Vorst prototypisch erwähnte Kinderliteratur den kulturellen Alltag von Grundschulkindern mit sehr unterschiedlichen bildungs- und herkunftssprachlichen Lernvoraussetzungen bestimmt. Diese am Buch

³ Der Terminus „authentische Literatur“ ist an den schon älteren literaturdidaktischen Ausführungen von Jürgen Kreft (1977/1982) orientiert. Der Ausdruck ‚Authentizität‘ bietet sich, so Kreft, generell für Kunstwerke an, weil er „eine Beziehung auf die Geltungsansprüche Richtigkeit und Angemessenheit (von Normen und Bewertungen) und Verständlichkeit (von Äußerungen), ja auch von technischer Angemessenheit und Sozialität zu enthalten scheint“ (Kreft 1982, 165). Wer Erscheinungsformen von Literatur in dieser Weise voneinander abgrenzt – das ‚Authentische‘ auf der einen Seite, das ‚Unauthentische‘ auf der anderen – setzt mithin den Gegensatz von prinzipiellem Sein und Schein als unmittelbare Möglichkeit zu Täuschung und Fälschung voraus.

orientierte konzeptionelle Ausrichtung des Literaturunterrichts der Grundschule gründet somit auf der Voraussetzung, dass sich literarische Lernprozesse gleichsam über die Konfrontation der Kinder mit Gegenmodellen aus anspruchsvollen und ästhetisch komplexen literarischen Gegenständen initiieren lassen.

Die Frage ist indes, ob diese Annahme in lerntheoretischer Hinsicht nicht mindestens ergänzungsbedürftig ist angesichts des Umstands, dass lange vor dem Literaturunterricht in der Grundschule bildungsfernen wie bildungsnahen Kindern Literarisches und Ästhetisches in ihren alltäglichen medialen Praktiken begegnet. Auch wenn es im Sinne des schulischen Bildungsauftrags stimmt, dass der Literaturunterricht – wie Klaus Maiwald schreibt – „nicht die Aufgabe [hat], außerschulische Medienvorlieben und -erfahrungen nachzubilden“ (Maiwald 2010b, 64), ist doch ein Abbilden aus lerntheoretischen Gründen geradezu zwingend. Wenn es richtig ist, dass die Anschlussfähigkeit des Literaturunterrichts an den kinder-kulturellen Alltag gesichert werden muss, lässt sich die Bedeutung der kinderliterarischen Medienverbände für die Adaptivität seiner Lerngegenstände im Unterricht kaum übersehen.

Ein dritter Grund für die Zurückhaltung des Literaturunterrichts könnte schließlich sein, dass empirische Studien zu Medienverbänden und zu den Besonderheiten ihrer Rezeption bisher kaum vorliegen (vgl. dazu auch Josting 2007, 416). Verbundsysteme von audiovisuellen Medien und gedruckten Büchern wurden zwar mediensoziologisch beispielsweise vom Stuttgarter Institut für angewandte Kindermedienforschung untersucht, so dass die kinder-kulturelle Relevanz solcher Verbände durchaus bekannt ist (vgl. z. B. Heidtmann 2000).⁴ Erforscht werden neben den Medienverbänden auch alle anderen medialen Präsentationsformen, etwa Internetangebote, Computer- und Videospiele, Kinderfernsehen, Kindertonträger, Kinderfunk, Kinderfilm, Kindercomics, auch das Kindertheater, Kinderzeitschriften und schließlich die buchbasierte Kinderliteratur. Es sind aber in erster Linie medienpädagogische Überlegungen, die aus diesen mediensoziologischen Betrachtungen resultieren. So etwa die Einsicht, dass es für Kinder der Mediengesellschaft wichtig ist, „Medien selbst organisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen, ihre symbolische Umwelt eigenständig zu strukturieren und mit Sinn zu versehen“ (Hugger 2012, 499). Zu den wenigen vorgelegten Unterrichtsvorschlägen zu Medienverbänden im Literaturunterricht stehen empirische Überprüfungen noch aus (vgl. z. B. Maiwald/Drummer 2007, Schilcher 2007, Schubert-Felmy/Schubert 2007, Leubner 2007, Bienk 2007). Zu fragen ist, ob hier Anhaltspunkte und Daten beobachtbar werden können, die eine konsequente Integration in den Literaturunterricht der Grundschule und der frühen Sekundarstufe I nahelegen. Das wäre dann der Fall, wenn sich die angestrebte Erweiterung literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit empirisch zeigen ließe.

Die drei angeführten Aspekte zur Geringschätzung der Medienverbände im Deutschunterricht und die damit verbundenen Fragen an Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur Etablierung einer Medienverbunddidaktik sollen im Folgenden eingehender betrachtet werden. Dabei wird die Frage der Ästhetik im Zusammenhang mit dem Trivialitätsproblem kultursoziologisch genauer gerahmt (Kapitel 2). Die Anschlussfähigkeit kinder-kultureller Praktiken an literarisch-ästhetisches Lernen im Unterricht soll im Hinblick auf ein Lernmodell untersucht werden (Kapitel 3). Und für die Empirie schließlich werden unterrichtsbezogene Beobachtungen mit ersten qualitativen Analysen aus unterrichtlichen Medienverbundarrangements dargestellt (Kapitel 4).

Literaturdidaktische Hypothese zum kinderliterarischen Medienverbund

Die in den Vorbemerkungen bereits angedeutete Hypothese der folgenden Ausführungen lässt sich pointiert so formulieren: Die Varianz von Medienverbänden, die vom trivialisierenden Zeichentrickformat bis hin zum erzählerisch und literarästhetisch anspruchsvollen Kinderbuchklassiker reicht, prägt gerade über die mitenthaltene Trivialformate das mediale Handeln von Kindern und Jugendlichen und fordert es zugleich heraus. Die hierin angelegte Breite literarästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten macht die außergewöhnliche Bedeutung

⁴ Das Institut wurde von Horst Heidtmann, der 2005 leider viel zu früh verstorben ist, gegründet. Die von ihm vorgelegten zahlreichen Studien zur Veränderung des Rezeptionsverhaltens von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Mediatisierung des sozialen Wandels, sind nach wie vor aktuell.

der Medienverbände für die Initiierung literarästhetischer *Lernprozesse* im Unterricht aus. Ihr Neben- und Ineinander verschiedener medialer Darstellungsformen und die extrem unterschiedlichen Komplexitätsgrade der ästhetischen Darstellungsformate ermöglichen auf Grund der multimedialen und multimodalen Vielfalt der Eindrücke Differenzbildungsprozesse und Erfahrungen mit ästhetischen Wertungen (vgl. dazu Marci-Boehncke 2010, 486). Zugleich lassen sie Kohärenzen entstehen, die als virtuelle Texte in den Köpfen der Rezipient/innen sämtliche Dimensionen des Literarischen besitzen.⁵ In Anlehnung an die kommunikationswissenschaftliche Rede von der „Medienkonvergenz“, mit der gegenstandsbezogen der Prozess der Verschränkung und Verschmelzung ursprünglich getrennter Medien gemeint ist (vgl. dazu Josting 2011, 392 f.), könnte man von einem *individuellen* Prozess literarisch-ästhetischer Konvergenz sprechen, der literale Praktiken von Kindern und Jugendlichen im Medienverbund nachhaltig prägt.

Die Ausführungen zu dieser Hypothese entspringen meinem Interesse an der Ermöglichung literarisch-ästhetischen Lernens für *alle* Kinder, vor allem aber für jene, die problematische Lernvoraussetzungen für das literarische Lesen mitbringen – insbesondere was Bildungsnähe und Herkunftssprachen angeht.⁶ Die folgenden Überlegungen dürfen allerdings nicht als geschlossenes Konzept gelesen werden, sondern lediglich als ein erster Versuch, sich der Begründung einer Medienverbunddidaktik in kultursoziologischer, lerntheoretischer und empirischer Hinsicht zu nähern. Fokussiert werden dabei mediale Umgangsweisen, die für (Medien-) Sozialisationsbedingungen und Lernvoraussetzungen von Kindern im Alter von circa 5 bis 12 Jahren anzunehmen sind, so dass die Ausführungen in erster Linie Gültigkeit für den Literaturunterricht der Grundschule und der frühen Sekundarstufe I beanspruchen. Für den Literaturunterricht in höheren Klassenstufen ist der Begründungsrahmen in vielen – nicht in allen – Bereichen anders abzustecken.

2 | Kultursoziologische Rahmung einer Medienverbunddidaktik

Es ist kaum von der Hand zu weisen, dass die erneute Verwertung eines kinderliterarischen Stoffes – beispielsweise in einem KiKa-Zeichentrickfilm – oft mit einem enormen Trivialisierungsschub verbunden ist. Die Vorabendserien zu Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, Michael Endes *Momo* oder *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* sind von tiefgreifenden ästhetischen Deformationen des literarischen Stoffes geprägt, die mit filmisch-ästhetischen Mitteln nicht kompensiert werden. Im Gegenteil: die Zeichentrickformate liefern mindere ästhetische Qualität, weil sie auf Grund ihrer Serialität auf die unmittelbare Erfüllung von Erwartungshaltungen zielen müssen. Literarizität und Poetizität werden von den gestalterischen Folgen der Marktmechanismen und profitablen Verwertungszwänge überlagert. Im Zentrum stehen die kurzfristige und oberflächliche Gestaltung und Reihung von Mini-Sensationen, Dialoge werden auf rasche und oberflächliche Pointen hin zugeschnitten und – dies vor allem – narrative Strukturen werden schematisiert, so dass sie das Symbolische nicht entfalten, Uneindeutigkeit, Offenheit und das Aushalten des Fremden (Alterität) nicht erlauben. Die filmisch-ästhetischen Mittel sind entsprechend klischiert und liefern über die zeichnerische Imitation von Licht, Farbe und Kamerastil Bilder, die zur weiteren Deformation des Stoffes beitragen. Der umgekehrte Fall der filmischen oder graphischen Ent-Trivialisierung oder ästhetischen Aufwertung eines kinderliterarischen Titels durch mediale Weiterverwer-

⁵ Vgl. zu dieser These auch bereits Schreier/Rupp 2002. Bei Josting/Maiwald (2007) heißt es unter Berufung auf Fohrmann/Müller (1995): „Literatur ist nicht an das Medium Buch gebunden, und Literatur ist auch kein Medium, sondern lediglich eine Formmöglichkeit eines oder mehrerer Medien“ (Josting/Maiwald 2007, 7).

⁶ Im Hintergrund steht das Interesse an Lernprozessen bei den Kindern, die von Groeben/Schroeder als „Typ A. Prototypischer Negativfall: Defizitäre Lesesozialisation in der Unterschicht“ (Groeben/Schroeder 2004, 314) gefasst werden. Die dahinterstehende Auffassung, dass der Unterricht für alle Kinder nicht von einem mittleren Normalitätsniveau aus konzipiert werden sollte, sondern konsequent aus der Perspektive der bildungsbenachteiligten Kinder, kann an diesem Ort nicht erläutert werden. Ferner kann hier meine Zurückhaltung gegenüber dem Konzept der lesesozialisationstheoretischen Typenbildung nicht ausführlich begründet werden. Meine Vorsicht ergibt sich aus der alten soziologischen Kritik an der Typenbildung, die die Legitimation von Werten und Normen als gegeben annimmt.

tung ist nicht bekannt. Medienspezifische ästhetische Gleichwertigkeit kann es geben, wäre aber im Einzelfall zu analysieren.

Trivialisierung und Ent-Ästhetisierung

Kultursoziologisch darf man spätestens seit Georg Simmel (1900/1989) annehmen, dass gesellschaftliche Entwicklung immer auch über Formate des Ästhetischen ausgezeichnet ist, die als Phänomene der Ästhetisierung einen „präzise bestimmbaren gesellschaftlichen Strukturwandel (beschreiben)“ (Reckwitz 2012, 29). In der Moderne ist das Ästhetische allerdings Prozessen der Ent-Ästhetisierung ausgesetzt (vgl. Reckwitz 2012) und im Sinne von Wolfgang Iser den Kräften einer „Anästhetik“ (Iser 1991, 10).⁷ Die trivialen Produkte des Ästhetischen mitsamt ihrer Popularisierungsrichtung können in diesem kultursoziologischen Rahmen als prototypische Formate einer langen gesellschaftlichen Entwicklung der Durchrationalisierung der Gesellschaft in der Moderne verstanden werden. Der Kultursoziologe Andreas Reckwitz spricht von „modernen Konstellationen des Sozialen“ (Reckwitz 2012, 31). Damit meint er soziale Konstellationen in der Moderne, die dafür sorgen, dass die Komplexe des zweckrationalen Handelns gesteigert und diese von den eigendynamisch-selbstbezogenen Sinneswahrnehmungen und Affekten systematisch getrennt werden“ (Reckwitz 2012, 31). Für das Ästhetische in der Moderne führt diese Trennung zu Prozessen der Ent-Ästhetisierung, die vor allem von der Kulturindustrie (aber nicht nur dort) vorangetrieben werden. Die Medienverbände, wie sie etwa die Literaturwissenschaftlerin Kümmerling-Meibauer (2007) oder der Mediensoziologe Horst Heidtmann (2000) in synchroner Betrachtung beschreiben, sind Bestandteile einer diachronen gesellschaftlichen Entwicklung in der Moderne, die das Ästhetische einer Zweck-Mittel-Rationalität unterwirft. Zur ökonomischen Optimierung des Stoffes koppeln Medienverbände Ästhetisierungsweisen an nicht-ästhetische Prinzipien, die darauf gerichtet sind, passende Regeln für variable Ziele der Wertungskette zu finden, so dass diese effizient, berechenbar und reibungslos erreicht werden können. Für das Phänomen der Medienverbände, die als „planvoll erzeugte Aggregate von Medienangeboten zu ein und demselben fiktionalen Stoff“ (Maiwald 2010 b, 57) erscheinen, gelten beispielsweise im Bereich der audiovisuellen Formate die Fernsehanschauquote bzw. die Kinobesuchszahlen als regelhafte Orientierungsmarken. Gezielt wird hier auf maximale Aufmerksamkeit, mit der dann gerechnet werden kann, wenn Erwartbarkeiten oder andere Formen der Verdinglichung das ästhetische Produkt prägen.

Medienverbände, Ästhetisierung und Literaturdidaktik

Will man nun die mit der Marktökonomie verbundene Entstehung und Dynamik des Medialen und Ästhetischen auf das Lernen in und mit Medienverbänden beziehen, hat man es mit unterschiedlichen literaturdidaktischen Ansätzen zu tun. Hierbei fällt auf, dass sich seit Jutta Wermkes Forderung nach einem integrierten Zugriff auf die Gegenstände realer Rezeptionen (vgl. Wermke 1997, 68) in der Literaturdidaktik durchaus etwas getan hat.⁸ So wurde im DFG-Forschungsprogramm *Lesen in der Mediengesellschaft* (vgl. z. B. Groeben/Hurrelmann 2002a, 2002b, Groeben/Hurrelmann 2004) sowohl theoretisch bzw. kategorial als auch empirisch an einer integrativen Sicht auf den Umgang mit Medien und das Lesen gearbeitet. Ferner wurden in der Deutschdidaktik kategoriale Klärungsversuche zur Intermedialität (Bönnighausen 2006 und 2010), zur Symmedialität (Frederking 2004 und 2010) und zur Medienkonvergenz (Josting 2007 und 2014, Marci-Boehncke/Rath 2011) vorgelegt.

