

BIRGIT SCHLACHTER

Twilight, Die Tribute von Panem & Co im Deutschunterricht? Zur didaktischen Relevanz der populären Jugendliteratur

Fragen der Textauswahl sind in der Literaturdidaktik in den letzten Jahren angesichts der Kompetenzdebatte und der damit verbundenen Modellierung literarischer Kompetenzen ins Hintertreffen geraten. Der anhaltende Boom der populären Fantasyliteratur macht die Frage, ob diese Texte für den Unterricht geeignet sind und welche Kompetenzen und Ziele mit ihrer Behandlung verfolgt werden könnten, jedoch notwendig. In der Nachfolge von *Harry Potter* ist mit Titeln wie *Twilight*, *Eragon*, der Edelstein-Trilogie, *Die Tribute von Panem*, *Chroniken der Unterwelt*, *Oksa Pollock*, der Engelsfors-Trilogie und anderen offensichtlich eine Literatur entstanden, die (nicht nur) von Jugendlichen gerne und freiwillig gelesen wird und die außerdem zu einer Vielzahl an kulturellen Anschlusshandlungen anregt. Die Literaturdidaktik kommt in Anbetracht der Bedeutung dieser Literatur in der Sozialisation von Jugendlichen nicht umhin, diese Romane zu sichten und sie hinsichtlich ihrer Relevanz als Unterrichtsgegenstand zu befragen.

Auch eine Tagung und eine Publikation der jüngsten Vergangenheit rücken die Problematik der Auswahl von Unterrichtsgegenständen wieder mehr in den Vordergrund. So stand das 19. Symposium Deutschdidaktik im September 2012 unter dem Motto „Sprachlich-literarische Vielfalt wahrnehmen, aufgreifen, fördern“. Angesichts einer zunehmenden Vielfalt und Heterogenität sprachlich-literarischer Angebote, die „gesichtet, geordnet, auch bewertet werden“ müssten, so der Ausschreibungstext, stellt sich die Frage nach den Unterrichtsgegenständen und deren Auswahl vor dem Hintergrund einer begrenzten Unterrichtszeit in besonderem Maße, zumal die „Reichhaltigkeit eines sprachlichen und literarischen Angebots in der Sozialisation [...] mit Recht als Prädiktor für deren Erfolg“ gelte (SDD 2012, 96). Die hier im Zentrum der Überlegungen stehenden populären Fantasyromane sind gemeinsam mit ihren Medienverbundprodukten und den durch sie ausgelösten kulturellen Praktiken Ausdruck dieser konstatierten Vielfalt literarisch-sprachlicher Angebote, die es wahrzunehmen gilt.

Ihre jüngste Ausgabe widmet die Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule *ide* den durch digitale Technologien entstandenen neuen literalen Praktiken von Jugendlichen, für deren Integration in den Deutschunterricht in verschiedenen Beiträgen entschieden Stellung bezogen wird. Lesen und Schreiben wird hier dem angelsächsischen Konzept der New Literacies folgend primär als soziale Praxis und nicht als kognitive Tätigkeit verstanden, die eng mit der Identitätsarbeit ihrer Akteure im Kontext ihrer Lebenswelten

verbunden ist. Damit rückt die Populärkultur als Unterrichtsgegenstand in den Fokus. Am Beispiel von *Die Tribute von Panem* entwickelt Gabriele Fenkart, eine der beiden Herausgeberinnen des Bandes, sogenannte „transdifferente Unterrichtsszenarios“ mit dem Ziel, das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler durch die Erweiterung ihrer Lesemodi und das Kennenlernen von verschiedenen literalen Praktiken im Sinne einer nachhaltigen Leseförderung zu verbessern. Der Deutschunterricht soll dieser Konzeption zufolge direkt an die literalen Erfahrungen und Praktiken, die Jugendliche im außerschulischen Kontext machen, anknüpfen (vgl. die Beiträge in Böck/Fenkart 2013). Als (einziges) Argument für die Integration dieser Texte, Medien und Praktiken in den Deutschunterricht dient hier deren Affinität zur Lebenswelt der Jugendlichen und die daraus abgeleitete Eignung für eine erweiterte Konzeption der Leseförderung. Damit lässt sich dieser Ansatz als subjektorientierter beschreiben, der den Gegenständen an sich und ihrer jeweiligen Charakteristik wenig Beachtung schenkt.

Im Folgenden soll demgegenüber ein Ansatz verfolgt werden, der zwischen einer gegenstandsorientierten Vorgehensweise, die die Frage der didaktischen Relevanz von Texten auf der Grundlage einer literaturwissenschaftlichen Analyse der Texte im Medienverbund beantwortet, und einer subjektorientierten Vorgehensweise, die Erkenntnisse der Lese- und Mediensozialisationsforschung sowie erste Hypothesen aus einem eigenen Forschungsprojekt zur Rezeption populärer Jugendromane integriert, vermittelt.

1 | Der Text als populärkulturelles Gewebe

Wodurch zeichnen sich die populären Jugendromane aus, wie „funktionieren“ sie und worin könnte deren literarästhetisches Potential liegen?

Als Ausgangspunkt für die Analyse der Romane wird hier auf eine Metapher Roland Barthes' zurückgegriffen, der Texte als Gewebe bzw. Netze beschrieben hat, in denen verschiedene Fäden miteinander verwoben sind. Barthes, dessen literaturtheoretische Arbeiten im Umfeld des französischen Strukturalismus und Poststrukturalismus entstanden sind und insbesondere die Intertextualitätstheorie von Julia Kristeva maßgeblich beeinflusst haben, kritisiert den klassischen Werkbegriff, demzufolge der Text als geschlossenes Ganzes betrachtet werden kann, und ruft den Tod des Autors aus. Barthes' Texttheorie geht davon aus, dass jeder Text ein Intertext ist: „andere Texte sind in ihm präsent, in unterschiedlichem Ausmaß, in mehr oder weniger wiedererkennbaren Formen: Der Text der vorhergehenden und umgebenden Kultur.“ (zitiert nach Berndt/Tonger-Erk 2013, 49)

Was Barthes hier für jeden Text veranschlagt, scheint auf aktuelle populäre Jugendromane in besonderem Maße zuzutreffen, deren Charakteristik eine rein textimmanente, werk- oder autorzentrierte Interpretation nicht zu erhellen vermag.¹ Im Folgenden wird im Anschluss an Barthes die These vertreten, dass die populären Jugendromane nicht für sich stehen, sondern vielmehr erst in ihren vielfältigen Bezugsrahmen, ihren diskursiven intertextuellen oder intermedialen Bezügen, verständlich und sinnhaft werden.

