

---

# Konkreative Kinder- und Jugendmedien

Mitmach-Geschichten für Kinder  
in einer medienübergreifenden Analyse

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen  
Fakultät der Universität Zürich

vorgelegt von  
Judith Mathez  
von Tramelan BE, Collina d'Oro TI und Lindau ZH

angenommen im Sommersemester 2006 auf Antrag von  
Prof. Dr. Michael Böhler und  
Prof. Dr. Georg Christoph Tholen

Zürich 2009

Die vollständige Arbeit ist auf der Zentralbibliothek Zürich in Print- sowie digitaler Form deponiert.

---

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort .....	9
1. Einleitung .....	12
1.1. Begriffsbestimmung: Was ist Konkreativität? .....	12
1.2. Forschungslage zum Konkreativitätsbegriff .....	18
1.3. Wer ist konkreativ? Die literarische Sozialisation .....	21
1.3.1. Lesesozialisation .....	22
1.3.2. Schreibsozialisation .....	24
1.3.3. Mediensozialisation .....	31
1.4. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands .....	36
1.5. Fragestellung, Methodik und Vorgehen .....	38
2. Geschichte der Konkreativität: Voraussetzungen und Traditionslinien ....	42
2.1. Frühe konkreative Tendenzen .....	43
2.2. Reformpädagogik und Kinderkunst .....	45
2.3. Marxistische Pädagogik und das brechtsche Lehrstück .....	49
2.3.1. Die junge Sowjetunion .....	49
2.3.2. Lehrstück und Folgen .....	53
2.3.3. «Greif zur Feder, Kumpel!» Laienkunst in der DDR .....	61
2.3.4. Arbeitswelt-Literatur und Theaterexperimente der BRD .....	63
2.4. Happening, <i>Art by Instruction</i> und Alternativliteratur .....	66
2.5. Antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur .....	72
2.5.1. Voraussetzungen .....	72
2.5.2. Ziele .....	75

## *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

2.5.3. Inhalte	76
2.5.4. Formale Eigenheiten	80
2.5.5. Konkreativität und antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur	81
2.6. Rollenspiele, <i>role playing games</i>	86
2.7. Creative Writing	95
2.8. Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht	100
2.9. Digitale Literatur	103
2.9.1. Begriffsklärungen	103
2.9.2. Hypertext, Hyperfiction, Hypermedia	105
2.9.3. Digitale konkreative Literatur für Kinder und Jugendliche	107
2.10. Zusammenfassung	110
3. Konkreativität in Ästhetik und Literaturtheorie	115
3.1. Poststrukturalistische Ansätze	116
3.1.1. Die Position des Autors gerät ins Wanken	116
3.1.1.1. Autorschaft in der frühen Neuzeit	116
3.1.1.2. Genieästhetik	120
3.1.1.3. Dilettantismus	122
3.1.1.4. «Der Knabe dichtet, das Mädchen schreibt»: Gender und Autorschaft	124
3.1.1.5. Die Entthronung des Autors im französischen Poststrukturalismus: Barthes und Foucault	126
3.1.2. Die Gruppe als Autor: multiple Autorschaft	134
3.1.2.1. Forschungsstand und Definitionen zu multipler Autorschaft	135
3.1.2.2. Multiple Autorschaft als Machtschwund des Autors	139
3.1.2.3. Gender und Konkreativität	143
3.1.3. Die Verkörperung einer Theorie: Poststrukturalistische Ästhetik und Hyperfiction	146

## *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

3.2. Rezeptionsästhetische Ansätze und ihre Erweiterung in Richtung Produktionsästhetik .....	148
3.2.1. Vom Tod des Autors zur Befreiung der Leserschaft: Eco und Iser	148
3.2.1.1. Umberto Eco: «Jedes Kunstwerk fordert eine freie und schöpferische Antwort» .....	149
3.2.1.2. Wolfgang Iser: «Die Leerstellen gewähren einen Anteil am Mitvollzug» .....	152
3.2.2. Rezeptionsästhetik und Hyperfiction .....	157
4. Typologie konkreativer Medien .....	160
4.1. Erscheinungsform .....	162
4.1.1. Struktur .....	163
4.1.2. Genre .....	172
4.1.3. Technologie .....	179
4.1.4. Medium .....	182
4.1.5. Temporalität des Gesamtgebildes .....	184
4.1.6. Distributionsgrad des Gesamtgebildes .....	188
4.2. Rahmenbedingungen und Regeln .....	192
4.2.1. Vorgaben .....	193
4.2.2. Autorschaft des Gesamtgebildes .....	196
4.2.3. Initialtext .....	200
4.2.4. Aufforderung zur Mitgestaltung .....	202
4.2.5. Steuerung und Redaktion .....	203
4.3. Rezeption und Produktion des Textes: Input .....	206
4.3.1. Leseinput .....	207
4.3.2. Kreativer Input .....	211
4.3.3. Kommunikation .....	212
4.3.4. Lokalität des Entstehungsprozesses .....	215