⁷ Unter „Anästhetik“ versteht Iser „jenen Zustand, wo die Elementarbedingung des Ästhetischen – die Empfindungsfähigkeit – aufgehoben ist“ (Iser 1991, 10).

⁸ Das traditionsreiche und ausdifferenzierte Feld der Lesesozialisationsforschung soll hier übergangen werden. Zweifellos hat sie nachhaltigen Einfluss auf die Literaturdidaktik, weil sie neben der Schwerpunktfrage nach geschlechtsspezifischem Verhalten vor allem auch die Frage nach dem Rückgang des Lesens gegenüber der Mediennutzung in den Blick nimmt (vgl. als Überblick über einschlägige Studien z. B. Menges 2004, 105 ff.). Auch wird das Lesen als ästhetische Praxis thematisiert, aber nicht als Trivialisierungsproblem, sondern im Rahmen der Sorge um den Verlust des (unspezifischen) Lesens in der Moderne überhaupt.

An der Realisierung medienintegrativer deutschdidaktischer Konzepte mangelt es jedoch nach wie vor und der mit den Konzepten angestrebte Paradigmenwechsel von der Buchorientierung hin zur integrativen Sicht auf die Gegenstände des Literaturunterrichts ist in der Deutschdidaktik noch längst nicht Common Sense. Denn „gerade im Zuge der Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studie“, so betont Michael Staiger 2007, „sind die Forderungen nach einer Rückbesinnung des Deutschunterrichts auf seine ‚Kernaufgaben‘ – worunter in diesem Zusammenhang meist Lesen, Schreiben und Sprechen fallen und eben nicht ‚Medien‘ – wieder lauter geworden“ (Staiger 2007, 210). Die Zugkraft dieser Forderungen scheint unter anderem auch darin begründet zu sein, dass beispielsweise für das literarisch-ästhetische Lernen das Problem der Substituierbarkeit des Lesens durch andere Medien oder durch das kombinierte Aneignen eines literarischen Stoffes im Medienverbund, bei dem das Lesen nur einen Teil des Aneignungsprozesses ausmacht, weder theoretisch noch empirisch geklärt ist. Vor allem auch das didaktisch hoch bedeutsame Trivialisierungsproblem, von dem die verfügbare Medienvielfalt konstitutiv begleitet wird, wird von bisherigen Konzepten, die zwar bekennend eine „produktive Bejahung der Mediatisierung“ (Maiwald 2007, 44) vertreten, nicht gelöst. Indes sind gerade von der theoretischen Modellierung der Zusammenhänge zwischen Trivialisierung und Ent-Ästhetisierung entscheidende Impulse für einen literaturdidaktischen Wandel zu erwarten.

In Ansätzen werden solche theoretischen Modellierungen durchaus vorangetrieben. In vielen medienintegrativen Konzepten der Literaturdidaktik (vgl. u.a. Staiger 2007, Maiwald 2005 und 2007 sowie jüngst Josting 2014) wird dabei ein theoretischer Bezug auf den medienwissenschaftlichen Ansatz von S. J. Schmidt (2008) stark gemacht. Ohne die nötige theoretische Debatte an dieser Stelle im Einzelnen führen zu können, scheint hier jedoch aus handlungstheoretischen Gründen Vorsicht angebracht. Die Medientheorie von S. J. Schmidt beruht auf der systemtheoretischen Voraussetzung, dass ‚Medien‘ als geschlossenes System die weiteren geschlossenen Systeme der ‚Kognition‘ und der ‚Kommunikation‘ koppeln können. Das aber scheint hier vor allem deshalb wenig geeignet zu sein, weil mit der auf Niklas Luhmann (1997) beruhenden systemtheoretischen Logik autopoietische Funktionsmechanismen betont werden, nicht aber das Verhältnis von Kunst und sozialen Praktiken, in denen Potenziale der Widerständigkeit, des Brüchigen auffindbar sind. Solche Gegenbewegungen sind über Prozesse struktureller Kopplung nicht beschreibbar, weil man Gefahr läuft, die Formen und Inhalte literarästhetischen Lernens als Vorgänge der kognitiven Informationsverarbeitung im Gehirn zu modellieren. Im Gegensatz dazu müsste es aber darum gehen, die sozial situierten Praktiken zum Umgang mit den medialen Verstehensangeboten und den im Alltag etablierten kinderulturellen Habitus zum archimedischen Punkt sowohl der empirischen Analyse wie der Konzipierung des Literaturunterrichts zu machen.

Diese handlungstheoretisch und kulturell ausgerichtete Perspektive scheint wegen der Trivialitätsproblematik gegenüber einer kognitivistischen und systemtheoretischen Sichtweise brauchbarer zu sein. Das Problem der „Literaturbarrieren“, auf das Jürgen Kreft in Anlehnung an den sprachsoziologischen Begriff der „Sprachbarriere“ (Basil Bernstein) verwiesen hat (vgl. Kreft 1977/1982, 182), verlangt nach einer Theorie, die – anders eben als die Systemtheorie – den Umgang mit dem Literarisch-Ästhetischen in gewohnheitsmäßigen und routinisierten Aktivitäten auch als Gegendiskurs zu modellieren vermag.⁹ Die Idee einer Überwindung der in den erfahrungsbildenden Praktiken entstehenden „Literaturbarrieren“ und das Schaffen von Zugängen zu authentischer Literatur für *alle* Lernenden gibt einer Literaturdidaktik in der Medienkultur die entscheidende visionäre (Denk-) Richtung vor. Denn es darf nicht übersehen werden, dass es die Kulturindustrie ist, die die Trivialisierung und Ent-Ästhetisierung des Literarischen produziert und damit einer Verfälschung ästhetischer und literarischer Bedürfnisse Vorschub leistet. Diejenigen, die diese Bedürfnisse reproduzieren, reflektieren und verändern können, sind die Subjekte. Daran, dass sie die „Literaturbarriere“ überschreiten und ihre literarästhetischen Bedürfnisse erweitern können, sollte eine verantwortungsvolle Literaturdidaktik ansetzen.

⁹ Zum Begriff der ‚Literatur‘ als Gegendiskurs vgl. Geisenhanslüke (2003, 135).

Mediatisierung und Medialisierung

Kommunikationsprozesse bzw. Praktiken, die mit Medien verbunden sind, werden teils mit dem Begriff der *Mediatisierung*, teils mit dem der *Medialisierung* belegt. Daran zeigen sich Unterschiede in den Diskursen, die für das Lernen in Medienverbänden relevant sind. Zu fragen ist unter den Bedingungen der Kulturindustrie danach, wie sich angesichts der Ökonomisierung des Ästhetischen in der Moderne ‚real-existierende‘ Medienverbände theoretisch in ihren ästhetischen und literarischen Potenzialen fassen lassen, so dass Zugänge zum Literarischen und Übergänge von den entfremdeten Formen ästhetischer Erfahrung zu individuell bedeutsamer authentischer Literarästhetik möglich werden. Denn einer didaktisch orientierten Forschung zu kinder- und jugendliterarischen Medienverbänden muss es darum gehen, der spezifischen gesellschaftlich-sozialen Vermitteltheit medialer Praktiken in der Domäne des literarisch-ästhetischen Diskurses Rechnung zu tragen. Relevant wäre dann in anderer Weise als bei der modernen Medienwirkungsforschung (z. B. beim nutzerorientierten Uses and Gratifications Approach, vgl. dazu Maletzke 1998) die Frage danach, was Medienverbände mit ihren Rezipienten und Rezipientinnen in sozialer Hinsicht machen und umgekehrt: was die Rezipienten und Rezipientinnen in Abhängigkeit von ihren sprachlichen und sozialen Voraussetzungen mit den Medienverbänden tun und wie sie an ihnen ihre literarästhetischen Bedürfnisse entwickeln.

Der Begriff der *Mediatisierung* des kommunikativen Handelns findet sich in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Betont wird dabei das ‚Durchwirken‘ von Alltag und Kultur mit Formen der Medienkommunikation. Alltägliches kommunikatives Handeln verändert sich dadurch, dass es von Medien beeinflusst und gesteuert wird. Die technische Apparatur ist das semantische Zentrum dieses Begriffs. Grundsätzlich aber lassen sich Medien auch in Orientierung an Kategorien zum Verstehen sprachlich-symbolischer Strukturen fassen. Von *Medialisierung* beispielsweise der Literatur und Kunst oder des kulturellen Handelns ist in literaturwissenschaftlichen oder medientheoretischen Konzepten immer dann die Rede, wenn es um medienbezogene Vorstellungen, Praktiken und soziale Organisationsformen von Literatur in modernen Gesellschaften geht, die sich als zeichenhafte Vermittlungsweisen kulturellen Handelns etablieren (vgl. dazu z. B. Krämer 2008).¹⁰

Rahmt man nun kinderliterarische Medienverbände nicht von den technischen Apparaturen her, sondern von den Vermittlungsweisen literarischer Kommunikation, so werden sie damit lediglich zu einem besonders auffälligen Strang der Medialisierung des Literarischen. Grundsätzlich ist nämlich auch für die Buch-Literatur und den literarischen Markt ein rasanter Wandel festzustellen, der sich vor allem in Prozessen der Medialisierung und Ästhetisierung literarischer Angebote und Performanzen manifestiert. Kommunikation und Handeln im Alltag sind, so betont es Irmela Schneider schon Ende der 1990er Jahre „immer stärker an bestimmte Kommunikationstechnologien gekoppelt“ (Schneider 1998, 143). Literatur ist auf Grund dieser dynamischen Entwicklung nicht nur deshalb mit Kommunikationstechnologien verbunden, weil neben dem traditionellen Buch und dem Film auch die neuen digitalen Medien Literarisches darbieten, wiederholen und wirksam werden lassen, sondern vor allem dadurch, dass die Technologien selbst als ästhetische Formate des Literarischen gefasst werden müssen, indem sie Narratives und Fiktionales performativ konstituieren (vgl. dazu auch schon Maiwald 2007, 41). Die Medialisierung des Literarischen ermöglicht sinnbildende fiktionale und narrative Praktiken. Bedeutsam daran ist, dass hier nicht nur eine mediengestützte neue Form der Bezeichnung und Funktionsbeschreibung von literarischen Tatbeständen und Eigenarten gegeben ist, sondern dass hier bei den Akteuren literarisch-ästhetisches Wissen entsteht, das immer schon implizit in imaginative, narrative, literarisch-sinnbildende Praktiken einfließt. Dieses Wissen wird nur nicht artikuliert, es ist verselbstständigtes routinisiertes literarisch-ästhetisches Wissen und in diesem Verständnis ein nicht-diskursives Wissen.

¹⁰ Das „Technikapriori“ des *Mediatisierungs*-Begriffs übersieht allerdings ebenso wie das „Zeichenapriori“ des *Medialisierungs*-Begriffs, den Umstand, dass Medien von Menschen gebraucht werden: „Doch ob nun im Horizont der Zeichenlogik als Signifikantenstruktur oder in der Perspektive der Technologie als Maschine konzipiert: Immer kommt es auf den nicht-personalen Charakter von Medien an. Menschen gebrauchen Medien; doch was ein Medium ist, wird seinerseits nicht am Menschen-als-Medium konzipiert“ (Krämer 2008, 67).

Medialisierungsprozesse formieren dieses nicht-diskursive Wissen einerseits in der Logik der Zweck-Mittel-Rationalität, weil die Technologie das Mittel zum Zweck ist, Literatur rezipieren zu *können*. Das Literarische selbst wird ent-ästhetisiert und der ökonomischen Zweck-Mittel-Rationalität sowie den Zwängen des Marktes unterworfen. Das ist die Seite der Kulturindustrie, die Horkheimer und Adorno bereits 1947 in einem Kapitel ihrer *Dialektik der Aufklärung* im Blick hatten.¹¹ Andererseits lässt sich die Medialisierung auch als Ästhetisierungsvorgang beschreiben, der strukturell mit den Ent-Ästhetisierungstendenzen der Zweck-Mittel-Rationalität verbunden ist. Ästhetisierung meint dabei hier die Ausrichtung des Literarischen auf die sinnliche Wahrnehmung (im Sinne von Aisthesis), die selbstzweckhaft und selbstbezüglich ist. Diese selbstbezüglichen Sinneswahrnehmungen sind keine reinen Perzeptionen, sondern schließen ein Verständnis der Affiziertheit des Subjekts in der Weise ein, dass es von der sinnlichen Wahrnehmung berührt ist. Literarästhetische Affekte entspringen nicht lebensweltlichen pragmatischen Handlungen (Ängsten, Hoffnungen, Freuden), sondern sind „Affizierungen um der Affizierung willen (die Furcht im Horrorfilm, die Freude an der Natur etc.), in denen das Subjekt seine emotionalen Möglichkeiten austestet“ (Reckwitz 2012, 24). Dieses ‚Austesten‘ kann durchaus episodenhaft sein, bekundet sich indes auch als dauerhaft in Form „ästhetischer Praktiken“ (Reckwitz 2012, 25), die das nicht-diskursive Wissen nachhaltig prägen.¹² Der Kultursoziologe Reckwitz fasst solche Praktiken wie folgt: „Wenn Praktiken generell als sich wiederholende und intersubjektiv verstehbare, körperlich verankerte Verhaltensweisen – auch im Umgang mit Artefakten – zu verstehen sind, in denen ein implizites Wissen verarbeitet wird und die immer auch die Sinne auf eine bestimmte Weise organisieren, dann sind ästhetische Praktiken solche, in denen routinemäßig Sinne und Affekte als selbstbezügliche modelliert werden. Im Zentrum dieser Praktiken steht also die Hervorlockung ästhetischer Wahrnehmung – ob in anderen oder in einem selbst“ (Reckwitz 2012, 25). Es fragt sich nun aber, in welcher Weise sich die sozialen Prozesse der Ästhetisierung und Ent-Ästhetisierung einerseits und die von Subjekten unternommenen Praktiken andererseits theoretisch so fassen lassen, dass weder das Gesellschaftliche als unabänderlicher Wirkmechanismus erscheint, dem die Subjekte ausgesetzt sind, noch das Subjektive als voluntaristische Handlungsmöglichkeit in Erscheinung tritt, die sich jenseits aller sozialen Bedingungen entfaltet. Zu zeigen wäre, dass es die subjektiven Praktiken sind, die soziale Ordnungen mit ihren Zwängen und Handlungsmöglichkeiten überhaupt erst entstehen lassen. Eine solche theoretische Modellierung zur Fassung dieses Zusammenhangs könnte mit dem von Andreas Reckwitz (2012) vorgeschlagenen Konzept des Dispositivs vorgenommen werden.