Den Analysen wird dabei ein weiter, aber operationalisierbarer Intertextualitätsbegriff zugrunde gelegt, der sowohl markierte Prätexte als auch unbewusste Prätexte, Einflüsse oder Kontexte sowie Gattungsreferenzen berücksichtigt.² Durch den Einbezug impliziter Prätexte und Referenzen wird Intertextualität als Phänomen definiert, das nicht ausschließlich vom (bewussten) Gestaltungswillen eines Autors bestimmt, sondern das daneben auch durch die unterschiedlichen Lesarten von Rezipienten aktualisiert wird.

¹ In vielen Besprechungen und Kritiken von Populärliteratur kann man eine indirekte Spiegelung von Barthes' Diktum vom Tod des Autors erkennen, wenn sie den Texten und ihren Autoren mangelnde Originalität vorwerfen. Aufgrund der konstitutiven Intertextualität jedes Textes ist Originalität Barthes zufolge keine Eigenschaft und kein Qualitätsmerkmal von Texten (vgl. Berndt/Tonger-Erk 2013, 50)

² Barthes selbst hat keine eigenständige Intertextualitätstheorie mit operationalisierbaren Kategorien ausgearbeitet (vgl. Berndt/Tonger-Erk 2013, 49). Der dieser Untersuchung zugrunde gelegte, aus dem Gegenstand selbst abgeleitete Intertextualitätsbegriff unterscheidet sich von dem engen Intertextualitätsbegriff von Ulrich Broich und Manfred Pfister darin, dass letztere lediglich bewusste, intendierte und markierte Bezüge zu Texten (und Systemreferenzen wie z.B. Bezüge zu Gattungen) berücksichtigen (vgl. Berndt/Tonger-Erk 2013, 145 ff.). Eine genauere Systematisierung der in den populären Jugendromanen aufgedeckten intertextuellen Bezüge hinsichtlich ihrer Form und Funktion muss noch geleistet werden.

Es wird hier ebenso von einem weiten Textbegriff ausgegangen, der sowohl Texte unterschiedlicher Medialität wie Bilder, Filme oder Musik als auch bedeutungstragende Objekte oder Praktiken mit einbezieht. Die problematische Trennung zwischen einer Populär- und einer Hochkultur wird im vorliegenden Beitrag als funktionale Trennung aufrechterhalten, das heißt, es wird davon ausgegangen, dass Populärkultur anderen Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen unterliegt als Hochkultur.³ Ziel der vorliegenden Überlegungen ist es nicht, ästhetische oder ideologiekritische Wertungen vorzunehmen, sondern einen Beitrag zur Beschreibung und Untersuchung der ästhetischen Struktur, der Rezeption sowie dem didaktischen Potential von populären Jugendromanen zu leisten.

Plausibilisiert wird die These von den Texten als populärkulturellen Geweben nun in drei Schritten. So werden die Texte zunächst als global verbreitete Medienverbundprodukte betrachtet; die globale Populärkultur wird hier als ein zentraler Bezugsrahmen verstanden, der als Ideen- und Themenreservoir für die Texte relevant wird. In einem zweiten Schritt wird kurz auf den in den Texten praktizierten Gattungsmix und die unterschiedlichen Gattungspreferenzen eingegangen, bevor schließlich an Beispielen der Figurengestaltung genauer verfolgt wird, welche Bedeutungsschichten durch intertextuelle Referenzen konkret eröffnet werden.

Die Vermarktung und Distribution der populären Jugendromane durch global agierende Medienkonzerne hat weitreichende Auswirkungen auf die Struktur und Ästhetik der Texte selbst sowie auf deren Rezeption. Hauptbestandteil einer globalen Strategie ist die Mehrfachverwertung durch transnationale Wertschöpfungsketten, die eine großvolumige Kostensenkung durch Synergieeffekte erwarten lässt. Am Anfang steht in der Regel der Verkauf der Filmrechte an ein Medienunternehmen, das den Stoff dann in unterschiedlicher medialer Form (als DVD, Computerspiel, Soundtrack) oder in Form von Merchandising-Produkten weiterverwertet und auf verschiedenen Plattformen (wie Printmedien oder Online-Portalen) bewirbt und redaktionell begleitet (vgl. Neuner/Sandhu 2005). Sowohl die *Twilight*-Romane als auch die drei Bände des *Tribute von Panem*-Zyklus' der amerikanischen Autorinnen Stephenie Meyer bzw. Suzanne Collins erscheinen zusammen mit ihren Medienverbundprodukten nach Auskunft ihrer deutschen Verlage jeweils in über 50 Ländern. Auch die Edelstein-Trilogie der deutschen Autorin Kerstin Gier wurde in fast 30 Sprachen übersetzt – ein Erfolg, der durch die Verfilmung des ersten Bandes im März 2013 seine Fortsetzung fand. Voraussetzung für diese globale Verbreitung der populären Jugendliteratur ist die Tatsache, dass deren Inhalte global verständlich sind (vgl. Reichardt 2010, 99).

Die globale Verständlichkeit der Inhalte ist in den populären Jugendromanen unter anderem dadurch gewährleistet, dass es unabhängig vom spezifischen Plot in den Romanen um universelle Themen wie Selbstfindung, Erwachsenwerden, Freundschaft, Familie und Tod geht. Ein weiterer Aspekt dieser globalen Kodierung der Inhalte ist die Tatsache, dass die globale Populärkultur als Ideen-, Formen- und Themenreservoir für die Romane dient, was sich in einer dichten intertextuellen Struktur der Romane niederschlägt. So wird Oksa Pollock als „Spidergirl“, als „Oksa 007“ oder als „unverwundbare Ninja“, eine Kämpferfigur aus dem alten Japan, die in vielen Filmen, Computerspielen, Mangas oder Comics auftaucht, bezeichnet (Plichota/Wolf 2011, 20, 284 u. 357). Gwendolyn, die Hauptfigur der Edelstein-Trilogie, entspricht geradezu dem Klischee eines westlichen Teenagers, dessen Gehirn „zugestopft [ist] mit den Namen von Boygroupmitgliedern und elend langen Besetzungslisten von kitschigen Liebesfilmen“ (Gier 2010, 267) und der sich nur für „Frisuren, Klamotten, Filme und Popstars“ (Gier 2009, 254) interessiert. Tatsächlich wird die Realität und die Vergangenheit in der Edelstein-Trilogie als medial kodierte dargestellt, das heißt, Gwendolyn und ihre Freundin nehmen Ereignisse der Gegenwart und Vergangenheit durch die Brille von Filmen wahr. Gwendolyns Freundin Leslie kommentiert deren erste Zeitreise wie folgt:

„Ja, ich hab's mir auch immer irgendwie romantischer vorgestellt. Weißt du, ich dachte, Charlotte erlebt da sozusagen ihre eigenen Historienfilme. Tanzt mit Mr Darcy auf einem Ball. Verliebt sich in

³ Damit wird hier ein Ansatz verfolgt, der Populärliteratur nicht primär über inhaltlich-formale oder ästhetische Aspekte, sondern v.a. funktional-pragmatisch definiert. Zur Einführung in die Erforschung von Populärkultur vgl. Hügel 2003, Hügel 2007, Hecken 2007, Lüdeke 2011 und Huck 2011. Zur Erforschung der Populärkultur in den Cultural Studies vgl. Fiske 1999, Fiske 2000, Göttlich/Winter 2000 und Winter 2005.

einen sexy Highlander. Sagt Anne Boleyn, dass sie Heinrich VIII. auf keinen Fall heiraten soll. So was halt.“ (Gier 2009, 94)

Gwendolyn und ihr Zeitreisepartner starten mit der Formel „Bereit, wenn du es bist.“ auf ihre Expeditionen – ein Ausspruch, der nicht nur den Satz Hannibal Lecters „Bereit, wenn Sie es sind.“ aus dem Film *Das Schweigen der Lämmer* aufgreift, sondern der als Slogan auch wortwörtlich in einer Apple-Werbung auftaucht.

In *Die Tribute von Panem* finden sich intertextuelle Bezüge zu dem japanischen Roman *Battle Royale*, zu Stephen Kings Roman *Der Todesmarsch* oder zu dem Fernsehfilm *Das Millionenspiel*, in dem bereits 1970 die Entwicklung hin zu einem voyeuristischen Reality-TV vorgezeichnet wurde. Neben diesen populärkulturellen Prätexten wird der Leser auch auf Klassiker des dystopischen Genres wie George Orwells *1984* oder William Goldings *Herr der Fliegen* sowie auf die griechische Sage des Minotaurus und auf den Spartakus-Mythos verwiesen. Handelt es sich bei den Beispielen aus *Oksa Pollock* und der Edelstein-Trilogie um markierte Intertextualität, wird am Beispiel der *Tribute von Panem* deutlich, dass sich dem (populär-)kulturell kundigen Leser eine Vielzahl an impliziten Bezügen eröffnen, die sich scheinbar endlos fortsetzen lassen. So stellen jugendliche Leser in dem *Tribute von Panem*-Forum Bezüge zu einer Vielzahl von Filmen und Büchern her: Neben Reality-Shows wie *Big Brother*, *DSDS*, *Topmodel*, *Dschungelcamp*, *Fear Factor*, *Isola dei Famosi* (ital.; RAI) oder jüngst *Capture* (USA; The CW) werden Filme wie *Die Todeskandidaten* oder *Gamer*, Fernsehsendungen wie *Jackass* oder Romane wie *Twilight* (Stephenie Meyer) oder *Isola* (Isabel Abedi) genannt; welche Bezüge hier von der Autorin intendiert sind und welche nicht, lässt sich nicht entscheiden.⁴

Wie auch bei anderen populärkulturellen Erzeugnissen üblich, dienen auch die volkskulturelle oder bürgerlich-klassische Literatur als „Innovationsreservoir“ (vgl. Münch 2000, 147). Die Vielfalt ist so groß, dass einige weitere Beispiele hier als Veranschaulichung genügen müssen. Die fantastische Welt in den *Reckless*-Bänden ist bevölkert von Figuren und Gegenständen aus den Märchen der Gebrüder Grimm. Explizite Verweise auf Shakespeare finden sich sowohl in *Twilight* als auch in der Edelstein-Trilogie zuhauf. Den drei Teilen des ersten Bandes der *Chroniken der Unterwelt* sind Zitate von John Milton, Vergil und William Carlos Williams vorangestellt.

Eine weitere Form der Intertextualität stellt der Bezug zu unterschiedlichen Gattungen dar. Ulrich Broich und Manfred Pfister sprechen hier von Systemreferenz (vgl. Berndt/Tonger-Erk 2013, 152).

Alle in der Einleitung aufgelisteten Romane werden als Fantasy bzw. als Subgenres der Fantasy vermarktet. Diese Subgenres, wie Romantic Fantasy, Future Fantasy, Urban Fantasy u.a., haben sich in enger Anbindung an einzelne Massenerfolge entwickelt und sind daher zunächst einmal als verlagsprogrammatische Kategorien zu sehen (vgl. Bergenthal 2008, 332). In literaturwissenschaftlicher Perspektive entspricht der diesen Kategorien zugrunde liegende Begriff von Fantasy der englischsprachigen Verwendung, bei der Fantasy oder Fantasy Fiction als Oberbegriff für alle Subgenres der fantastischen Literatur fungiert. Das Fantasy-Genre ist jedoch nur *eine* Gattungsreferenz in den populären Jugendromanen. Daneben finden sich in den Texten zahlreiche weitere Gattungsbezüge zu Abenteuerromanen, Thrillern, Detektivgeschichten, Märchen, Science-Fiction-Romanen, Adoleszenzromanen, Liebesromanen oder Mädchenbüchern (vgl. Roeder 2012 zu *Die Tribute von Panem* und Ewers 2011a). Strukturelle Referenzen zu anderen medialen Formaten wie dem Action- und Horrorfilm, Reality-TV-Shows, Quality-TV-Serien oder dem Computerspiel ergänzen diese Bandbreite (zu strukturellen Bezügen zwischen Quality-TV-Serien und den seriellen Jugendromanen vgl. Schlachter 2013a). Jede Genrerferenz eröffnet eine neue Bedeutungsschicht und damit verbundene Lesarten, was dazu führt, dass sich ein Roman wie *Reckless* sowohl als Abenteuer- oder Actiongeschichte, als Detektivgeschichte (durch das Moment der Verrätselung), als Märchen, stellenweise auch als Liebesgeschichte und natürlich als Fantasy lesen lässt. Der sol-

⁴ Vgl. v.a. die Threads in dem Unterbereich des Forums „Die Tribute von Panem ... und wir?“: <https://forum.i-love-books..php?f=14> (02.09.2013). Zur intertextuellen Lektüre einer Kritikerin vgl. <http://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2012/03/decoding-the-influences-in-hunger-games-from-spartacus-to-survivor/255043/#slide2> (03.09.2013)

chermaßen praktizierte hybride Genremix kann, wie Ursula Bergenthal am Beispiel von *Harry Potter* aufgezeigt hat, als bewusst eingesetzte „zeittypische Form der massenhaften Leseradressierung“ (Bergenthal 2008, 32) gedeutet werden. Die aktuelle Ausprägung der Fantasy in ihrer Zwei-Welten-Struktur scheint sich in besonderem Maße dazu zu eignen, all diese heterogenen strukturellen und intertextuellen Bezüge in sich aufzunehmen und zu einem hybriden Amalgam zu vermengen.⁵

Welche Bedeutungspotentiale intertextuelle Referenzen entfalten können, soll nun am Beispiel der Figurengestaltung in *Die Tribute von Panem* und *Twilight* aufgezeigt werden. In beiden Fällen verweisen die Protagonisten Katniss bzw. Edward auf eine Vielzahl an Prätexten, die ihnen ihre charakteristischen Züge verleihen.