## *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

4.3.5. Temporalität des Entstehungsprozesses .....	216
4.3.6. Alter .....	217
4.3.7. Geschlecht .....	219
4.3.8. Auktoriale Zuschreibbarkeit .....	220
4.4. Zusammenhang der Kategorien untereinander .....	221
4.4.1. Wer wird das lesen? .....	222
4.4.2. Wer schreibt was? .....	224
4.5. Konkreativitätsgrade: Wer bestimmt mit? .....	225
4.5.1. Erster Konkreativitätsgrad .....	227
4.5.2. Zweiter Konkreativitätsgrad .....	229
4.5.3. Dritter Konkreativitätsgrad .....	229
4.5.4. Vierter Konkreativitätsgrad .....	231
4.5.5. Zusammenfassung der Konkreativitätsgrade .....	232
4.6. Konkreativitätstypen: Was entsteht? .....	235
4.6.1. Konzeptuell: Selbermachen als künstlerisches Konzept .....	237
4.6.2. Marxistisch, emanzipatorisch und feministisch: Selbermachen verbessert die Welt .....	238
4.6.3. Psychologisch, pädagogisch und persönlichkeitsbildend: Selbermachen verbessert das Selbst .....	240
4.6.4. Kreativitätsfördernd: Selbermachen verbessert das Bruttosozialprodukt .....	241
4.6.5. Ludisch und intrinsisch: Selbermachen macht Spass .....	242
4.6.6. Zusammenfassung der Konkreativitätstypen .....	243
4.7. Exemplarische Anwendungen des Instrumentariums .....	247
4.7.1. «Das Pferd Huppdwupp» und «Die Birnendiebe vom Bodensee»	248
4.7.2. «Wir können noch viel zusammen machen» .....	252
4.7.3. «Meine Schatzinsel» .....	257
4.7.4. «The Magical Scroll» und «Beim Bäcker» .....	260

## *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

4.7.5. «Haus des Grauens» .....	271
5. Résumé und Ausblick .....	275
6. Mediografie .....	284
6.1. Primärmedien .....	284
6.2. Sekundärmedien .....	291
6.3. Lexika, Nachschlagewerke, digitale Archive .....	306
6.4. Bildnachweise .....	307

*Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

*COLLECTING PIECE I*

*Select a subject.*

*Write five million pages (single space)  
on the subject.*

Yoko Ono 1963

## **Vorwort**

In ihren Anfängen waren das aus dem Arpanet hervorgegangene Internet und das WWW Systeme für die Vernetzung von Universitäten und anderen Forschungsstellen. Durch ihre Weiterentwicklung mittels Adaption neuer Technologien und der damit einhergehenden Grafikfähigkeit wurden sie zunehmend auch für andere Lebensbereiche interessant. Künstlerinnen und Künstler erkannten und nutzten schon lange vor Aufkommen des von Scott Dietzen 2003 geprägten Schlagworts «Web 2.0» die interaktiven Möglichkeiten, welche Computer und Computernetzwerke eröffneten. Literarische Experimente kamen vergleichsweise spät hinzu: Erste Hyperfictions entstanden zu Beginn der 1990er-Jahre, erste Online-Mitschreibprojekte folgten wenige Jahre darauf.

«The Neverending Tale» von 1996 ist das erste Online-Mitschreibprojekt für Kinder. Es umfasst verschiedene Geschichten, deren eine mit den Worten beginnt:

«As you walk home from school, you decide to take the detour by the old Library. You have always wondered what knowledge lies behind those crumbling walls. The library is tall and square, with ivy and vines crawling all over it. You take a deep breath, and enter through the tall door.» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 1).

In der Folge kann sich die Leserin<sup>1</sup> durch eine Reihe von Textpassagen klicken, bis sie zum Schluss auf die Einladung stösst, direkt am Bildschirm eine eigene Fortsetzung zu schreiben. Durch Anklicken des «Submit Choice»-Buttons lässt sich diese augenblicklich in die bisherige Geschichte integrieren.

Die Literaturwissenschaft beschäftigt sich in der Regel mit statischen gedruckten Texten und geht von einer fixen Rollenzuteilung aus, was die Position von Produzierenden und Rezipierenden von Literatur angeht. Weder das eine noch das andere lässt sich mit Blick auf Online-Mitschreibgeschichten und verwandte Phänomene aufrechterhalten. Wenn narrative Texte, die auf eine gemeinschaftliche Weise entstanden sind, die Grenzen des herkömmlichen Literaturverständnisses nicht sprengen, so dehnen sie diese doch wesentlich aus.