Medienverbände im Dispositiv

In der medientheoretischen Debatte ist schon Ende der achtziger Jahre geprüft worden, ob sich der Dispositiv-Begriff für das Verständnis und die Analyse von Gebrauchsweisen von technischen Apparaten durch Menschen eignet (Hickethier 1991, Paech 1997). Indes umfasst ein Dispositiv mehr als nur Konstellationen zwischen dem Technischen und dem Menschen. Wie bei Reckwitz zu lesen ist, enthält ein Dispositiv vielmehr ein ganzes soziales Netzwerk von „Praktiken, Diskursen, Artefaktsystemen und Subjektivierungsweisen“ (Reckwitz 2012, 49). Für die kategoriale Fassung kinderliterarischer Medienverbände, die im Alltag der Kinder verankert sind, ist nun relevant, dass sich ein Dispositiv „aus vier verschiedenen Komponenten des Sozialen zusammen(setzt): aus von implizitem Wissen geleiteten Praktiken und Alltagstechniken; Formen diskursiver Wahrheitsproduktion, des Imaginären und der kulturellen Problematisierung; bestimmten Konstellationen von Artefakten (Instrumente, Architektur, Medientechnologien, Accessoires, Verkehrsmittel etc.); schließlich aus Subjektivierungsmus-

¹¹ Unter der Überschrift „Kulturindustrie – Aufklärung als Massenbetrug“ (Horkheimer/Adorno 1947/2008, 128 ff.) wird dort analysiert, dass im kulturindustriellen Komplex alle Kultur zur Ware wird. In der Folge erscheint die Kulturindustrie als ‚Verblendungszusammenhang‘, der die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse naturalisierere.

¹² Bei Michael Polanyi (1985) ist dieses nicht-diskursive Wissen als ‚tacit knowledge‘ gefasst, als implizites Wissen, das sich nicht diskursiv äußert, wohl aber in den Praktiken des Umgangs mit – in diesem Fall – literarisch-ästhetischen Objekten hervortreten kann.

tern, das heißt Formierungsweisen der Subjekte, die in ihren Kompetenzen und Identitäten, ihren Sensibilitäten und Wünschen ins Dispositiv ‚passen‘ und es mittragen“ (Reckwitz 2012, 49). Verortet man die Medienverbände also im Dispositiv etwa des Narrativen, dann lassen sich die mit ihm entstehenden Formen nicht-diskursiven Wissens im Bereich des Ästhetischen und Literarischen bezeichnen als „kulturelle Schemata, welche die Produktion und Rezeption ästhetischer Ereignisse anleiten“ (Reckwitz ebd.). Für die hier angestrebte Begründung dafür, dass kinderliterarische Medienverbände mit ihren Manipulations- und Entfremdungstechniken und ihren disparaten narrativen Inhalten zugleich Potenziale der Erweiterung von Handlungsfähigkeit und Wissen vermitteln, ist dieser Gesichtspunkt in doppelter Hinsicht bedeutsam. Erstens: Wenn Kinder vor und außerhalb der Schule ihre literarisch-ästhetische Praxis über erzählende Medien organisieren, dann sind, wenn der schulische Unterricht beginnt, Erfahrungen mit ästhetischer Urteilsbildung, mit dem Narrativen, mit Sinnbildungsprozessen, mit dem Fiktionalen schon – wie rudimentär und ungeordnet auch immer – vorhanden. Hier entwickeln sich die Bedürfnisse und Wünsche nach literarisch-ästhetischen Erfahrungen, Erlebnissen und Handlungen: der Wunsch nach dem Umgang mit Fiktionalem, nach der Identifikation mit Figuren, nach Übernahme von Figurenperspektiven, das Bedürfnis zur Rekonstruktion narrativer Handlungslogik etc. Zweitens sind die Kinder aber dem Druck des ästhetisch Trivialen ausgesetzt und den Zwängen ökonomischer Zweck-Mittel-Rationalität. Die abendliche KiKa-Serie zum *Kleinen Ritter Trenk* ist unter Kindern en vogue. Hier nicht mitreden zu können ist unangenehm; um auch endlich mal zu wissen, wer dieser *Lord Voldemort* ist, von dem alle reden, wird an der Supermarktkasse die *Harry Potter-DVD* vom dort platzierten überdimensionalen Aufsteller erbettelt. Und weil die *Jim Knopf*-Zeichentrickserie immer an der spannendsten Stelle aufhört, werden alle Hebel in Bewegung gesetzt, um auch am nächsten Abend wieder zur passenden Sendezeit vor dem Fernseher sitzen zu können. Solche sozialen Formen von entfremdetem Zwang, der zugleich Wünsche und Bedürfnisse nach Entwicklung und Ausdifferenzierung der literarisch-ästhetischen Praktiken weckt, sind mit dem Konzept des Dispositivs beschreibbar. Michel Foucault hat in seiner Untersuchung „Dispositive der Macht“ (Foucault 1978) das Konzept des Dispositivs theoretisch entwickelt und dabei vor allem das hier angedeutete Verhältnis von Zwang und Bedürfnis theoretisch gefasst.¹³ Bei Paul Mecheril wird erläutert: „Dispositive haken positiv und negativ ein; sie bestätigen, behindern und leiten den Fluss des Gesagten, des Sagbaren, des vergegenständlichten Wissens und des nicht sagbaren Wissens um und ab; dadurch sichern und modifizieren sie diesen Fluss, ebenso wie sie Effekte dieses Flusses sind“ (Mecheril 2011, 51). Der für die Begründung einer Medienverbunddidaktik bedeutsame Zusammenhang zwischen dem Ästhetischen, dem ökonomisch motivierten Trivialitätsschub, dem Normativitätsproblem und den subjektiven Praktiken lässt sich mit diesem Konzept gut ausbuchstabieren. Dies vor allem deshalb, weil es das Zusammenspiel von Diskursivem und Nicht-Diskursivem (Sagbarem und Unsagbarem, explizitem und implizitem Wissen) einsichtig macht, das in den medialen Praktiken gerade dort, wo es um das Ästhetische geht, angelegt ist.

In seiner kultursoziologischen Gegenwartsanalyse hat Andreas Reckwitz die transversalen Wirkungsweisen des Ästhetischen im so genannten „Kreativitätsdispositiv“ verortet, als dessen wichtiges Merkmal er die „soziale Affektivität“ (Reckwitz 2012, 50) hervorhebt. Damit ergibt sich die Möglichkeit, die moderne Kulturindustrie, die bei Adorno und Horkheimer noch als monolithischer Wirkapparat zur Produktion der Selbstentfremdung des Menschen erscheint (vgl. Horkheimer/Adorno 1947/2008, 128 ff.), mit Blick auf die Subjektivität des Handelns in ihrer Widersprüchlichkeit zu deuten. Mit diesem Affektivitätskonzept wird nämlich erklärbar, warum die Subjekte sich den Zwängen des Dispositivs überhaupt fügen. Sie tun es, so Reckwitz, „weil sie mit ihnen ‚leidenschaftlich verhaftet‘ sind, weil es den sozialen Formen auf bestimmte Weise gelingt, attraktiv und befriedigend zu sein oder zumindest so zu scheinen. [...] Damit es [das Dispositiv, i.K.] sozial angenommen wird und sich durchsetzt, ist neben den reinen Herrschaftseffekten entscheidend, dass es ein kulturell Imaginäres aufspannt und die Teilnahme an ihm Faszination und Befriedigung, das heißt einen dauerhaften

¹³ In seinem Versuch zur medienbezogenen Begründung sprachlicher und literarischer Gegenstände des Deutschunterrichts von 2005 hat bereits Klaus Maiwald unter Berufung auf S. J. Schmidt und Knut Hieckthier von Dispositiven im Hinblick auf neuartige Gebrauchsmuster beim Umgang mit Medien gesprochen (vgl. Maiwald 2005, 35 ff.).

affektiven Reiz, verspricht“ (Reckwitz 2012, 51). In kinderliterarischen Medienverbänden mischen sich authentisch Literarisches und Triviales, das der Zweckrationalität entspringt. In ihrer komplex verwobenen Gesamtheit sind sie konkreter Ausdruck eines allgemeingesellschaftlichen „eigendynamischen Ästhetisierungsprozesses“, der Andreas Reckwitz zufolge „kein bloßes Produkt der Rationalisierung oder Kapitalisierung ist, sich aber zugleich mit ihnen verschränkt. Die Ökonomisierung und Rationalisierung des Sozialen sind nicht die letzte Ursache und Antriebskraft der Ästhetisierung, aber sie liefern die strukturellen Rahmenbedingungen, die die soziale Diffusion des Kreativitätsdispositivs erleichtern – und zugleich die Einschränkung ästhetischer Praktiken auf die sehr spezielle Form des Kreativitätsdispositivs bestärken“ (Reckwitz 2012, 48). Vor diesem Hintergrund erscheint das Potenzial kinderliterarischer Medienverbände für Prozesse angeleiteten Lernens vor allem deshalb besonders einleuchtend, weil in ihnen als einer Art ‚Geschichtendispositiv‘ triviale und authentische literale, auditive, audio-visuelle und multimodale Praktiken zur Rezeption fiktionaler Erzählungen zusammengeballt sind, aus denen die diesbezüglichen ästhetischen Bedürfnisse der Kinder sich zusammensetzen. Geschichten und Figuren kennen, sich auskennen in medial erzählten Räumen, zu wissen um populäre Figurenensembles und an diese gebundene Handlungen, vor allem aber zu fantasieren, zu fabulieren, zu empfinden, mit- und weiterzudenken, kurz: etwas erzählt zu bekommen, das über die eigene begrenzte Lebenswelt hinausführt, und selbst etwas erzählen zu können – dies sind bedeutende Bestandteile des ‚Geschichtendispositivs‘ der kinderliterarischen Medien(um)welt.

3 | Lerntheoretische Rahmung einer Medienverbunddidaktik

Eine Modellierung des über Medienverbände initiierten Lernens lässt sich aus der kultursoziologischen Analyse nun noch nicht unmittelbar ableiten. Denn während die Dispositivanalyse daran interessiert ist, die „historische und aktuelle Wirklichkeit angemessener deuten zu können“ (Jäger 2001, 75), haben Lerntheorien es demgegenüber mit Erkennen und mit Erfahrung zu tun, also mit *Voraussetzungen* von Deutungen, Reflexionen und veränderter Handlungsfähigkeit. Solche sich verändernden Aktivitäten von Subjekten sind im Konstrukt des Dispositivs nicht explizit mitgedacht. Dennoch lassen sich Bedingungen benennen, Berührungspunkte feststellen und Überlappungen, die für den Versuch einer lerntheoretischen Modellierung literarästhetischer Praktiken im Dispositiv leitend sein können. Es sind vor allem phänomenologische und subjektorientierte Sichtweisen, die nachfolgend für eine solche Modellierung fruchtbar gemacht werden sollen.

In lerntheoretischer Hinsicht scheint es bedeutsam, dass ein Dispositiv in zwei Richtungen dimensioniert werden kann, in die Richtung, die mit dem bereits angedeuteten Bild vom Netz gefasst werden soll und in die Richtung der Verbindung von Diskursivem und Nichtdiskursivem. Zur Netz-Metapher: Grundsätzlich bezieht ein Dispositiv „Segmente unterschiedlicher Felder mit ein und arrangiert sie miteinander. [Es] kann sich [...] auf bestimmte Praktiken und Diskurse der Ökonomie ebenso erstrecken wie gleichzeitig auf solche aus dem Bereich der Bildung und Erziehung“ (Reckwitz 2012, 49). Bei Foucault heißt es: „Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (Foucault 1978, 119). Kinderliterarische Medienverbände sind soziale und ästhetische Elemente des Ökonomischen, weil sie mit dem Ästhetischen, dem Literarischen und dem Narrativen operieren. Darüber hinaus aber sind sie dort, wo sie das Literarische betreffen, Elemente ästhetischer Erfahrung und damit implizit des literarischen Lernens, so dass sie die Vernetzung von Ästhetisierungs- und Ent-Ästhetisierungsprozessen im Dispositiv geradezu prototypisch symbolisieren. Nun ist ein Dispositiv „ein entschieden heterogenes Ensemble“ (Foucault ebd.), das „Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst“ (Foucault ebd.), so dass zu fragen ist, wie es in diesem Feld von Wirkungen und Gegenwirkungen, von Subjektivem und Objektivem möglich wird, dass eben jenes Netz von heterogenen Elementen überhaupt erst entsteht. Deshalb ist für diese Verbindung ein zusätzliches Element wichtig: Man muss ein gleichsam unsichtbares Band annehmen, das im Dispositiv Diskursives mit Nicht-Diskursivem verbindet. Bei Siegfried Jäger, der Foucault in dieser Hinsicht erweitert, heißt es: „Dieses Band existiert in Form der menschlich-sinnlichen Tätigkeit oder Arbeit, die Subjekt und Objekt, die sozialen Welten und die gegen-

ständlichen Wirklichkeiten miteinander vermittelt, also durch nicht-diskursive Praxen, die in Foucaults Dispositiv-Definition zumindest nicht explizit vorkommen“ (Jäger 2001, 77). Diese an Leontjew (1973) orientierte tätigkeitstheoretische Sicht auf die Verbindung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ist lerntheoretisch deshalb relevant, weil dadurch die Entstehung von Wissen und Erfahrung auf Grund individueller Praxis lerntheoretisch modellierbar wird.

Literarisch-ästhetische Erfahrung und Lernen

Unter dieser Voraussetzung kann der Lernbegriff nicht nur als Form des Erkennens und des Erwerbs von neuem Wissen definiert werden, das hierarchisch angeordnet und entsprechend eines vorgeformten Aufbaus erworben wird. Ein Curriculum, das in der Literaturdidaktik ausgehend von „einfachen Formen“ (Jolles 1930/2006) bis zur Interpretation komplexer Dramen der deutschen Klassik fortschreitet, übersieht die fundamentale Rolle der Erfahrung im Lernen, wie sie beispielsweise in der phänomenologisch inspirierten Lerntheorie von Käte Meyer-Drawe entfaltet wird. „Lernen beginnt“, so heißt es hier, „dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht [...]. Der Weg führt nicht vom Schatten ins Licht, sondern endet zunächst im Zwielflicht, auf einer Schwelle zwischen nicht mehr und noch nicht“ (Meyer-Drawe 2008, 15). Den subjektiven Prozessen der Irritation, des Verweilens, der Unbestimmtheit und der Reflexion, die aus der Begegnung des Neuen und Ungewohnten mit der Erfahrung entstehen, wird hier eine wichtige und grundlegende Funktion im Lernen zugesprochen. Wenn es beim Vorgang des Lernens in diesem Sinne darum geht, „Erfahrungen in die Krise (zu) führen“ (Haug 1981, 67), wie es in den 1980er Jahren bereits Frigga Haug vertritt, wird gut sichtbar, was eine ausdifferenzierte Medienverbunddidaktik für gelingende Prozesse literarischen und medienästhetischen Lernens in der Schule leisten kann.