So ist Katniss ein weiblicher Theseus, der sich freiwillig meldet, um das Unheil von der Schwester abzuwenden und um die Hungerspiele schließlich ganz zu beenden, genauso wie der Theseus der griechischen Mythologie nach Kreta auszog, um dem von König Minos befohlenen Unrecht der jährlichen Opferung von sieben Jünglingen und sieben Jungfrauen im Labyrinth des Minotaurus ein Ende zu setzen. Katniss ist außerdem ein weiblicher Spartakus. In einem Interview mit der *New York Times* legt Suzanne Collins diese Inspirationsquelle genauso wie diejenige des Theseus-Mythos offen: „Katniss follows the same arc from slave to gladiator to rebel to face of war.“⁶ In dieser Eigenschaft als weiblicher Theseus bzw. Spartakus trägt sie Züge des archaischen Helden: sie ist Außenseiterfigur, ihr Handeln steht zunehmend im Dienst einer Mission und des Volkes, das sie in einer Revolution gegen die diktatorische Regierung des Kapitols anführt. In der Arena und später im Kampfgeschehen der Revolution stellt sie ihre Fähigkeit zum Außerordentlichen sowie ihre Bereitschaft zu kämpfen und zu töten unter Beweis (vgl. Schneider 2010, 20f.). Hier beherrscht sie Pfeil und Bogen wie ein Rambo oder ein Robin Hood. Verbunden mit der Heldenrolle ist eine Umkehrung der traditionellen Geschlechterrollen, die sich auch in ihrer Funktion als Versorgerin ihrer Familie äußert. Katniss geht in dieser Heldenrolle jedoch nicht auf. Sie erscheint dem Leser gleichzeitig als ein fremdgesteuerter Avatar, als eine Spielfigur in einem von anderen dirigierte Spiel. Gekoppelt mit ihrer zunehmenden Routine im Kampf erinnert das dann irgendwie auch an eine Lara Croft (vgl. Roeder 2012, 43). Im Kapitol wird Katniss zu einem Luxusleben gezwungen, erhält einen persönlichen Stylisten und wird in den Interviews im staatlichen Fernsehen – nicht David Letterman, sondern Caesar Flickerman interviewt sie in seiner Show – und bei ihrem Einzug in die Arena als naives Supermodel in Szene gesetzt. Wie ein normaler Teenager steht sie schließlich zwischen zwei jungen Männern, zwischen denen sie sich entscheiden muss, was natürlich an ihre mediale Vorläuferin Bella in *Twilight* erinnert.⁷

Wer ist Katniss nun also? Autonome Heldin, fremdgesteuerte Computerspielfigur, Darstellerin in einer Reality-TV-Show oder normaler Teenager? Von einer plausiblen psychologischen Wandlung der Figur kann kaum ausgegangen werden, vielmehr koexistieren all die angesprochenen Bedeutungsschichten und werden zu einem widersprüchlichen Konglomerat vermischt. Die Geschichte, die auf eine spannende Handlung ausgerichtet ist, funktioniert jedoch trotz oder gar wegen dieser Widersprüche. Eine Figur wie Katniss bietet mit ihren unterschiedlichen Bedeutungsschichten Anknüpfungs- und Identifikationspunkte für viele unterschiedliche Leser, und die Kunst dieses Erzählens liegt gerade darin, den Figuren eine gewisse psychologische Dimension einzuschreiben, die Gegensätze, Unstimmigkeiten oder

⁵ Carsten Gansel weist darauf hin, dass der Einsatz des Fantastischen auch in älteren All-Age-Texten wie Lewis Carolls *Alice im Wunderland*, J.R.R. Tolkiens *Der Herr der Ringe* oder Michael Endes *Momo* und *Die unendliche Geschichte* unterschiedliche Lesarten erst möglich gemacht hat. Vgl. Gansel 2012, 5.

⁶ <http://www.nytimes.com/2011/04/10/magazine/mag-10collins-t.html?pagewanted=all> (03.09.2013) Obwohl es sich bei Spartakus im Gegensatz zu Theseus um eine historische Figur handelt, ist das Wissen über ihn textuell-medial vermittelt. Einem breiten Publikum bekannt wurde die Figur 1960 durch Stanley Kubricks Monumentalfilm, der die Lebensgeschichte von Spartakus auf der Grundlage weniger übermittelte historische Ereignisse fiktiv in Szene setzt.

⁷ Dreiecksgeschichten gehören zum festen Repertoire der populären Jugendromane und finden sich beispielsweise auch in *Oksa Pollock*, den *Chroniken der Unterwelt*, der *Edelstein-Trilogie* oder *Reckless*. Auch das Spannungsverhältnis der Figuren, die einerseits als normale Jugendliche dargestellt werden und andererseits Heldenfiguren und damit Figuren der Transgression und Differenz sind, ist für alle Romane konstitutiv.

Brüche an der Textoberfläche jedoch gleichzeitig durch eine straffe Handlungsführung und eine eindeutige Plotstruktur (Sieg des Guten, Rettung der Welt) zu verwischen.⁸

Dagmar Grenz bezeichnet eine solche Erzählstrategie als literarische Überredungsstrategie (vgl. Grenz 2011, 286 ff.). Sie zeigt am Beispiel der Figuren Edward und Bella aus *Twilight*, wie diese unter Rückgriff auf unterschiedlichste markierte und implizite Prätexte zu äußerst widersprüchlichen Figuren konstruiert werden. So werde Edward gleichzeitig als verführerischer, dämonischer Vampir, als Märchenprinz und als großzügiger und leidender Liebender dargestellt. Neben expliziten intertextuellen Verweisen auf Heathcliff aus E. Brontës *Wuthering Heights*, das eine von Bellas Lieblingslektüren ist, stehe die Edward-Figur in der Vampir-Tradition des 19. Jahrhunderts, verkörpere aber gleichzeitig auch ein Männerbild, das im Kontext der romantischen Liebe stehe (vgl. Grenz 2011, 268-275). Sein Luxusleben, seine äußere Schönheit sowie seine Vorliebe für teure und schnelle Autos rücken Edward außerdem in die Nähe von medial präsenten Hollywood-Stars. Genauso lassen sich für Bella zahlreiche intertextuelle Verweise aufzeigen, die von Richardsons Clarissa über Shakespeares Julia und Ch. Brontës Jane Eyre bis hin zur Passionsgeschichte von Jesus reichen (vgl. Grenz 2011, 275-284). Als weitere Inspirationsquelle nennt Stephenie Meyer im *Twilight*-Handbuch zu jedem Band ihres Zyklus eine Playlist mit Songs, die aufgrund ihrer Stimmung bzw. ihres Textes die Gestaltung der Charaktere und der Story beeinflusst haben (vgl. Meyer 2011, 470 ff.). Diese Fülle an Bezügen offenbart noch deutlicher als die „klassischen“ Prätexte, dass die Figuren widersprüchlich und letztlich wenig konturiert gezeichnet sind, so dass Leser mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen und Stimmungslagen sich in ihnen wiederfinden können.

Wie gezeigt wurde, zeichnen sich die populärkulturellen Texte unter der Textoberfläche durch Offenheit und Mehrdeutigkeit aus. Diese Offenheit der Texte ist angelegt in ihrer Textualität, die als populärkulturelles Gewebe beschrieben wurde, in das die unterschiedlichsten Prätexte verwoben sind. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Intertextualität bei der Betrachtung der populären Jugendromane nicht ausschließlich als Produktionsphänomen, sondern im Zusammenspiel von Produktion und Rezeption betrachtet werden muss.⁹ Populäre Jugendromane zu analysieren bedeutet, so die daraus abgeleitete These, die unterschiedlichen Bedeutungsschichten der Texte, die durch markierte und implizite intertextuelle Verweise eröffnet werden, freizulegen und zu verfolgen. Diese Gewebestruktur der Texte dient im Folgenden als Ausgangspunkt für Überlegungen, die die didaktische Relevanz der populären Jugendromane im Gegenstand selbst begründen. Eine zweite Argumentationslinie verfolgt die sozialisatorische Bedeutung, die populäre Jugendromane im Alltag von Jugendlichen haben.

2 | Die Rezeption populärer Jugendliteratur – Ort des Aushandelns von Bedeutungen und Identitäten

Ein erster Indikator für die Bedeutung der populären Jugendliteratur ist deren kommerzieller Erfolg, der allerdings auch darauf zurückzuführen ist, dass es sich bei all den genannten Romanen um typische All-Age-Titel handelt, die von verschiedenen Altersschichten gelesen werden (vgl. z. B. Ewers 2011b und Gansel 2012, 3). Gerne wird dieser Erfolg von Kritikern damit erklärt, dass die Texte eine Flucht in fantastische Parallelwelten oder die Bestätigung von Klischees der Alltagswahrnehmung ermöglichen. Solche Erklärungsmuster werden in der Regel auf der Basis einer an den Normen der Kinder- und Jugendliteratur orientierten Analyse der Romane theoretisch formuliert. Die tatsächliche Rezeption der Romane durch Jugendliche wird dabei nicht in den Blick genommen.

⁸ Eine stärkere Psychologisierung ist für die aktuelle Fantasyproduktion im Gegensatz zu älteren Texten, die ausschließlich in einer fiktiven Sekundärwelt spielen, charakteristisch. Spielten übersinnliche und magische Kräfte in der Einweltenfantasy eine zentrale Rolle, so öffnen sich aktuelle Texte mit ihrer Zwei-Welten-Struktur zunehmend zur realen Welt. Vgl. zu *Der Herr der Ringe* und seiner Verfilmung Mikos (2007, 91).

⁹ Die vertretenen Thesen weisen Ähnlichkeit mit Positionen von John Fiske auf, auch wenn hier andere Schwerpunkte gesetzt werden, Fiskes Überlegungen andere Implikationen aufweisen und zum Teil kritisch gewendet werden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit seiner Theorie des Populären als Widerständigem muss jedoch an anderer Stelle stattfinden. Vgl. Fiske (1999 und 2000).

Dass die Rezeption und Aneignung der Romane jedoch unterschiedlichste Funktionen erfüllt und sich nicht auf eine eskapistische oder bestätigende Lektüre reduzieren lässt, wurde an anderer Stelle gezeigt (vgl. Schlachter 2013c). Auf der Grundlage einer empirischen Analyse von Internetforen, auf denen Jugendliche sich im Anschluss an ihre Lektüre austauschen, wird deutlich, dass die Inhalte und Themen der Romane für Jugendliche von hoher sozialisatorischer Relevanz sind und zur Identitätsarbeit herangezogen werden. Die Romane werden vor der Folie eigener Identitätsthemen gelesen, wobei unterschiedliche Ausprägungen dieser sozialisatorischen Lektüre nachgewiesen werden können, die von einer naiv-identifikatorischen Zustimmung über eine spielerische Auseinandersetzung bis hin zu einer kritisch-reflexiven Bewertung reichen. Damit können die populären Texte als Orte des Aushandelns von Bedeutungen und Identitäten verstanden werden. Viele thematische Gesprächssequenzen in den Foren lassen sich überdies als literarische Gespräche beschreiben, woraus geschlossen werden kann, dass die Jugendlichen bei der Lektüre der Romane und beim anschließenden Austausch von Texterfahrungen auf informellem Wege auch literarische Kompetenzen und literarische Erfahrungen erwerben. Auf der bisherigen Datengrundlage wurde hier die Hypothese aufgestellt, dass ein enger Zusammenhang zwischen einer identifikatorischen Lektüre und literarischen Verstehensprozessen besteht und dass die Frage, ob Literatur zu literarischem Lernen anregt, nicht nur von der literarischen Beschaffenheit und Qualität des Textes abhängt, sondern ebenso vom Identifikationspotential, das ein Text für seine Leserinnen und Leser bereithält (vgl. Schlachter 2013b).