Für eine lerntheoretische Modellierung einer kinderliterarischen Medienverbunddidaktik dürfte nun entscheidend die Bestimmung des Verhältnisses von literarisch-ästhetischem Vorwissen, das als nicht-diskursives Wissen in den kinderkulturellen Praktiken entsteht, und den unterrichtlichen Formen und Inhalten sein, über die sich das Vorwissen „in ein uns bekanntes und ein der Sache nach früheres [differenziert]“ (Meyer-Drawe 2008, 27). Dieser Differenzierungsvorgang, bei dem das „stillschweigend fungierende (mitunter bloß vermeintlich) Bekannte thematisch und damit auf dem Weg zur Reflexion schließlich zum Erkannten [wird]“ (Meyer-Drawe, ebd.), könnte jener Prozess sein, in dem selbst das im Trivialen entstandene literarisch-ästhetische Vorwissen Zu- und Übergänge zu authentischem literarisch-ästhetischem Wissen eröffnet. Das medialisierte Handeln der Kinder im ‚Geschichtendispositiv‘ erzeugt also nicht nur jene ‚verbogenen‘ ästhetischen Bedürfnisse, die der eigenen Subjektivität kaum zugänglich sind, sondern enthält auch das Potenzial für literarästhetische Praktiken mit solchem implizitem Wissen und mit solchen Erfahrungen, die vergewaltigt werden und ihre Fortsetzung in der Schule finden könn(t)en. Die Erweiterung der literarisch-ästhetischen Bedürfnisse und des Wissens ist damit fundamental an die Erfahrung, das Vorwissen und die Schemata gebunden, die gespeichert sind in den Formaten des kinderliterarischen Medienverbunds und die in diesem Sinne seine Bedeutsamkeit als Lerngegenstand prägen.

Die Intensität und Ausdifferenzierung des nicht-diskursiven Vorwissens ist jedoch in Abhängigkeit von der Bildungssozialisation höchst unterschiedlich (vgl. dazu Hurrelmann 2004, 295). Hier spielt die Verfügbarkeit verschiedener Medien ebenso eine Rolle wie die Mediennutzungsdauer und die Möglichkeiten für Anschlusskommunikationen (vgl. Sutter 2002). Die didaktisch entscheidende Frage zielt nun vor dem Hintergrund der literarischen Lernverhältnisse im vom Medienverbund geprägten ‚Geschichtendispositiv‘ nicht auf die Auswahl angemessener Stoffe und Texte, um darüber das Normativitätsproblem zu lösen, sondern auf die Passung des Verhältnisses von Lehren und Lernen im Unterricht. Die Texte existieren bereits, wie gesagt, gleichsam in virtueller Form im Alltag und in der Erfahrung der Kinder. Stoffe, Inhalte, Figurenkonstellationen – überhaupt das Narrative – präsentieren sich den Kindern in Formen des Trivialen und Authentischen. Triviales und Authentisches ist im

Prozess der Auseinandersetzung mit dem medialen Erzählen aber nicht kategorial (beispielsweise als Ergebnis einer literaturwissenschaftlichen Analyse) zu fassen, sondern relativ im Hinblick auf die Zugriffsweisen der Kinder. Diese Relativität besteht darin, dass das triviale Bekannte auf komplexe und authentische Formen des Ästhetischen vorausweisen kann, weil die kinderliterarischen Medienverbünde triviale *wie* komplexe Formate des Literarischen enthalten. Zwar kann sich das Bekannte und Triviale „als Gewohnheit mit der Neigung zur Dogmatik herausstellen und so im Weg stehen. Der Rückgang auf Erfahrungen birgt in sich stets die Gefahren der Borniertheit und Trivialisierung. Das Vertraute integriert das Fremde. Es stiftet Kontinuität, hält Routinen aufrecht und überspielt das Anstößige“ (Meyer-Drawe 2008, 27). Aber das Vorwissen ist nicht einfach nur triviales Wissen, das verändert werden muss, sondern nicht-diskursives Wissen, das im Dispositiv über sinnliche Tätigkeit und Praxis mit den diskursiven Formaten des Literarischen *verbunden* ist. Die Kriterien des ästhetischen Urteils, die Affiziertheit und Fremdheit, die Narrationsroutinen und Vorstellungsbilder werden also zugleich ins Wanken kommen können und in die ‚Krise‘ geraten, wenn es dafür Zeiträume der Entfaltung, des Sich-Erinnerns, der Wiederholung gibt.

Kurz gesagt: Die literarisch-ästhetischen Lernchancen der unterrichtlichen Arbeit mit kinderliterarischen Medienverbänden liegen darin, dass der mit der Erfahrung gewonnene mediale ‚Quasitext‘ auf Grund seiner Mehrfachverwertung jeweils neu und anders rezipiert werden kann. Die Trivialitätsanteile der Medienverbände werden gleichsam als Faktizität der Rezeptionserfahrung anerkannt und in der unterrichtlichen Bearbeitung erweitert. Dieser Prozess kann deshalb überhaupt nur stattfinden, weil mit dem impliziten Wissen immer schon ein *Mehr* zur Verfügung steht, das Zu- und Übergänge zu authentischer Literatur ermöglicht.

Die Idee, literarische Lernprozesse über Zu- und Übergänge vom Trivialen zu authentischer Literatur zu ermöglichen, ist wahrlich nicht neu. Das Lernen mit dem Medienverbund ist vielmehr lediglich der Versuch, diesen literaturdidaktischen Ansatz, den Jürgen Kreft bereits vor circa 35 Jahren formuliert hat, gleichsam medial zu modernisieren. Kreft setzt sich mit literaturdidaktischen Konzepten der Trivialliteratur (vgl. z. B. Waldmann 1973) auseinander und schreibt: „Wenn die große Zahl der Rezipienten in der Situation ist, dass die ihr zugänglichen Texte trivial sind, falsche Versöhnung offerieren, ja, nicht einmal den Traum einer besseren Welt, sondern den Alptraum der bestehenden, nur mit dem Unterschied, dass die Leserin (über die Identifikation mit der vom Juniorchef geheirateten Sekretärin) sich in gehobene Position träumen kann, dann kann die Konsequenz für die LD nur sein, an der Stelle anzusetzen, wo sie überhaupt nur eine wenn auch nicht sehr große Chance hat: den Zugang zu anderen Texten schaffen“ (Kreft 1977/1982, 202). Die Medienverbände bieten diese Zugangsmöglichkeiten auf Grund ihrer ästhetischen Diversität. Der moderne Unterricht muss sie allerdings entfalten.

Erfahrung und Unterricht – zu den Anforderungen an ein Passungsverhältnis

Gegebene Erfahrungen von Kindern und deren Verhältnis zum Anspruch der Lehre werden in der modernen Unterrichtsforschung mit dem Konzept der Adaptivität gefasst. Dem Unterrichtsforscher Franz E. Weinert zufolge muss es für guten Unterricht um Formate gehen, die mit ihrer Passung gezielte Lernmöglichkeiten für einzelne Kinder eröffnen, Differenzen entstehen lassen und in den „proaktiven Reaktionsformen“ (Weinert 1997, 51) des Lehrenden dennoch Kohärenz und Kontinuität ermöglichen. Da Lernprozesse an Erfahrung gebunden sind, lässt sich in kognitionspsychologischer Terminologie davon sprechen, dass Lehre dann Lernprozesse ermöglicht, wenn sie zu bereits bestehenden Schemata, Scripts und Frames (vgl. Neisser 1979) passt. In der soeben entwickelten Terminologie könnte man vielleicht sagen: Adaptivität zielt mit der Passung von Lehre und Lernen auf den Zusammenhang von nicht-diskursivem Wissen und diskursivem Wissen. Kultursoziologisch ist dieser Zusammenhang im Dispositiv zu verorten. Lerntheoretisch ist er als Passungsverhältnis von Lehre (= unterrichtliches Angebot) und Lernen (= Praktiken im Unterricht) zu modellieren.

Unter diesen Voraussetzungen wird plausibel, dass die sinnlich praktischen Tätigkeiten und Aktivitäten der Kinder im Unterricht nicht als hierarchischer Wissensaufbau von einem fiktiven Nullpunkt aus zu denken sind. Vielmehr sind sie zu beschreiben als Formen des Sich-Erinnerns an zurückliegende Erfahrungen und als Prozesse des *Wiedererkennens*. Insofern könnte der von Andreas Reckwitz formulierten Kritik am Kreativitätsdispositiv, das ein gesellschaftliches „Regime des Neuen“ (Reckwitz 2012, 38) entfaltet, ein lerntheoretisches Konzept zur Seite gestellt werden. Dieses Konzept würde im Kern darin bestehen, das ästhetisch literarische Lernen nicht als Aneignung von etwas Neuem zu begreifen, sondern im Rahmen einer „Alltagsästhetik der Wiederholung“ (Reckwitz 2012, 362) als eine erfahrungsgebundene Wiederentdeckung des Bekannten, das in irgendeiner Weise verändert, verfremdet und ggf. auch erweitert wird. Lerntheoretisch muss unter dieser Voraussetzung das unterrichtliche Angebot allerdings eine entsprechende Passung aufweisen. Für das Wiedererkennen von Erfahrenem, Gedachtem, Erlebtem sind in kinderliterarischen Medienverbänden vielfältige Chancen angelegt. Modalitätsbezogene Wahrnehmungsformen sowie differente Erfahrungen mit Darstellungs-, Inhalts- und Handlungsmustern können hier Lernprozesse initiieren. Die Form- und Inhaltsvielfalt des literarästhetischen Erzählens einer Medienverbundnarration bietet in hohem Maße Möglichkeiten dafür, dass die auf der Basis unterschiedlicher medialer Rezeptionsgewohnheiten erworbenen literaturbezogenen Schemata, also das nicht-diskursive implizite Wissen, wahrnehmungsgeladene Anknüpfungs- und Veränderungsmöglichkeiten erfahren. Die Funktion der erworbenen Schemata sei mit der folgenden Übersicht präziser erläutert:



Abb. 2: Kinderliterarische Medienverbände und ihre Funktion für medial vermitteltes literarisch-ästhetisches Lernen (Darstellung in Anlehnung an Neisser 1979) © Iris Kruse

In Anlehnung an das kognitionspsychologische Schemakonzept von Neisser (1979) zeigt das Modell in Abb. 2, dass im Zentrum der Sinnbildungsprozesse das *Wie* und das *Was* medialer Narrationen (vgl. Martinez/Scheffel 2000, 20 ff.) angeordnet sind. Symbolisiert als Spirale organisieren sich um dieses Zentrum die unterrichtlichen Praktiken des Lehrens und Lernens. Das sind auf der Seite des Lehrangebots mediale Objekte des kinderliterarischen Medienverbands, die den Kindern in ihren Strukturen und Anspruchsniveaus vertraut sind oder fremd, die sie teils vielleicht kennen und teils nicht. Und auf der Seite der unterrichtlichen Praktiken sind es erworbene Schemata und Erfahrungen sowie die Wahrnehmung des Angebots, das dynamisch mit den Objekten verbunden ist. Die durch den kinderliterarischen Medienverbund (hier beispielhaft *Der kleine Ritter Trenk* von Kirsten Boie) repräsentierte Objektseite (vgl. auch Abb. 1) ist aufgrund der strukturellen Spezifika in besonderer Weise in der Lage, auf der Ebene von *Handlung (Was)* und *Darstellung (Wie)* Bekanntes und Vertrautes anzubieten, das

wahrnehmungsgeleitete Sinnbildungsprozesse ermöglicht. Hinzu kommt, dass nicht nur verschiedene Modi des Erzählens vertreten sind (verbalsprachlich schriftlich, visuell, akustisch, verbalsprachlich mündlich, audiovisuell und damit multimodal), sondern auch verschiedene inhaltliche Muster, die die narrativen Schwerpunkte unterschiedlich arrangieren, ausdehnen und perspektivieren. Dies wiederum geschieht auf der Basis verschiedener erzählerischer Stile und unterschiedlich ausgeprägter ästhetischer Komplexität, so dass prinzipiell die Möglichkeit besteht, dass sich die Schemata verändern und auch die Wahrnehmung in veränderter Weise geleitet und herausgefordert wird.

Die entscheidende Idee einer Medienverbunddidaktik zur Sicherung von literarisch-ästhetischer Sinnbildung im Unterricht besteht darin, die Medienwechsel nicht dem ungesteuerten Rezeptionsprozess des kinderulturellen Alltags zu überlassen, sondern in einem Lehr- und Lernarrangement herausfordernd und kalkuliert zu setzen. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass Chancen auf literarisch-ästhetische Schemaveränderungen eröffnet werden, die dann wiederum die Wahrnehmungsmöglichkeiten neu strukturieren. Lernchancen innerhalb eines unterrichtlichen Medienverbundarrangements sollen als Chancen auf *Übergänge*¹⁴ definiert werden. Übergänge sind dann im Spiel, wenn es um Umgangsformen mit stärker herausfordernder inhaltlicher und formbezogener Alterität geht sowie um Zugriffsweisen auf literarästhetische Komplexität (vgl. hierzu auch Kruse 2014a, 180 f.). Alterität und literarästhetische Komplexität – oft fallen beide zusammen – können in solchen Situationen produktiv rezipiert werden, in denen die Kluft zum bisher noch Unvertrauten und Fremden über eine Brücke aus Vertrautem begehbar wird. Diese Brücke muss sich allerdings auch beim Auftauchen von schemaveränderndem Unvertrautem als tragfähig erweisen, weil ihr Begehen eben – mit Frigga Haug (1981) betrachtet – der Weg ist, auf dem Erfahrungen in die Krise geführt werden. So kann beispielsweise die Wahrnehmungssicherheit beim rezeptiven Umgang mit den Darstellungs- und Erzählprinzipien von Zeichentrickformaten den Übergang zu einer Realfilmdarstellung oder zum Buch erleichtern; dies vor allem deshalb, weil die Brücke gleichsam aus Wiedererkennbarem besteht. Innerhalb eines Medienverbundes sind die Chancen, bei einem Medienübergang Wiedererkennbarem zu begegnen schon allein deshalb groß, weil die Einzelmedien hier durch die Identität der erzählerischen Grundstrukturen von Handlung, Figur, Zeit und Raum miteinander verbunden sind.

Zu- und Übergänge: Bekanntes und Fremdes im kohärenten Wechsel

„Ah, ja, das weiß ich schon“, ruft eine zehnjährige Grundschülerin aus, als sie innerhalb eines Medienverbundprojektes zum kinderliterarischen Klassiker *Momo* von Michael Ende die Lektüre des zwölften Buchkapitels beginnt. Es ist überschrieben mit „Momo kommt hin, wo die Zeit herkommt“ (Ende 2010, 159). Noch bevor die Viertklässlerin Milena, der das Lesen nicht leicht fällt, sich wieder über das Buch beugt, sagt sie zu ihrer Tischnachbarin: „Das ist da, wo die vielen Uhren sind und das Ticken die ganze Zeit.“ Milenas Wissen um den narrativen Raum (das Uhrenzimmer des Meister Hora) stammt aus einer gleich doppelten Filmrezeption. Innerhalb einer intermedialen Lektüre (vgl. Kruse 2012 und 2014a) zu Michael Endes *Momo* wurde das Ankommen des Mädchens Momo im Nirgendhaus und ihr im Uhrenzimmer geführtes Gespräch mit Meister Hora sowohl im Zeichentrickspielfilm (D’Alo 2001) als auch in der Realverfilmung (Schaaf 1986) betrachtet. Die hohe Vertrautheit mit dieser Szene hält Milena nun – trotz ihrer hoch problematischen Lesesozialisation – nicht vom Lesen ab, bei dem das vermeintlich Bekannte im anderen Modus wiederholt wird.

¹⁴ Der Begriff des „Übergangs“ wird in der literaturdidaktischen Diskussion bisher – geprägt von Ulf Abraham (1998) – hauptsächlich im Zusammenhang mit sozialisatorischen und entwicklungspsychologischen Funktionen literarischer Texte benutzt und nicht, wie hier, im Zusammenhang mit dem rezeptiven Wechsel zwischen verschiedenen Anspruchsformaten (kinder-) literarischer Medien. Gleichwohl findet sich der Grundgedanke des didaktisch herauszufordernden Übergangs zu komplexeren Rezeptionsobjekten in einer ausschließlich auf Buchtexte bezogenen Ausrichtung bereits im so genannten *Literarisierungskonzept* von Klaus Maiwald (2001). Dabei geht es um die „Aneignung von Alterität im Umgang mit diskrepanten Texten unterschiedlicher Komplexität“ (Maiwald 2001, Vorwort, XII). Zur Notwendigkeit einer auf sämtliche Erzählmedien (mitsamt der an sie gebundenen Alteritäten) bezogenen Erweiterung des Maiwald’schen Konzepts vgl. Kruse (2014 a, 184 f.).

Das Unterrichtsarrangement sieht vor, dass Milena ihrer Tischnachbarin den Beginn des zwölften Kapitels vorliest. Und sie tut dies in einer großen Aufgeschlossenheit, die auch dann nicht bricht, wenn Wörter und Satzkonstruktionen schwierig werden wie beispielsweise bei dem Satz „Und an den Wänden hingen alle Sorten von Kuckucksuhren und anderen Uhren mit Gewichten und schwingenden Perpendikeln, manche, die langsam und gravitatisch gingen, und andere, deren winzige Perpendikelchen emsig hin- und herzappelten“ (Ende 2010, 159 f.). Als im Buchtext die Rede davon ist, dass die Gesamtheit der Uhrengeräusche „ein gleichmäßiges, summendes Rauschen wie in einem Sommerwald“ (ebd., 160) gewesen sei, unterbricht Milena ihr Vorlesen und schaut ihre Zuhörerin nachdenklich an. Beide wiegen die Köpfe ein wenig hin und her und schließlich sagt Milena bevor sie weiterliest: „Ja, stimmt, irgendwie so war’s.“¹⁵

Diese kleine Szene lässt sich vor dem Hintergrund des medialen Gesamtarrangements so verstehen, dass die Erfahrungen innerhalb des Medienverbundes für Milena zum einen Sicherheit gestiftet haben im Umgang mit dem Medium Buch, das für sie, wie gesagt, mit Zugangsschwierigkeiten verbunden ist. Der aus der Vertrautheit mit der Nirgendhaus-Szene resultierende Zugang auch zur schriftlichen und sprachästhetisch anspruchsvoll gestalteten Fassung der Momo-Geschichte geht darüber hinaus einher mit einer konkreten literarästhetischen Verstehenserfahrung. Milena ergreift den bildlichen Vergleich, der das Uhrengeräusch mit dem Rauschen eines Sommerwaldes in Verbindung bringt. Die mühsame Operation des Vorlesens wird unterbrochen, um sich gemeinsam mit ihrer Mitschülerin über die vorgelesene Szene, die zu ihrer Filmerfahrung passt, auszutauschen und eine imaginative Rezeptionserfahrung in der Interaktion abzusichern. Die Filmszene sorgt dafür, dass Milena das fremde und komplexe literarische Bild vom Sommerwald zulässt und als passend empfindet, was deutlich wird durch ihre Äußerung: „Stimmt, irgendwie so war’s.“

Solche Formen des Austauschs können als Hinweise auf erweiterte Wahrnehmungs- und Verstehenserfahrungen durch die Intermedialität des Medienverbunds gewertet werden. Zwar weiß man nicht, ob Milena sich dem poetischen Vergleich vielleicht auch ohne die Intermedialität ihrer Rezeptionserfahrungen zugewandt hätte. Es lässt sich jedoch begründet annehmen, dass die gegenseitige Durchdringung und Verknüpfung der Verbundmedien den Zugang zum Buch und das Verständnis des Bildes, wie es im Text erscheint, für Milena erleichtert bzw. überhaupt erst ermöglicht haben. Die durch bewegte Bilder, Sprache, Musik und Geräusche illustrierte Beschaffenheit des ‚Uhrenzimmers‘ hat Milena dessen Spezifität als eines mit Uhren vollgehängten und vollgestellten Raums erfahren lassen. Diesen audiovisuellen Eindruck kann sie mit hineinnehmen in den Buchtext und sich zu Nutze machen für eine Annäherung an das dort zu findende fremde sprachliche Bild vom Sommerwald. Weniger entscheidend für die im vorliegenden Beitrag geführte Argumentation, aber dennoch bemerkenswert ist, dass die durch das Unterrichtsarrangement noch frischen Filmeindrücke sie nicht nur das mühsame Vorlesen durchhalten lassen, sondern auch Raum zur Interpretation der Textstelle schaffen.

Intermediale Lektüre als unterrichtliches Arrangement für Zu- und Übergänge

Zu fragen ist, wie solche schemaerweiternden Übergänge im Unterricht modelliert werden können und wie im Unterricht Übergangsmöglichkeiten für Kinder entstehen, so dass die ungesteuert erworbenen medienästhetischen Kompetenzen der Kinder zu veränderten literarästhetischen Ordnungsbildungen und neuen Einsichten auf die vorhandenen Erfahrungen führen. Im Unterschied zum zumeist sprunghaft und auf leicht zugängliche Einzelmedien bezogenen alltagskulturellen Zugriff muss sich der unterrichtliche Umgang mit den medialen Angeboten vor allem auszeichnen durch eine kontrastierende, vergleichende und wiederholende Rezeption. Die Chance darauf, dass beispielsweise eine literarische Figur aus dem populären Kinderfernsehen (z. B. *Der kleine Ritter Trenk*, vgl. Abb. 2) ein Kind so sehr begeist-

¹⁵ Die Beschreibung der Unterrichtsszene einschließlich der Anteile wörtlicher Rede entstammt dem Aufzeichnungsprotokoll einer teilnehmenden Beobachtung, die im Rahmen eines Unterrichtsprojektes zur intermedialen Lektüre im Februar 2012 in einer jahrgangübergreifenden Klasse 3/4 der Freien Schule Kassel durchgeführt wurde.

tert, dass es alles von dieser Figur Verfügbare rezipieren will, ist im kinderkulturellen Alltag zwar durchaus gegeben. Das Problem sind jedoch, wie oben schon mit Hurrelmann betont (vgl. Hurrelmann 2004, 295), die Realisierungschancen, die insbesondere bei Kindern im Grundschulalter stark von den literarischen Sozialisationsbedingungen mit ihren je spezifischen Zeit-, Finanz- und Bildungsressourcen geprägt sind. Das Verfügbarmachen aller Medien eines Verbundes und damit das Schaffen von Zugängen zu unreduzierter ästhetischer Komplexität ist folglich ebenso Aufgabe der Schule wie eine solche Strukturierung dieses Angebots mit dem Ziel, die medienästhetischen Erfahrungen der Kinder so herauszufordern, dass daraus Chancen für transformative Prozesse und Übergänge erwachsen.

Die so genannte intermediale Lektüre (IML), die der Szene um Milena und ihren intermedial geprägten (Vor-)Leseerfahrungen zu Grunde liegt, ist ein unterrichtsmethodisches Konzept, das darauf beruht, eine literarische Narration im stetigen Medienwechsel zu entfalten (vgl. hierzu auch Kruse 2014a). Je nach Beschaffenheit des kinderliterarischen Medienverbunds werden Bücher (Prosaerzählung und ggf. Bilderbuchbearbeitung, Comics oder Graphic Novels), Filme (Realfilm und/oder Zeichentrickfilm bzw. -serie), Hörspiele und ggf. auch Multimedia-Adaptionen genutzt, um im wiederholten Medienwechsel durch die Narration zu führen. Die beteiligten Medien werden in der intermedialen Lektüre also nicht als Ganzes, sondern in jeweiligen Auszügen rezipiert. Diese Auszüge werden so miteinander verbunden, dass sich aus dieser Montage eine kohärent erzählte Geschichte auf der Basis intermedial verwobener Rezeptionseindrücke ergibt. Auf Unterschiede, die gegebenenfalls in den jeweiligen medialen Bearbeitungen im Hinblick auf Handlungsführung oder Figurenensemble vorhanden sind, können Übergangsmoderationen der präsentierenden Lehrperson hinweisen oder aber sie werden – angeregt durch das Montageprinzip gezielt gesetzter Wiederholungen und Überschneidungen – von den Schüler/innen selbst entdeckt. Das IML-Konzept soll hier nicht eingehender erörtert werden, weil Unterrichtsmethodik nicht den Kern der Argumentation zur Medienverbunddidaktik trifft. Dennoch sei hier erwähnt, dass eine intermediale Lektüre unterschiedliche und variantenreiche Unterrichtsformen ermöglicht und dass darüber hinaus auch weniger fragmentierende und segmentierende Begegnungsformen mit Medienverbänden denkbar sind.¹⁶

4 | Beobachtungen und qualitativ-empirische Begründungen für Zu- und Übergänge in kinderliterarischen Medienverbundarrangements

Nach den kultursoziologischen und lerntheoretischen Skizzen sollen nun im dritten Schritt empirische Beobachtungen zur unterrichtlichen Arbeit mit kinderliterarischen Medienverbänden präsentiert werden. Gezeigt werden soll, wie sich in den unterrichtlichen Praktiken der Kinder, die auf Medienverbundarrangements basieren, Muster für Zu- und Übergänge zu komplexen Formen des Ästhetisch-Literarischen zeigen. Die Frage ist hier nicht, *warum und unter welchen Bedingungen sie sich zeigen*. Vielmehr werden Einblicke in analytische Versuche zur Beschreibung und Bildung von Kategorien gegeben, die weitergehende empirische Analysen perspektivieren können.

Ausgeführt wurde bereits, dass sich die literarisch-ästhetischen Praktiken der Kinder kultursoziologisch wie lerntheoretisch als Verbindung von nicht-diskursivem bzw. erfahrungsbezogenem und diskursivem Wissen beschreiben lassen. Ein solcher Zusammenhang dokumentiert sich beispielsweise über die Vertrautheit mit den Motiven, den Figuren- und Handlungskonstellationen der jeweiligen kinderliterarischen Narration. Wie ebenfalls ausge-

¹⁶ Insbesondere Verbände zu literarischen Kurzformen – hier sind unter anderem weiterverarbeitete Bilderbücher und Märchentexte interessant – ermöglichen auch im Rahmen der begrenzten Unterrichtszeit Arrangements, die gemeinsame Ganztext-/ Ganzmedienrezeptionen vorsehen. So habe ich beispielsweise mit Kindern einer jahrgangsübergreifenden Klasse 3/4 Projekte zu Märchenmedienverbänden durchgeführt, bei denen bis zu acht verschiedene mediale Märchenadaptionen (Hörspiele, Zeichentrickbearbeitungen, Bilderbücher, Comics und Realfilme) rezipiert wurden, um die gesammelten intermedialen Märcheneindrücke einfließen zu lassen in Bilderbuchgespräche zu (bild-)ästhetisch hoch komplexen Bilderbuchbearbeitungen (*Schneewittchen* von Benjamin Lacombe und *Hänsel und Gretel* von Susanne Jansen) (vgl. Kruse 2014b).

führt, setzt der an Intermedialität von Medienverbänden ausgerichtete Unterricht auf Überlagerungen und Wiederholungen, die sich mit den unterrichtlichen Arrangements immer weiter ausdifferenzieren können. Dies ist entsprechend der von Übergangschancen ausgehenden forschungsleitenden Annahme von hoher Bedeutung für den rezeptiven Übergang zu jenen Teilmedien eines kinderliterarischen Verbundes, die sich durch höhere literarästhetische Komplexität auszeichnen.

Kategorien zur empirischen Analyse literarisch-ästhetischer Praktiken

Etwa in der Mitte des oben bereits erwähnten Medienverbundprojekts zu Michael Endes *Momo* dokumentiert ein Viertklässler in einem so genannten Gedankenhöhlenprotokoll¹⁷ die Vielfalt seiner im Medienverbundprojekt gewonnenen Eindrücke folgendermaßen:

(.) Also ich denk irgendwie die ganze Zeit schon nur noch an Momo (.) also nicht nur an Momo (.) sondern an die andern / also an die andern auch. Die Grauen Herrn zum Beispiel / die besonders. Und ich seh die alle auch vor mir so. Mit den Autos (lacht) das war cool! Und mit den Zigarren und immer alles Grau. Und kalt ja auch. Überall immer kalt. Und wie Momo sich da den Mantel fester um sich zieht / und im Buch auch. Und in den Filmen. Und im Hörspiel, da sagen die dann da so Zitter (.) / so zitternde // so Zittergeräusche und die frieren. Und (lacht) und ich frier hier auch schon fast, weil (.) wenn ich da so viel dran denke (lacht). Alles voller Momo und Graue Herren. Also erst hatt' ich gedacht, das is' nich' so cool / also wir haben zu Hause ja das Buch, hatte ich auch ja schon erzählt. Ich hab das aber nicht/ aber mal so geguckt/ nicht gelesen. Und den Zeichentrick (.) na ja, den kann' ich. Aber auch nicht so gut. Und ich dachte irgendwie nicht, dass das was ist (.) also für mich jetzt, und jetzt bockt das VOLL (lacht). Obwohl/ also ey Mann/ ich hab schon überall Momo und Zigarrenrauch (lacht) und Stundenblumen und Uhren und Ticken und Momo, Momo, MOMO!