Ein Blick in die Medienwissenschaften vermag es, den Blick auf Rezeptionsprozesse zu vertiefen. Aus zahlreichen Studien geht hervor, dass weder eine einseitig emphatische Beurteilung von aktiven identitätsorientierten Prozessen und dem informellen Erwerb literarischer Kompetenzen noch eine einseitig kulturpessimistische Position, die ihren Fokus auf passive und naive Rezeptionsweisen legt, dem komplexen Vorgang der Rezeption gerecht wird (vgl. im Überblick und zur Einführung Vollbrecht/Wegener 2010, Fuhs/Lampert/Rosenstock 2010 und Mikos/Winter/Hoffmann 2007). So bietet beispielsweise der dritte Teil der Konvergenzstudie des Münchner Instituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF) Einblick in die qualitativen Dimensionen konvergenzbezogener Medienaneignung von 11- bis 17-jährigen Jugendlichen. Aus 59 Fallstudien wurden fünf unterschiedliche Nutzertypen herausgearbeitet, die im Kontext der hier angestellten Überlegungen insofern interessant sind, als sie deutlich machen, dass unterschiedliche Rezeptionsweisen und Aneignungsmuster von Medien existieren, die sich u.a. durch den Grad der Aktivität der Nutzer unterscheiden. Während kreative und missionierende Nutzer, die in der Regel einen hohen Bildungsgrad aufweisen, die Medien aktiv als Gestaltungs- bzw. Präsentationsraum nutzen, sehen Nutzer mit niedrigem Bildungshintergrund Medien vor allem als Konsumraum (vgl. Wagner/Theunert 2006 und Lange/Theunert 2008). Auch die aktuellste Konvergenzstudie des JFF, die sich mit dem Medienhandeln von Jugendlichen im Social Web beschäftigt, bestätigt diese differenzierte Sicht auf jugendliches Medienhandeln, das sich, wie im Untertitel der Studie hervorgehoben wird, zwischen „Eigensinn und Anpassung“ bewege (Wagner/Brüggen 2013).

Aus den hier dargestellten Erkenntnissen zur Rezeption von populären Jugendromanen und Medien lassen sich zwei Überlegungen herauskristallisieren, die wichtige Ansatzpunkte für didaktische Überlegungen bieten: Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass es persönlich und sozial bereichernde Formen der Rezeption und Aneignung von populärer Jugendliteratur gibt. Diese Erkenntnis darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Umgang von Jugendlichen den Romanen enorme Ungleichheiten bestehen und dass nur ein Teil der Jugendlichen solch bereichernde Zugänge findet. Aufgabe der Schule und des Deutschunterrichtes ist es, diese Ungleichheiten aufzufangen und Jugendliche zu einem souveränen Umgang zu befähigen, der bereichernde und eigensinnig-kritische Rezeptionsmodi umfasst.

3 | Populäre Jugendliteratur im Deutschunterricht – dem intertextuellen Beziehungsgeflecht auf der Spur

Dass Titel wie *Eragon*, *Twilight*, *Die Tribute von Panem* oder *Zirkel* ihren Platz im Rahmen einer schulischen Lesekultur (vgl. Nickel-Bacon/Wrobel 2012) sowie eines Unterrichts, der zum Aufbau und zur Sicherung von Lesemotivation beitragen möchte (vgl. Hurrelmann 2002), haben sollten und längst haben, ist meines Erachtens unstrittig. Die Bücher finden sich in vielen Schülerbüchereien, werden bei Buchvorstellungen präsentiert, in Lesenächten vorgelesen usw. Zu diskutieren sind hier die didaktischen Konzepte und Methoden, die sich für die Förderung von Lesemotivation eignen (vgl. z. B. die Vorschläge von Hurrelmann 2002, 145f. sowie jüngst die Vorschläge in *ide* 1/2013).

Im Folgenden wird die These vertreten, dass sich die populären Jugendromane über ihr leseförderndes Potential hinaus auch für literarisches und ästhetisches Lernen eignen. Als Begründung werden der gegenstands- und der subjektorientierte Argumentationsstrang, wie sie in den beiden vorhergehenden Abschnitten ausführlich dargelegt wurden, zusammengeführt. Es wird hier die Ansicht vertreten, dass es didaktisch sinnvoll und möglich ist, ausgehend von der identifikatorischen und sozialisatorischen Lektüre der Schülerinnen und Schüler literarische und ästhetische Verstehensprozesse in Gang zu setzen. Ausgegangen wird hierbei auch von Erkenntnissen der Forenanalyse, die gezeigt haben, dass sich identifikatorische und literarische Prozesse nicht ausschließen müssen, sondern einander bedingen können.

Als Einstieg in die Behandlung der populären Jugendromane bietet sich eine Auseinandersetzung mit den Figuren als Handlungsträger der Romane an. Wie dargelegt wurde, sind die Figuren so konstruiert, dass sie über ihre Verweisstruktur verschiedene Lesarten eröffnen. Um sich über unterschiedliche Lesarten auszutauschen, bietet sich die Methode des literarischen Gesprächs an, bei dem es unter anderem darum geht, den „Text und persönliche Erfahrungen in ein Wechselspiel [zu] bringen“ (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006, 230). Indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, zu den Figuren bzw. zu Konstellationen (Katniss und Peeta oder Katniss und Gale?) Stellung zu beziehen, wird das Gespräch über Identifikations- oder Abgrenzungsprozesse in Gang gesetzt. Es ist auffällig, dass für das literarische Gespräch ähnliche gesprächsinitiiierende Impulse vorgeschlagen werden, wie sie in Foren von Jugendlichen als Ausgangspunkt für Threads gewählt werden. So ähneln sich die Frage „Welche Stelle aus dem Gedicht hat mich besonders angesprochen oder auch irritiert?“ (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006, 235), die von Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert exemplarisch als Anfangsimpuls für ein literarisches Gespräch vorgeschlagen wird, und die Anfangsposts „Welche Stelle im Buch hat euch besonders berührt?“¹⁰ oder „Wer ist euer Lieblingscharakter?“¹¹ aus dem *Tribute von Panem*-Forum des Oetinger-Verlages insofern, als sie beide zur identifikatorischen Bewertung von Textstellen oder Charakteren auffordern. Nachdem das Gespräch so in Gang gesetzt wurde und unterschiedliche Bewertungen im Raum stehen, müssen in einem zweiten Schritt und als Gegengewicht Begründungen eingefordert werden, die zu einer objektivierenden Sichtweise führen sollen. Anstelle von Begründungen bzw. in Ergänzung dazu können die Schülerinnen und Schüler hier auch dazu angeregt werden, markierte und implizite Prätexte und Kontexte mit einzubeziehen. Beispielsweise kann gefragt werden, an wen eine bestimmte Figur erinnert oder welche ähnlichen Romane, Filme, Serien oder Computerspiele den Schülerinnen und Schülern in den Sinn kommen.