Dass einer intermedialen und multimodalen Eindrucksvielfalt, wie der hier nachdrücklich bekundeten, tatsächlich ein erhebliches Potenzial für Zu- und Übergänge zugestanden werden muss, lässt sich nach dem bisherigen Stand meiner Analysen zu verschiedenen Medienverbundprojekten vorsichtig annehmen. Die Lehr- und Forschungsprojekte sind Teile eines übergeordneten Projekts mit dem Titel „Medienverbundrezeption und Unterricht“. Erste unter Berücksichtigung der lerntheoretischen Vorannahmen erfolgte Zugriffe auf die aus derzeit vier Teilprojekten vorliegenden Daten lassen vier kategorial zu fassende Hinweise auf Übergänge hervortreten (vgl. hierzu auch Kruse 2014b): 1. Alteritätsempfinden, 2. Differenzierung, 3. Versuche zur intermedialen Kohärenzbildung sowie 4. herausgeforderte Prozesse literarästhetischer Urteilsbildung. Gewonnen wurden diese vier Kategorien auf der Basis qualitativer Inhaltsanalysen nach Mayring (vgl. Mayring 2010 sowie Mayring/Brunner 2013); sie seien hier pointiert zusammengefasst und anhand von Beispielanalysen ausführlicher profiliert. Die vier Projekte, aus denen die transkribierten Verbaldaten und dokumentierten Momente teilnehmender Beobachtung stammen, widmen sich auf der Grundlage verschiedener intermedialer Unterrichtsarrangements den kinderliterarischen Medienverbänden zu *Wie Kater Zorbas der kleinen Möwe das Fliegen beibrachte* von Luis Sepúlveda, zu den *Mumins* von Tove Jansson, zu den umfangreichen Verbänden um die Grimm'schen Märchen *Schneewittchen* und *Hänsel und Gretel* sowie zu dem bereits erwähnten Verbund um *Momo* von Michael Ende.

Alteritätsempfinden

In die Kategorie Alteritätsempfinden gehen alle Äußerungen ein, in denen Befremden gegenüber den Rezeptionsobjekten deutlich wird. Wendungen wie „Das ist aber komisch“, „Wie sieht das denn aus?“ oder auch „Ich versteh gar nichts mehr“ wären Marker, die unter Berück-

¹⁷ Bei den von mir so benannten „Gedankenhöhlenprotokollen“ handelt es sich um ein Unterrichts- und Erhebungsverfahren, bei dem die Kinder im Anschluss an Rezeptionsphasen zwischen fünf und fünfzehn Minuten lang ein Diktiergerät besprechen und dabei ihre Rezeptionseindrücke und weiterführenden Gedanken monologisch fixieren. Sie sind dabei allein in einem abgeschiedenen und im günstigsten Falle gemütlichen Raum („Höhle“). Die Zeitvorgabe zwingt die Kinder zum gedanklichen Verweilen, zum Weiterüberlegen und -sprechen. Der Monologizität dieser Sprechsituation kommt hierbei besondere Bedeutung zu; sie befreit die Kinder von einem möglichen Anpassungs- oder Stimmungsdruck in der Lerngruppe und ermöglicht ihnen gedankliche Erkundungen im Gespräch mit sich selbst. Diese Selbsterkundung ist im Zusammenhang mit literarischen Erfahrungen von hoher Bedeutung, bekommt aber beim schulischen Umgang mit Literatur (in verschiedenen Medien) kaum je Raum.

sichtigung des Kontexts der Äußerung die Irritation durch bisher Unbekanntes andeuten. Diese vielfach mit Abwehr und Ablehnung einhergehende Irritation kann sich sowohl auf formale wie auch auf inhaltliche Aspekte beziehen. Für die Fokussierung auf Zu- und Übergänge ist es für diese Kategorie relevant, dass die Kontexteinheit Hinweise auf ein Bemühen des Kindes zur Auflösung dieses Alteritätsempfindens enthält. In diese Auflösungsbemühungen wiederum müssen solche Bezüge auf (medial) Vertrauterer einfließen (und auf der Äußerungs- und/oder Handlungsebene erkennbar sein), die es erlauben, die Prozesse der Annäherung an den Referenten, der die Alterität vermittelt, auf die Projektpräsenz der wahrnehmungs- und erfahrungsbezogenen vertrauerten Verbundmedien zurückzuführen.

Bei einer intermedialen Lektüre zu *Wie Kater Zorbas der kleinen Möwe das Fliegen beibrachte* (Buch: Luis Sepúlveda, 1996, 13. Auflage 2011 / Hörspiel: Christian Cortès, 1999 / Trickfilm: Enzo D'Alo, 2000) äußert der Zweitklässler Mirco sich kopfschüttelnd und verärgert über einen Dialog zweier Protagonisten. Die beiden tierischen Handlungsträger Colonello und Schlaumeier unterhalten sich (unter anderem) über die Spezifika von Möwen und Möweneiern. Sie tun dies in einem für die Figurenzeichnung dieser beiden Tiere maßgeblichen Bemühen um Elaboriertheit mit einem umständlichen Vokabular und in typisiert stilisierten Satzkonstruktionen. Den Kindern der zweiten Klasse wird die Gesprächsszene dargeboten in einem Wechsel aus Vorlesen des Buches und Präsentation von Hörspielausschnitten. Hierauf reagiert Mirco mit folgender Bemerkung: „Hä, was? Was ist los (/) ich weiß gar nicht/ was reden die denn?“ Mit abweisend-genervtem Gesichtsausdruck lehnt er sich auf seinem Stuhl zurück. Dies ändert sich, als den Kindern im Anschluss die gleiche Szene im Zeichentrickspielfilm dargeboten wird. Die Aufmerksamkeit des durch sein Nicht-Verstehen frustrierten Jungen stellt sich wieder her. Jetzt kann er über die Unterhaltung der Tiere lachen und betont im anschließenden Kreisgespräch: „Die sind voll die Angeber.“ In einer folgenden Phase der Produktionsorientierung holt Mirco sich eine Buchausgabe und zeichnet daraus den mit erhobener Pfote und ausgestreckter Krallen über einem Buch sitzenden Schlaumeier (ebd., 46 f.) ab. Neben seine Zeichnung schreibt er den Satz *Der redet viel* (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Mirco (Oktober, Klasse 2) – Bild-Text-Dokument aus der produktionsorientierten Anschlusskommunikation

Es liegt im unmittelbaren Aufeinandertreffen des (sprachlich) Fremden und Vertrauten begründet, dass das Alteritätsempfinden des Jungen in die hier dargestellten Praktiken einfließen kann und Formen der (produktiven) Annäherung an das bisher Unbekannte für ihn möglich werden. Vermittelt durch die vertrauten Schemata des Zeichentrickfilms, wendet er sich der für ihn mit Alterität ausgestatteten Gesprächsdarstellung im Buch erneut zu. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Produktionsorientierung im unterrichtlichen Arrangement

„offen“, d.h. ohne themengerichtete Aufgaben konzipiert ist, bekommt die inhaltliche Ausrichtung von Mircos Bild-Text-Kombination besonderes Gewicht: Wäre die Krise der mit Ablehnung einhergehenden Alteritätserfahrung ungebrochen bestehen geblieben, hätte der Junge sich sicher nicht für eine erneute Auseinandersetzung ausgerechnet mit dieser Szene entschieden. Die frustrierende Erfahrung des Nicht-Verstehens wird durch die zeitlich eng angebundene und inhaltlich überlappende Filmerfahrung, die mit Gratifikationen (angezeigt durch Mircos Lachen) ausgestattet ist, überlagert. Dass sie auch überwunden und überstiegen wird, deutet sich an durch Mircos auf eben diese ‚krisenauslösende‘ Szene bezogene Beteiligung am Gespräch in der Lerngruppe. Auch sein geschriebener Satz *Der redet viel* verweist auf ein Verschmelzen der medialen Rezeptionseindrücke zur inhaltlich gleichen Szene.

Differenzerfahrungen

Mit dieser Kategorie sollen vergleichende Äußerungen erfasst werden, die unterschiedliche mediale Darbietungsformen zueinander in Beziehung setzen. Im Unterschied zum Alteritätsempfinden geht es innerhalb dieser Kategorie um ein bewusst vergleichendes In-Beziehung-Setzen formaler oder inhaltlicher Mediendifferenzen. Beispielhafte Marker in diesem Bereich wären Äußerungen wie „Das sieht hier ja ganz anders aus als gerade im Film/(Bilder-) Buch“, „Das war im Buch/Film/Hörspiel auch so, aber da war...“ oder auch „Den hab ich ja noch nirgendwo gesehen! Wo kommt der denn plötzlich her?“ Zu einer Markierung für Zu-und-Übergänge wird eine solche Äußerung allerdings erst dann, wenn die dokumentierte Differenzerfahrung innerhalb der Kontexteinheit für Bemühungen um vertieftes Verstehen benutzt wird, die sich sowohl auf medienreflektorische Aspekte beziehen können (Einsicht in medien-spezifische Darstellungs- und Effektmöglichkeiten einschließlich subjektiver Rezeptionswirkungen) als auch auf Interpretationen. Eine für Interpretationen genutzte Differenzerfahrung richtet sich auf vertieftes Verstehen des individuell komplexeren Referenten mit seiner je spezifischen Literarizität und Poetizität.

In einem Bilderbuchgespräch, das innerhalb eines intermedialen Unterrichtsprojekts zu einer variantenreichen Auswahl medialer Adaptionen des *Schneewittchen*-Märchens stattfand, kommt es zu folgendem Austausch unter den Kindern einer jahrgangsübergreifenden Klasse 3/4:

- Lili: Hä, warum hat die denn eine Schlange?
 Ole: Das ist vielleicht, weil die irgendwie so/ so bo/ // boshaft ist. Ich glaube, das ist //
 Jurek: // die sieht sich im Spiegel.//
 Ole: // Weil die so boshaft // wirkt und so, ist da/ sind einfach so ein paar Schlangen und so, weil es/ /
 Pia: **Schlangen waren, glaube ich, auch irgendwie für die bösen Hexen, also das spielt ja in früheren Zeiten und da/**
 Jurek: // Haben sie den Schlangen zum Fraß vorgeworfen. //
 Pia: // **da/ da haben die ja alle // gesagt, dass die Schlangen mit den/ bei Hexen/ also (.) mit den dunklen Mächten zu tun haben. Und deshalb könnte es sein, dass sie diese Schlange hat.**
 Lili: Und die geben ihr vielleicht auch die Zauberkraft, dass sie hexen kann.
 Ole: Das glaube ich nicht, weil das ist ja sonst immer der Spiegel.
 Lili: Das kann aber auch sein/
 Ole: Vielleicht sind die Schlangen irgendwie was VON der oder so.
 Pia: **Diese Schlangen, das waren/ ich weiß, bei dem einen Film, da wurde doch diese/ diese/ diese /diese eine Gürtelschnalle, die hat so zwei Schlangen.**
 Ole: Hä, wo?
 Pia: **Die Gürtelschna / (.) dieser Gürtel von ihr da/ zum Schnüren, da krochen nachher zwei Schlangen raus.**
 Mehrere Kinder: STIMMT!
 Jurek: **Passt also/ passt voll.**
 Ole: //ja also/ die Schlangen sind was VON der. // Hab ich doch gesagt/ was Böses.
 Jurek: Passt.

Das Bilderbuch, zu dem die Kinder sich hier äußern, ist die 2011 in deutscher Fassung im Verlag Jacoby & Stuart erschienene bildkünstlerische Bearbeitung des *Schneewittchen*-

Märchens von Benjamin Lacombe. Auf der zweiten Doppelseite dieses mit verschlüsselter Symbolik spielenden Buchs (vgl. Abb. 4) zeigt der französische Künstler (frz. OA 2010) die Stiefmutter Schneewittchens als doppelgesichtige Medusa, um deren Haupt sich Gefahr verheißende Schlangen winden.



Abb. 4: Die böse Stiefmutter als doppelgesichtige Medusa – Illustration von Benjamin Lacombe aus: Schneewittchen. Copyright © 2010 Éditions Milan, Frankreich. Für die deutsche Ausgabe © 2011 Verlagshaus Jacoby & Stuart, Berlin

Diese Schlangen sind der Teilaspekt des komplexen und wirkungsintensiven Bildes, der die Kinder spontan interessiert. Unmittelbar nach dem Aufblättern der Doppelseite kommt ein Mädchen darauf zu sprechen und die Lerngruppe verharrt siebzehn Sprecherwechsel lang bei der von ihm aufgeworfenen Frage nach dem Sinn dieser Schlangenabbildung. Mit Nachdruck versuchen die Kinder die Irritation durch dieses Bildelement aufzulösen, dessen Fremdheit für sie noch dadurch potenziert wird, dass die Figur der Stiefmutter ihnen bisher in keinem anderen *Schneewittchen*-Medium zusammen mit einer Schlange begegnet ist. Keines der berücksichtigten (Kaufhaus-)Bilderbücher, der Zeichentrick- und Realfilme und auch nicht das Hörspiel zeigt oder erwähnt hier Schlangen. Diese Kontextualisierung ist neu im Zusammenhang mit der bereits vertrauten Figur der bösen Stiefmutter. Dass die Darstellung gerade dieser Figur mit Spannung erwartet wurde, zeigt eine Bemerkung des Schülers Ole, der bereits in der Unterhaltung über die Coverabbildung betont: „Na da bin ich ja mal auf die böse Stiefmutter gespannt. Und auf den Jäger. Wenn die hier (gemeint ist die Abbildung des schlafenden Schneewittchens auf dem Titelcover, Anm. I.K.) schon SO aussieht!“ Die Differenzenerfahrung im Zusammenhang mit der Figurendarstellung der Stiefmutter wird hier geradezu erwartet. Für die Schülerin Lili sind in der Konfrontation mit dem Bild dann allem voran die Schlangen spontan der Nachfrage wert. In einem Antwortversuch aktualisiert ihre Mitschülerin Pia ihr kulturelles Wissen zum Schlangensymbol, über das die Kinder gemeinsam weiter nachdenken. Die von Pia eingebrachte symbolische Verbindung zwischen Schlangen und dem Bösen expliziert sich für die Kinder der Lerngruppe aber erst in dem Moment zu einer bewussten und konsensfähigen ikonografischen Lesart, als die Erinnerung an ein rezipiertes Filmmedium aktualisiert wird. Eine im Projekt rezipierte trivialisierende Zeichentrickbearbeitung (Takashi, o.J.) stellt das Schlangensymbol und die böse Stiefmutter zwar nicht in einen unmittelbaren, immerhin aber in einen herstellbaren Deutungszusammenhang: Aus dem zum Schnüren des Schneewittchens verwandten Gürtel kriechen hier, nachdem die Zwerge ihn wieder entfernt haben, zwei fluoreszierende Schlangen, die schnell in einem nahen Gebüsch verschwinden. Der nun von den Kindern angestellte motivische Vergleich führt dazu, dass die Schlangen im Bilderbuch zu den Schlangen im Film in Beziehung gesetzt und als konstitutiv

zur bösen Stiefmutter gehörig erkannt werden. Hierauf verweist insbesondere die Anmerkung von Jurek „passt also / passt voll“ sowie die mit Emphase wiederholte Äußerung Oles „ja also/ die Schlangen sind was VON der“. Es ist dieser auf einer Differenzerfahrung beruhende Vergleich, der das Schlangenmotiv hier für die Kinder bedeutsam werden lässt. Sowohl die Differenzerfahrung selbst als auch die anschließenden kokonstruktiven Interpretationsbewegungen werden möglich durch das intermediale Unterrichtsarrangement und die hierdurch herausgeforderten Praktiken.

Intermediale Kohärenzbildung

Mit dieser Kategorie werden Äußerungen gefasst, die auf ein vertieftes Interpretationspotential verweisen, das durch die Intermedialität der Eindrücke erzeugt wurde. Auch hier ist es bedeutsam, dass die Versuche zur intermedialen Kohärenzbildung genutzt werden für vertiefte Verstehens- und Annäherungsprozesse an Aspekte von Literarizität und Poetizität, die – nicht nur, aber insbesondere – in den komplexeren Referenten für die je individuelle Rezeption mit Zugangsschwierigkeiten verbunden sind. Äußerungsformen wie „Ist doch klar, dass das hier so (gemacht) ist. Das ist immer so...“ wären Marker für die Zuordnung, wobei es entscheidend ist, dass sich Versuche zu vertieften Semioseprozessen andeuten: „Das muss auch so sein. Das zeigt, wie böse/dumm/lieb/klug [...] er ist“.

In einem Projekt zum Medienverbund um Tove Janssons *Mumin*-Geschichten dokumentiert der sechsjährige Vorschüler Niklas in einem Gedankenhöhlenprotokoll (vgl. Anmerkung 14) wie sehr er von der Güte und Liebe der Muminmutter beeindruckt ist:

Die Muminmama, (..) die (.) ist ja IMMER total lieb. Ich glaub, die hat noch nie/ also noch NIE geschimpft. Und die kocht und hat auch IMMER ne Schürze. Glaub ich. (..) Also im FILM hat sie das. Im Co/ bei den gemalten Sachen auch. Die ist lieb und kocht und / Pfannkuchen meistens, weil Kinder das ja mögen. So pfff (macht Pfeifgeräusche) hoch/(.) und Mü darf schon eins nehmen. Die IST lieb. (..) und die/ die GUCKT auch lieb. Und DAS war auch wichtig. Weißt du/ also (..) weißt du WARUM? WEIL das Mumin ZURÜCKverwandelt. DESHALB kann die das nämlich. Das war mit dem Hut im Buch. Und im Film hat man das gesehen. Sie hat GAAAAANZ lange geguckt. Obwohl der so hässlich war/ das war/ boh (lacht) ich konnt das gar nicht/ das war viel schlimmer als ich dachte. Und sie hat geguckt, so mit ganz dollen Augen/ so ihn ANgeguckt (..) und dann war er wieder normal. Weil sie so lieb/ also IHN so lieb hat. Ja, das ist sooo/ gut mit (.) der Mama. Und die ist soooo wichtig (lacht).

Impuls für die Entstehung dieses Gedankenhöhlenprotokolls ist die Aufforderung gewesen, sich eine Figur aus dem umfänglichen Figurenarsenal der *Mumins* auszusuchen und in der „Gedankenhöhle“ über sie zu sprechen. Die vorangegangene Beschäftigung mit dem Medienverbund umfasst Vorleselektüren der Bücher *Willkommen im Mumintal* (Arena, 2005) und *Die Mumins. Eine drollige Gesellschaft* (Arena, 2001). Parallel dazu haben die Kinder einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (Vorschule, Klasse 1, 2, 3 und 4) Hörspiele zur Verfügung, die sie sich selbst auswählen können. Auch ein Band der gesammelten Comic-Strips (Reprodukt, 2008) steht den Kindern zur Verfügung sowie das Bilderbuch *Mumin, wie wird's weiter gehen?* (Leiv, 2011). Die Betrachtung mehrerer Folgen der Zeichentrickserie löst das Vorlesen ab.

Bereits während des Vorlesens ist Niklas von der in seinem Gedankenhöhlenprotokoll angesprochenen Verwandlung des kleinen Trolls Mumin sehr berührt. Der durch einen gefundenen Zauberhut in „ein seltsames Tier“ (*Die Mumins. Eine drollige Gesellschaft*, ebd., 33) verwandelte Protagonist erkennt das Geschehene zunächst selbst nicht und begegnet den Reaktionen seiner Freundinnen und Freunde mit zunehmender Verwirrung. Er wird von seinen Kameraden, mit denen er gerade noch gespielt hatte, beschimpft und bemerkt schließlich selbst das Unglück seiner für ihn vollkommen rätselhaften Verwandlung. Er beteuert, Mumin zu sein, und als der Ausruf „Glaubt mir denn niemand?“ (ebd., 37) vorgelesen wird, bricht Niklas in Tränen aus. Das Vorlesen wird unterbrochen und der Sechsjährige sagt zur Erklärung seiner Tränen: „Das ist weil/ das ist auch schlimm, wenn keiner ihm glaubt.“

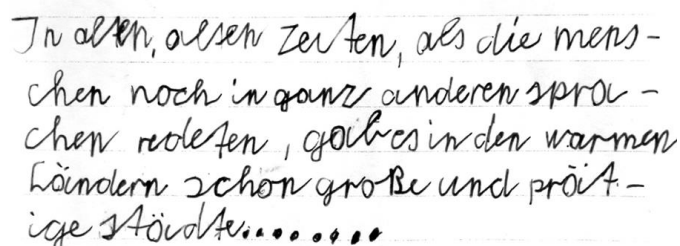
Mehrere Wochen später und im Anschluss an umfängliche intermediale Erfahrungen mit dem *Mumin*-Verbund nähert Niklas sich dieser so emotional und empathisch rezipierten Szene im Nachdenken über die Figur der Muminmutter erneut an. Zur Beschreibung dieser klischeiert gutmütigen Mutterfigur greift er neben allgemein bleibenden Eindrücken („immer

total lieb“), die keinem konkreten Medium zuzuordnen sind, auch auf spezifische Filmeindrücke zu, wie dem beschriebenen Hochwerfen des Pfannkuchens („so pfff“). Von dieser konkret erinnerten Pfannkuchenszene springt er assoziierend zu einem weiteren Filmeindruck: zum treu-liebenden Blick der Muminmutter, der ihm im Zusammenhang mit jener Szene in Erinnerung ist, die ihn beim Vorlesen zum Weinen gebracht hat. Seine mit Nachdruck und Emphase vorgebrachte Argumentation für die Bedeutsamkeit dieses Blicks führt die intermedial gespeisten allgemeinen Eindrücke von der Güte der Mutter zusammen mit dem konkreten Bildeindruck der auf dem Sohn ruhenden Augen („Im Film hat man das gesehen. Sie hat GAAAAANZ lange geguckt“). Das Demonstrativpronomen verweist hier auf die von Niklas hervorgehobene Spezifik des Blicks, der das Hässliche aushält und es zurück zum Guten und Schönen leiten kann. Die Interpretation, dass es der Blick durch liebende Augen ist, der Mumin befreit, kommt zu Stande durch die Wiederholung der emotional berührenden Szene in verschiedenen medialen Darbietungsformen. Unterstützung erhält der von Niklas vorgenommene Sinnbildungsprozess darüber hinaus durch die Intermedialität der Eindrücke von der Muminmutter. Diesem weiblichen Fabelwesen wird über die Szeneninterpretation hinaus eine existenzielle Bedeutung zugesprochen – eine intermediale Kohärenzbildung, die mitsamt ihrem esoterischen Kern, durchaus in der Literarizität der *Mumin*-Geschichten angelegt ist.

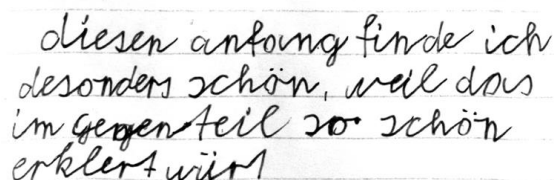
Literarästhetische Urteilsbildung

Diese Kategorie erfasst Äußerungen, die sich mit der ästhetischen Qualität der medialen Vorgaben auseinandersetzen und hier zu Wertungen und Einschätzungen kommen. Vergleichende und die Medien gegeneinander abgrenzende Äußerungen sind hier zu verorten. Ankerbeispiele wären beispielsweise deiktische Stellen im Transkript nach dem Muster *Hier ist x besser/schöner/gelungener als y*, beispielhaft etwa: „Hier wird das irgendwie viel besser erklärt als ...“ oder „Hier ist das irgendwie voll schön und nicht so quatschig“. Im Sinne eines individuell wertenden Vergleichs sind an solchen Stellen Orientierungen vom Trivialen zum literarästhetisch Komplexen nicht zwingend gegeben. Vielmehr geht es in der Synchronie der beobachteten Rezeptionshandlungen und -äußerungen darum, dass die verschiedenen medialen Bearbeitungen der im Medienverbund verarbeiteten Erzählung überhaupt urteilend und nicht lediglich vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt werden. Subjektivität und (normbezogene) Objektivität der Urteilsbegründungen sind nachrangig, ihre Berücksichtigung bleibt weiteren Ausdifferenzierungen dieser für den Gesamtzusammenhang sehr zentralen Kategorie vorbehalten.

Der Drittklässler Timo schreibt im Rahmen der intermedialen Lektüre zu *Momo* den Buchanfang ab und setzt den Satz hinzu: „Diesen Anfang finde ich besonders schön, weil das im Gegenteil so schön erklärt wird.“ (vgl. Abb. 5).



In alten, alten Zeiten, als die mens-
chen noch in ganz anderen sprö-
chen reisten, gab es in den warmen
Ländern schon große und prächt-
ige Städte.....



Diesen anfang finde ich
besonders schön, weil das
im gegen teil so schön
erklärt wird

Abb.5: Timo (Feb., Klasse 3) – Textdokument aus der produktionsorientierten Anschlusskommunikation

Die Bedeutung der Wendung „im Gegenteil“ ist adversativ zu verstehen und erklärt sich aus dem Kontext des Unterrichts. Hier hat die intermediale Lektüre zum Medienverbund begonnen mit der Präsentation der ungekürzten Folge der DVD-Produktion zum Zeichentrickserienformat, das auch in regelmäßigen Staffelmiederholungen auf diversen Kindersendern ausgestrahlt wird. Im direkten Anschluss daran wurde eine inhaltliche Überschneidung durch das Vorlesen des Buchanfanges hergestellt. Dieser poetisch ‚verdichtete‘ Buchtext, der seine spezifische Wirkung vor der Folie des Vergleichs offenbar besonders nachhaltig entfaltet hat, reizt Timo in einer anschließenden Phase offener Produktionsorientierung sogar zum Abschreiben. In dieser Praktik des Ergreifens und Fixierens spiegelt sich die Gratifikationserfahrung, die Timo hier gemacht hat. Seine adversative Formulierung deutet darauf hin, dass das intermediale Arrangement hier zugleich Prozesse literarästhetischer Urteilsbildung herausgefordert hat. Gewiss ist dieses Urteil weder absolut noch irreversibel. Die Tatsache aber, dass sich Praktiken zur Abgabe und Begründung literarästhetischer Urteile in den Medienverbundprojekten abbilden, deutet auf das vertiefte Potenzial, das gerade in kinderliterarischen Medienverbänden als Unterrichtsgegenständen angelegt ist. Dieses besteht darin, dass Medienverbände den Vergleich herausfordern und deshalb die Urteilsbildung am komplexeren Referenten ausgebildet werden kann (nicht muss!). Ihre intermediale Kohärenz aber ist eine wichtige Bedingung dafür, dass die Urteilsbildung möglich wird – anders als in der Gegenüberstellung trivialer und ästhetisch komplexer Medien zu verschiedenen fiktionalen Geschichten. Zeichentrickserie und Buchnarration zu *Momo* stehen aufgrund der Parallelität in den narrativen Grundstrukturen auch rezeptiv in weit engerer Verbindung zueinander als *irgendein* Zeichentrickfilm zu *irgendeiner* erzählerisch anspruchsvollen Buchnarration. Im ‚Geschichtendispositiv‘ kommen diese inhaltlich nicht unmittelbar verbundenen Formate zwar auch in Berührung, interagieren aber weniger intensiv. Auch bieten sie im Hinblick auf Handlungen und Haltungen einen weit weniger herausfordernden Rahmen als kinderliterarische Verbände, deren Einzelmedien gar nicht rezeptiert werden *können*, ohne dass Erinnerungen an bereits Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes, Erfahrenes, Gedachtes und Empfundenes aktualisiert wird, weil die grundstrukturelle Übereinstimmung der Mediennarrationen dies geradezu provoziert.

Die Unterrichtsarrangements sichern das, was im Medienverbund angelegt ist, nämlich die Anschlussfähigkeit der individuellen literarästhetischen Erfahrungen an das Ungewohnte, Neue und Fremde. Damit enthalten sie zugleich im Prozess der Urteilsbildung die Möglichkeit der Übersteigerung des Trivialen. Denn die Medienverbände lassen die vertrauten und gewohnten Schemata zu, ohne die komplexeren ästhetischen Objekte ins Ungewohnte und in die interessenlose Ablehnung umkippen zu lassen.

Fazit

Im alltäglichen Umgang mit kinderliterarischen Medien entstehen Formen nicht-diskursiven Wissens im Bereich des Ästhetischen und Literarischen. Dieses nicht-diskursive Wissen lässt in individueller Tätigkeit Schemata entstehen, die gerahmt werden von den vielschichtigen Erfahrungen der Kinder in und mit dem ‚Geschichtendispositiv‘ der Mediengesellschaft. Die in diesen Schemata liegenden Chancen zur Initiierung literarisch-ästhetischer Lernprozesse können besonders gut von Arrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden genutzt werden. Denn neben Schemata, die im Zusammenhang stehen mit medienspezifischen Formaspekten (z. B. ‚Die Sprache in Büchern ist schwierig‘; ‚Beim Lesen versteht man die Geschichte schlecht‘; ‚Filme gucken kann jeder‘; ‚In Zeichentrickfilmen geht alles‘ oder auch ‚Bei Hörspielen muss man sich sehr konzentrieren‘ usw.) spielen im Erfahrungsrahmen des ‚Geschichtendispositivs‘ auch spezifisch literarästhetische Schemata eine Rolle. Diese literarästhetischen Schemata sind – dem Gegenstand ‚Literatur‘ entsprechend – aufs Engste verwoben mit allgemeinen Schemata der menschlichen Erfahrungs-, der Erinnerungs- und der Vorstellungswelt (z. B. ‚Das Böse ist mächtig‘; ‚Am Ende siegt das Gute‘; ‚Schlangen haben mit dunklen Mächten zu tun‘; ‚Mütter lieben ihre Kinder‘; ‚Freunde zu haben ist wichtig‘ usw.).

Medienverbände vermischen in der für sie spezifischen Diversität Triviales mit Komplexem, unmittelbar Zugängliches mit Fremdem etc., und sie haben gerade aufgrund dieser

ästhetisch-literarischen Breite das Potenzial, Bekanntes in neuem Gewand erscheinen zu lassen und die daran gebundenen Schemata zu erweitern und zu verändern. Weil das dafür nötige diskursive Wissen zu Literarischem und Ästhetischem eine Passung aufweisen muss zum vorhandenen nicht-diskursiven Wissen und sich daraus bzw. unter dessen Verwendung entwickeln können muss, brauchen wir tatsächlich eine reflektierte und engagierte Hinwendung der Literaturdidaktik zu den zu Unrecht verfehmten Medienverbänden. Wir brauchen eine Medienverbunddidaktik, die das lernende und lehrende Handeln im ‚Geschichtendispositiv‘ bedenkt und in konsequent soziokultureller Verortung den Blick dafür wachhält, dass das Lernen nicht auf direktem Weg vom Dunklen ins (aufgeklärte) Helle führt, sondern sich im Zwielicht von Ambiguitäten auf der Seite der Lehre und Unsicherheiten auf der Seite der Lernenden bewegt. Diese zweifelnden und verschlungenen Wege des Lehrens und Lernens sind bei angeleiteten Ästhetisierungs- und Literarisierungsprozessen deshalb im Spiel, weil hier hoch affizierte Formen des Wunsches nach Begegnung mit dem ästhetisch-literarischen Narrativ auf Alterität(en) und Ungewohntes treffen, die in subjektiver Wahrnehmung die Gefahr des Verlustes des ästhetischen Versprechens mit sich führen und deshalb nur vorsichtig gewagt werden.