Im Anschluss an ein solches Gespräch können von der Lehrperson ausgewählte Prätexte und Kontexte zur Verfügung gestellt werden, die hinsichtlich ihrer Parallelen und Unterschiede, die sie zum besprochenen Roman aufweisen, untersucht werden. So erhalten Schülerinnen und Schüler nicht nur Einsicht in die Machart der intertextuellen Struktur, sondern erschließen das Bedeutungspotential eines Textes, indem sie diesen vor der Folie seiner intertextuellen Bezüge interpretieren. Gleichzeitig erfahren sie die Offenheit literarischer Texte, die im Bereich der Figurengestaltung aufgrund der angelegten Widersprüchlichkeiten der Prätexte besonders deutlich wird, jedoch aufgrund eines identifikatorischen Lesemodus von

¹⁰ <https://forum.i-love-books.de/viewtopic.php?f=18&t=632> (09.09.13)

¹¹ <https://forum.i-love-books.de/viewtopic.php?f=19&t=684> (09.09.13)

Jugendlichen in der Regel nicht sofort wahrgenommen wird, und die sich daraus ergebende Unabschließbarkeit von Verstehens- und Deutungsprozessen (vgl. Spinner 2006, 12). Neben Gesprächskompetenzen werden so auch literarische Kompetenzen im engeren Sinn geschult. Kompetenzorientiert ist die Vorgehensweise auch insofern, als die Erschließung von Bedeutungsschichten strategieorientiert erfolgt, indem den Schülerinnen und Schülern Prätexte zur Verfügung gestellt werden, die mithilfe von geeigneten Aufgabenstellungen selbstständig analysiert werden können (vgl. Leubner/Saupe/Richter 2010, 67 ff.).¹² Über die Vermittlung von Strategien zur Erschließung von Populärliteratur erhalten die Schülerinnen und Schüler so Einsicht in deren Struktur und Machart, ohne dass ihnen gleichzeitig der Genuss an dieser Literatur genommen wird. Das Aufspüren des intertextuellen und intermedialen Beziehungsgeflechts kann vielmehr geradezu als Ursprung und Grund für ein populärkulturelles Vergnügen gelten (vgl. Fiske 1999, 81 ff.).

Der hier vorgestellte Umgang mit Populärliteratur grenzt sich damit von dem ideologiekritisch ausgerichteten Ansatz des Deutschunterrichts der 1970er-Jahre ab, dem es um eine Entlarvung der populärkulturellen Erzeugnisse als Instrumente einer hegemonialen Kulturindustrie ging und der, wie aus den Lektüreautobiographischen Untersuchungen von Werner Graf bekannt ist, bisweilen zu einer Leseunlust führte, da er das, was Schülerinnen und Schüler gerne lasen, dekonstruierte und abwertete (vgl. Hurrelmann 2002, 137 und Graf 1998). Im Gegensatz dazu wird der Fokus hier auf die ästhetische Struktur der populärkulturellen Texte und den daraus sich eröffnenden Lesarten gelegt. Ein solcher Ansatz leugnet die globale Verflechtung der Texte, wie sie im zweiten Abschnitt dieses Beitrags dargelegt wurde, nicht, interessiert sich jedoch vor allem für die ästhetischen Konsequenzen derselben.¹³ Gleichzeitig ist der Ansatz in verschiedener Hinsicht kritisch: Er beruht auf einer theoretischen Strukturanalyse der Texte. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler zu reflexiven Stellungnahmen zum Text und zu seinen Figuren aufgefordert, und schließlich werden sie bei der Texterschließung auf intertextuelle Verweise stoßen, die gewissermaßen ins Leere laufen bzw. die oberflächlich bleiben, da sie das Konfliktpotential der Prätexte aussparen (vgl. Grenz 2011, 291). Andere Prätexte hingegen werden sich als fruchtbar erweisen und zur Bedeutungskonstitution des Textes beitragen. Entscheidend ist hierbei, dass Populärliteratur nicht pauschal abgewertet, sondern als Literatur vermittelt wird, die anderen Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen unterliegt. Eine solche Vorgehensweise ist somit schülernah und kritisch zugleich, da sie bei den Lesarten der Schülerinnen und Schüler ansetzt und diese sukzessive erweitert, ohne ihnen gleichzeitig ihre Berechtigung abzuspochen. Auf diese Weise kann es gelingen, das viel diskutierte Spannungsverhältnis zwischen der lebensweltlichen Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur einerseits und deren schulischer Behandlung andererseits für literarisches Lernen fruchtbar zu machen (vgl. Hurrelmann 2002, Rank 2004, Rank 2010).

¹² Im Gegensatz zu dem von Leubner/Saupe/Richter vorgeschlagenen Kompetenzmodell für den Literaturunterricht stehen hier die persönlichen Lektüren der Schülerinnen und Schüler am Anfang der Texterarbeitung (vgl. Leubner/Saupe/Richter 2010, 44-49). Dies erscheint sinnvoll, da Jugendliche zwangsläufig eigene Lesarten und Bewertungen an den Text herantragen, bevor dieser überhaupt zum Gegenstand des Unterrichts wird. Eine weitere Begründung liegt in der aus der Forenanalyse gewonnenen Hypothese, dass ein identifikatorischer Zugang als Türöffner für literarische Verstehensprozesse fungieren kann.

¹³ An den globalen Produktionsbedingungen von Medienverbundprodukten setzen Gudrun Marci-Boehnckes Vorschläge zur Thematisierung der medialen und ökonomischen Zusammenhänge derselben an. Ihr geht es vor allem darum, dass Schülerinnen und Schüler „ihr eigenes Handeln in Abhängigkeit von außerindividuellen Marktinteressen wahrnehmen“ (Marci-Boehncke 2010, 496). Auch ihre Vorschläge greifen die Perspektive der Jugendlichen auf und schließen an deren Lebenswelt an.

Literatur

Primärliteratur

- Clare, Cassandra (2008 ff.): Chroniken der Unterwelt. Würzburg: Arena. Bisher vier Bände
- Collins, Suzanne (2009–2011): Die Tribute von Panem. Hamburg: Oetinger. Drei Bände
- Elfgrén, Sara B./Strandberg, Mats (2012 ff.): Engelsfors-Trilogie. Hamburg: Dressler. Bisher zwei Bände
- Funke, Cornelia (2010 ff.): Reckless. Hamburg: Dressler. Bisher zwei Bände
- Gier, Kerstin (2009–2010): Edelstein-Trilogie. Drei Bände Würzburg: Arena.
- Meyer, Stephenie (2006–2009): Twilight. Hamburg: Carlsen. Vier Bände
- Meyer, Stephenie (2011): Die Welt von Bella und Edward. Das Biss-Handbuch. Hamburg: Carlsen.
- Paolini, Christopher (2004–2011): Eragon. München: cbj. Vier Bände.
- Plichota, Anne/Wolf, Cendrine (2011 ff.): Oksa Pollock. Hamburg: Oetinger. Bisher drei Bände.

Sekundärliteratur

- Bergenthal, Ursula (2008): Des Zauberlehrlings Künste. „Harry Potter“ als Beispiel für literarische Massenkommunikation in der modernen Mediengesellschaft. Göttingen: Wallstein.
- Berndt, Frauke/Tonger-Erk, Lily (2013): Intertextualität. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Böck, Margit/Fenkart, Gabriele (Hg., 2013): Literale Praxis von Jugendlichen, *ide* 1, S. 8–15.
- Ewers, Hans-Heino (2011a): Fantasy – Heldendichtung unserer Zeit. Versuch einer Gattungsdifferenzierung. In: Zeitschrift für Fantastikforschung 1, S. 5–23.
- Ewers, Hans-Heino (2011b): Von der Zielgruppen- zur All-Age-Literatur. Kinder- und Jugendliteratur im Sog der Crossover-Vermarktung. In: Haug, Christine/Vogel, Anke (Hg.): Quo vadis, Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 13–22.
- Fiske, John (1999): Populäre Texte, Sprache und Alltagskultur. In: Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 67–86.
- Fiske, John (2000): Populäre Urteilskraft. In: Göttlich/Winter. S. 53–74.
- Fuhs, Burkard/Lampert, Claudia/Rosenstock, Roland (Hg., 2010): Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen. München: Kopaed.
- Gansel, Carsten (2012): All-Age-Trends und Aufstörungen in der aktuellen Literatur für junge Leser. In: Der Deutschunterricht, 4, S. 2–11.
- Göttlich, Udo/Winter, Rainer (Hg., 2000): Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkultur in den Cultural Studies. Köln: Halem.
- Graf, Werner (1998): Das Schicksal der Leselust: die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektürebio-graphien. In: Garbe, Christine/Bonfadelli, Heinz (Hg.): Lesen im Wandel: Probleme der literarischen Sozialisierung heute. Lüneburg: Universität Lüneburg. S. 101–124.
- Grenz, Dagmar (2011): Edward und Bella – der ‚sanfte‘ Vampir und das ‚emanzipierte‘ Opfer. Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen in der *Twilight*-Serie. In: Gansel, Carsten/Zimniak, Pawel (Hg.): Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: Winter. S. 263–297.
- Hecken, Thomas (2007): Theorien der Populärkultur. Dreißig Positionen von Schiller bis zu den Cultural Studies. Bielefeld: transcript.
- Huck, Christian (2011): Was ist Populärliteratur? Oder doch eher, wann ist Populärliteratur? In: Lüdeke, S. 43–66.
- Hügel, Hans-Otto (Hg., 2003): Handbuch Populäre Kultur: Begriffe, Theorien, Diskussionen. Stuttgart: Metzler.
- Hügel, Hans-Otto (2007): Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und populärer Kultur. Köln: Halem.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv. S. 134–146.
- Lange, Andreas/Theunert, Helga (2008): Populärkultur und Medien als Sozialisationsagenturen. Jugendliche zwischen souverän-eigensinniger und instrumentalisierender Subjektivierung. In: ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28/3, S. 231–242.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie.

- Lüdeke, Roger (Hg., 2011): Kommunikation im Populären. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein ganzheitliches Phänomen. Bielefeld: transcript.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2010): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider. S. 482–514.
- Mikos, Lothar/Eichner, Susanne/Prommer, Elizabeth (2007): Die „Herr der Ringe“-Trilogie. Attraktion und Faszination eines populärkulturellen Phänomens. Konstanz: UVK.
- Mikos, Lothar/Winter, Rainer/Hoffmann, Dagmar (Hg., 2007): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Münch, Richard: Zwischen Affirmation und Subversion (2000): Populärkultur im globalen System. In: Robertson, Caroline Y./Winter, Carsten (Hg.): Kulturwandel und Globalisierung. Baden-Baden: Nomos. S. 137–152.
- Neuner, Michael/Sandhu, Swaran (2005): „Harry Potter“ – Strategien globaler Medienunternehmen. Eine Fallstudie zur normativen Stakeholder-Theorie. In: Andreas Hepp/Friedrich Krotz/Carsten Winter (Hg.): Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 209–228.
- Nickel-Bacon, Irmgard/Wrobel, Dieter (2012): Lesekultur (Basisartikel). In: Praxis Deutsch, 231, S. 4–12.
- Rank, Bernhard (2004): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider. S. 187–213.
- Rank, Bernhard (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In: Grenz, Dagmar (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 127–141.
- Reichardt, Ulfried (2010): Globalisierung. Literaturen und Kulturen des Globalen. Berlin: Akademie.
- Roeder, Caroline (2012): Die Dystopie als Dschungelcamp. Traditionelle Zukunftskritik und postapokalyptische Arena-Szenarien in aktueller All-Age-Literatur. In: Der Deutschunterricht 4, S. 36–45.
- Schlachter, Birgit (2013a): *Harry Potter, Twilight, Die Tribute von Panem* & Co – Serielles Erzählen in der aktuellen populären Jugendliteratur. In: Kinder- und Jugendliteraturforschung, 2012/13, S. 105–118.
- Schlachter, Birgit (2013b): Die Faszination aktueller Fantasyromane: Fremdes oder nur Eigenes? In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hg.): Eigenes und Fremdes am Beispiel der Kinder- und Jugendmedien. München 2013 (kjl&m 13.extra), S. 151–162.
- Schlachter, Birgit (2013c): Formen und Funktionen von Anschlusskommunikation im Internet – Eine empirische Erkundung des *Tribute von Panem*-Forums. In: Weinkauff, Gina/Dettmar, Ute/Möbius, Thomas/Tomkowiak, Ingrid (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur im Prozess der Medienkonvergenz. Frankfurt. Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption - Hybridisierung - Intermedialität - Konvergenz. Frankfurt: Peter Lang. S. 267–284.
- Schneider, Christian (2010): Wozu Helden? In: Die Helden-Maschine. Zur Aktualität und Tradition von Heldenbildern. Hg. v. LWL-Industriemuseum. Essen: Klartext. S. 19–27.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen (Basisartikel). In: Praxis Deutsch, 200, S. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: LiU, 3, S. 227–241.
- Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hg., 2010): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (Hg., 2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. München: nomos.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (Hg., 2013): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. Baden-Baden: nomos.
- Winter, Rainer (2005): Cultural Studies. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UTB. S. 50–57.
- SDD 2012 = 19. Symposium Deutschdidaktik: „Sprachlich-literarische Vielfalt wahrnehmen, aufgreifen, fördern“ (Call for Papers). In: Didaktik Deutsch, 31 (2011), S. 96–107.

Dr. Birgit Schlachter

Pädagogische Hochschule Weingarten
schlachter@ph-weingarten.de