Kalkulierte Unterrichtsarrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden ermöglichen hier kleine Schritte, die ungefährlich und abgesichert erscheinen, deren Effekte jedoch gleichwohl vielversprechend sind. Denn die empirischen Daten der Pilotstudie geben Hinweise darauf, dass es innerhalb unterrichtlicher Medienverbundrezeptionen Möglichkeiten für Alteritätsempfinden, für Differenzenerfahrungen, für intermediale Kohärenzbildung und für literarästhetische Urteilsbildung gibt, deren Zusammenspiel im Prozess Zu- und Übergänge zu komplexeren Formen des Ästhetischen ermöglicht.

Die hier entfaltete Forderung nach einer ausdifferenzierten Medienverbunddidaktik ist als eine Arbeitshypothese zu verstehen, deren Brauchbarkeit sich einerseits in Unterrichtsvorschlägen und praktikablen Unterrichtsmodellen wird erweisen müssen. Andererseits wird auch die Bildung der Kategorien zur empirischen Analyse von Zu- und Übergängen zu komplexen ästhetischen Objekten im Feld des literarischen Lernens in weiterer Ausdifferenzierung zu überprüfen sein. Ein praktikables gegenstandsadäquates Vorgehen wird sich dabei als Theorie generierendes „Top-Down“-Verfahren sowie als datenqualifizierender und beschreibender „Bottom-up“-Prozess gestalten müssen. Theoretisch wird man dabei ‚von unten‘ wie ‚von oben‘ die gesellschaftlichen Bedingungen für die Produktion und Rezeption ästhetisch-literarischer Medien im Blick zu halten haben. Ferner wird den Lernverhältnissen, innerhalb derer diese Medien im Literaturunterricht angeeignet werden, Aufmerksamkeit zu schenken sein.

Die Empirie sollte mit der Deskription des literarisch-ästhetischen Lernens *zugleich* auf die Entwicklung von Unterrichtsmodellen setzen. Auf diese Weise könnte gewährleistet werden, dass die Normativität ästhetisch komplexer Objekte nicht in präskriptive Normen für einen hierarchischen Wissensaufbau in der Lehre umschlägt. Gelingt das, dann hat die Literaturdidaktik für die Primar- und frühe Sekundarstufe gute Chancen, ihre noch viel zu oft übergangene Prämisse zu berücksichtigen: Kindliche Aneignungsprozesse sind erfahrungsgebunden. Sie unterscheiden sich von der literaturwissenschaftlichen Analyse des Ästhetischen nicht nur graduell, sondern fundamental.¹⁸

¹⁸ Wichtig ist mir der abschließende Hinweis, dass die Kohärenz und Konsistenz der Theorieangebote, die für die vorliegende Analyse genutzt wurden, selbstverständlich der expliziten Überprüfung bedürfen. Dies gilt für die weitläufige Terminologie, wie sie vorstehend gebraucht wurde, ebenso wie für die inhaltliche Bestimmung der Grenzen und Möglichkeiten der einzelnen Theoriekonzepte. Ich hege gleichwohl die Hoffnung, dass es gute Chancen dafür gibt, die kultursoziologische Analyse des Medialen im Dispositiv (Foucault, Reckwitz), das in der Kritischen Theorie zu verortende Verständnis des Trivialen (Horkheimer/Adorno) und das in der Phänomenologie, in kognitiver Psychologie und Subjekttheorie angesiedelte Verständnis des Lernens (Meyer-Drawe, Neisser, F. Haug und auch – hier nicht erwähnt – Holzkamp) zu verbinden. Die theoretische Arbeit an solchen Verbindungen hätte zum Ziel, empirische Kategorien fachdidaktisch so zu begründen, dass die unterrichtliche Modellierung erfahrungsgebundenen Lernens mit der Normativität ästhetischer Komplexität vermittelbar bleibt und empirisch evident ist.

Literatur

Primärliteratur

- Ende, Michael (1973): Momo. Ein Märchen-Roman. München, Zürich: Piper [4. Auflage 2010].
- Grimm, Jacob und Wilhelm / Lacombe, Benjamin (2011): Schneewittchen. Berlin: Jacoby & Stuart [franz. Originalausgabe 2010].
- Grimm, Jacob und Wilhelm / Janssen, Susanne (2007): Hänsel und Gretel. Rostock: Hinstorff.
- Jansson, Tove (1945/2005): Willkommen im Mumintal. Würzburg: Arena.
- Jansson, Tove (1948/2001): Die Mumins. Eine drollige Gesellschaft. Würzburg: Arena.
- Jansson Tove (1952/2011): Mumin, wie wird's weiter gehen? [Bilderbuch] Leipzig: leiv.
- Momo [Zeichentrickfilm] (D/I 2001, Regie: Enzo D'Alo).
- Momo [Realfilm] (D/I 1986, Regie: Johannes Schaaf).
- Mumins. Band 1 [gesammelte Comicstrips] (Berlin 2008, Verlag reprodukt)
- Schneewittchen [Zeichentrickfilm] (o.J., Regie: Toshiyuki Hiruma Takashi).
- Sepúlveda, Luis (1997): Wie Kater Zorbas der kleinen Möwe das Fliegen beibrachte. Übers.: Willi Zurbrüggen. Ill.: Sabine Wilharm. Frankfurt a.M.: Fischer [13. Auflage 2011].
- Wie Kater Zorbas der kleinen Möwe das Fliegen beibrachte [Zeichentrickfilm] (D 2000, Regie: Enzo D'Alo).
- Wie Kater Zorbas der kleinen Möwe das Fliegen beibrachte [Hörspiel] (D / 1999, Regie: Christian Cortès).

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Bienk, Alice (2007): Kreation eines Medienverbundes im Rahmen der filmischen Umsetzung von Kurzgeschichten von Andreas Steinhöfel in der Sekundarstufe II. In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kjl&m 07.extra). München: kopaed, S. 206–216.
- Bischof, Ulrike (Hrsg.) (1995): Konfliktfeld Fernsehen – Lesen: Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz, Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Bönninghausen, Marion (2006): An den Schnittstellen der Künste: Vorschläge für einen intermedialen Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Jonas, Hans / Josting, Petra / Wermke, Jutta (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. München: kopaed, S. 191–203.
- Bönninghausen, Marion (2010): Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 503–514.
- Büker, Petra / Vorst, Claudia (2010): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 21–48.
- Dahrendorf, Malte (1975): Trivilliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption. In: Malte Dahrendorf: Literaturdidaktik im Umbruch. Düsseldorf: Schwann, S. 81–94.
- Dammann-Thedens, Katrin (2013): Sprechen über Sichtbares und Unsichtbares in Bilderbüchern. Bildnerische Handlungsausgestaltung als narrative Herausforderung? In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 151–166.
- Frederking, Volker (2004): Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Ders. (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003. Band 2. München: Kopäd, S. 37–66.
- Frederking, Volker (2010): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Jonas, Hans / Josting, Petra / Wermke, Jutta (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. München: kopaed, S. 515–545.

- Fohrmann, Jürgen / Müller, Harro (1995): Einleitung. In: Fohrmann, Jürgen / Müller, Harro (Hrsg.): Literaturwissenschaft. München: Fink (UTB), S. [7]–12.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Geisenhanslüke, Achim (2003): Einführung in die Literaturtheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002a): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002b): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, Norbert / Schroeder, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa; S. 306–348.
- Haug, Frigga (1981): Erfahrungen in die Krise führen – oder: Wozu brauchen die Lernenden den Lehrer? In: Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Sonderband AS 58, S. 67–77.
- Heidtmann, Horst (2000): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund – Veränderungen von Lesekultur, Lesesozialisation und Leseverhalten in der Mediengesellschaft. In: Richter, Karin / Riemann, Sabine (Hrsg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000, S. 20–35.
- Hengst, Heinz (2007): „Buy us all – don’t break up the family“ Stichwort Medienverbund – Im Zirkel des Populären. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kJ&M 07.extra). München: kopaed, S. 22–34.
- Hickethier, Knut (1991): Apparat – Dispositiv – Programm. Skizze einer Programmtheorie am Beispiel des Fernsehens. In: Hickethier, Knut/Zielinski, Siegfried (Hrsg.): Medien/Kultur. Schnittstellen zwischen Medienwissenschaft, Medienpraxis und gesellschaftlicher Kommunikation. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 421–447
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (1947/2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag [17. Auflage].
- Hugger, Kai (2012): Bildung im gegenwärtigen Mediatisierungsprozess. In: Bockhorst, Hildegard u.a. (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 496–500.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S. 280–305.
- Jäger, Siegfried (2001): Dispositiv. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt a.M.: Campus, S. 72–89.
- Jolles, André (1930/2006): Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz. Tübingen: Niemeyer.
- Jost, Roland / Axel Krommer (Hrsg.) (2011): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Josting, Petra (2004): Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM. München: kopaed.
- Josting, Petra (2007): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 391–417.
- Josting, Petra (2011): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 391–420.
- Josting, Petra (2014): Medienkonvergenz im aktuellen Handlungssystem der Kinder- und Jugendliteratur. In: Weinkauff, Gina u.a. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 233–252.
- Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kJ&M 07.extra). München: kopaed.
- Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2010): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht (= kJ&M 10.extra). München: kopaed.

- Koch, Susanne (2009): Literatur - Film - Unterricht: Bewertungsgrundlagen und didaktisches Potenzial der Literaturverfilmung für den Deutschunterricht am Beispiel von Eyes Wide Shut. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kreft, Jürgen (1977/1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer [2. Auflage]
- Kruse, Iris (2010): Figuren, Handlungen und Räume in Text, Ton und Bild. Literarisches und medienästhetisches Lernen in intermedialer Lektüre. In: Josting, Petra / Klaus Maiwald (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Unterricht. München: kopaed, S. 177–185.
- Kruse, Iris (2012): „Bei KiKA sind die so welche, die wollen die Zeit stehlen.“ Literarisches und medienästhetisches Lernen mit intermedialen Lektüren. In: Brinkmann, Erika/ Renate Valtin (Hrsg.): Lesen- und Schreibenlernen mit neuen Medien. Berlin: DGLS, S. 31–54.
- Kruse, Iris (2014a): Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Weinkauff, Gina u.a. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 179–198.
- Kruse, Iris (2014b): Märchenbilder im Medienverbund. Zugänge zu komplexen Märchenbilderbüchern durch intermediale Lernumgebungen. In: Scherer, Gabriela/ Volz, Steffen/ Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT. [im Erscheinen]
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2007): Überschreitung von Mediengrenzen: Theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kjl&m 07.extra). München: kopaed, S. 11–21.
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum.
- Leubner, Martin (2007): *Sonnenallee*: Zur kombinierten Vermittlung von Texterschließungs- und Medienverbund-Kompetenzen (10. Jahrgangsstufe). In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kjl&m 07.extra). München: kopaed, S. 193-205.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.: Beltz.
- Mayring, Philipp / Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Frieberthäuser, Barbara u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz, S. 323–333.
- Maiwald, Klaus (2001): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed.
- Maiwald, Klaus (2007): Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im Unterricht. In: Josting, Petra/ Klaus Maiwald (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kjl&m 07.extra). München: kopaed, S. 35–48.
- Maiwald, Klaus (2010a): Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2, Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 219–237.
- Maiwald, Klaus (2010b): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49–78.
- Maiwald, Klaus / Drummer, Almut (2007): Medienverbund als Unterrichtsprodukt – Grundschüler(innen) begegnen dem *Zauberlehrling*. In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kjl&m 07.extra). München: kopaed, S. 154–167.
- Maletzke, Gerhard (1998): Kommunikationswissenschaft im Überblick – Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Martinez, Matias / Scheffel, Michael (2000): Einführung in die Erzähltheorie. München: C.H. Beck.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2010): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 482–502.

- Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Mathias (2011): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. München: kopaed.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 61. Jahrgang, Heft 43, S. 49–54.
- Menges, Achim (2004): Literarische Bildung und gesellschaftliche Modernisierung. Eine Untersuchung über Funktionen der Literatur in der Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Müller, Karla (2011): Hörmedien für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 447–464.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Naujok, Natascha (2012): Zu zweit am Computer. Interaktive und kommunikative Dimensionen der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule. München: kopaed.
- Neisser, Ulric (1979): Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Paech, Joachim (1997): Überlegungen zum Dispositiv als Theorie medialer Topik. In: Medienwissenschaft H. 14, S. 400–420.
- Payrhuber, Franz-Josef / Schulz, Gudrun (Hrsg.) (2007): Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. (The tacit dimension. 1966). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin: Suhrkamp.
- Sahr, Michael (2004): Verfilmte Kinder- und Jugendliteratur. Der literarische Kinderfilm ein Vernachlässigtes Unterrichtsmedium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilcher, Anita (2007): *Der Herr der Diebe* (Cornelia Funke): Ein intermedialer Zugang zu einem modernen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. In: Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kJ&M 07.extra). München: kopaed, S. 168-179.
- Schmidt, Siegfried J. (2008): Der Medienkompaktbegriff. In: Münker, Stefan / Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 144 – 157.
- Schneider, Irmela (1998): Medialisierung und Ästhetisierung des Alltags – Einige Überlegungen. In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): Ästhetik im Prozess. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 143-178.
- Schreier, Margrit / Rupp, Gerhard (2002): Ziele / Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 251–274.
- Schubert-Felmy, Barbara / Schubert, Kristina: Medienintegrativer Deutschunterricht am Beispiel von Astrid Lindgrens *Ronja Räubertochter*. In: Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hrsg.) : Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= kJ&M 07.extra). München: kopaed, S. 180–192.
- Seidler, Andreas / Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2013): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt: Peter Lang.
- Simmel, Georg (1900/1989): Philosophie des Geldes (= GSG 6). Frankfurt: Suhrkamp.
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg.
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen – Dimensionen – Funktionen. Weinheim und München: Juventa, S. 80–105.
- Waldmann, Günter (1973): Theorie und Didaktik der Trivalliteratur. München: Wilhelm Fink.
- Weinert, Franz E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich-Jahresheft: Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit. Seelze, S. 50–52.
- Welsch, Wolfgang (1991): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.

Wermke, Jutta (1995): Hören – Horchen – Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Beachtung der Umweltwahrnehmung. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1995, S. 193–218.

Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopaed.

Prof. Dr. Iris Kruse

Institut für Germanistik und
vergleichende Literaturwissenschaft
Universität Paderborn
Iris.Kruse@uni-paderborn.de