Die vorliegende Erörterung beschäftigt sich mit fiktional-narrativen Gebilden

---

<sup>1</sup> Falls nicht ausdrücklich anders vermerkt, sind bei der Verwendung weiblicher Personalformen männliche mitgemeint und umgekehrt.

unterschiedlicher medialer Ausformung, welche eine Beteiligung durch die Leserinnen und Leser vorsehen. Diese Besonderheit wird unter dem Terminus «Konkreativität» gefasst. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Angeboten für Kinder und Jugendliche.

Der Hauptgrund für die Akzentuierung liegt darin, dass vor allem im kinderkulturellen Bereich konkreative Praktiken zum Alltag gehören. Beispiele sind das kindliche Fantasiespiel, wo eine Gruppe von Kindern «Kochen» oder «Arbeit» spielt, aber auch das gemeinsame Erfinden von Geschichten, sei es vor dem Einschlafen mit den Eltern im Kindes- oder reihum am Lagerfeuer im Jugendalter. Es wird sich zeigen, dass dies bei weitem nicht die einzigen Gelegenheiten für Kinder sind, sich aktiv an der Entstehung einer Geschichte zu beteiligen, sondern dass es auch spezifische Bücher, szenische Angebote, Software und Onlineangebote gibt.

Gemeinschaftliche Kreativität entsteht nicht im luftleeren Raum. Auch das oben angeführte Onlineprojekt lässt sich in Traditionslinien einordnen, beispielsweise in diejenige des kreativen Schreibens. Die Frage nach Einflüssen, Vorbedingungen und Vorläuferformen, welche die Herausbildung unterschiedlicher konkreativer Praktiken tangieren, ist ein wichtiger Bestandteil der Analyse. So verschiedene Formen wie höfische Gesprächsspiele, das brechtsche Lehrstück, das antiautoritäre Bilderbuch «Wir können noch viel zusammen machen» von F.K. Waechter, Tischrollenspiele und die Hyperfiction «The Magical Scroll» können durch die Kategorie der Konkreativität erhellt werden.

Bei gemeinschaftlich erarbeiteter Narration handelt es sich um ein durch die literaturtheoretische Forschung lediglich punktuell wahrgenommenes und marginal behandeltes Phänomen. Allerdings treten zwischenzeitlich Phasen auf, in welchen diese spezifische Form des Geschichtenerzählens verstärkte Aufmerksamkeit erfährt, ein Beispiel hierfür ist die marxistische Ästhetik. Auch die Forschungstätigkeit zu digitaler Literatur und Kunst der letzten Jahre zeigt ein wiedererwachtes Interesse der Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaft an kollektiven Produktionsformen. Die vorliegende Arbeit leistet denn auch einen Beitrag an die literatur- beziehungsweise medienwissenschaftliche Beschäftigung mit Hyperfiction. Allerdings verfolgt sie einen breiteren, medienübergreifenden Ansatz, richtet den Blick auf die spezifisch kinder- und jugendmedialen Angebote und stellt das Phänomen der Konkreativität ins Zentrum, während es andernorts als *ein* Spezifikum digitaler Literatur unter anderen zur Behandlung kommt.

Die vorliegende Untersuchung wurde im Frühjahr 2006 abgeschlossen und eingereicht, ihre Veröffentlichung verzögerte sich indessen aus beruflichen und familiären Gründen. Die zwischenzeitlich erschienene Forschungsliteratur zum

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

Themenkreis ist nur punktuell nachgeführt.

Manche haben zum Zustandekommen der vorliegenden Arbeit beigetragen. Mein Dank geht an Prof. Dr. Michael Böhler, welcher sie angeregt und wohlwollend begleitet hat. Finanziert wurde sie weitgehend durch das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) in Zürich; für die Schaffung einmaliger Arbeitsbedingungen, die Unterstützung und Mithilfe danke ich Dr. Christine Holliger, Dr. Verena Rutschmann, Rosmarie Tschirky und allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des SIKJM. Ferner geht mein Dank an Prof. Dr. Georg Christoph Tholen für die Bereitschaft, meine Arbeit als Zweitgutachter zu begleiten. An Mela Kocher, die beste aller Teampartnerinnen. An das Deutsche Seminar der Universität Zürich für die entgegenkommende und unkomplizierte Unterstützung, welche mir einen Arbeitsplatz bescherte. Danke schliesslich an meine grosse und meine kleine Familie, insbesondere an meinen Mann Marco Soldati für die Begleitung, die Inspiration und die vorbehaltlose Unterstützung.

---

# 1. Einleitung

---

## 1.1. Begriffsbestimmung: Was ist Konkreativität?

«Konkreativität» ist für den Bereich der Literaturwissenschaft ein neuer und ungewohnter Begriff; dies macht ihn erklärungsbedürftig.

Unter «Konkreativität» im ästhetischen Bereich versteht man das Phänomen, dass gewisse ästhetische Arrangements eine aktive Beteiligung des Publikums ermöglichen und fordern; dieses leistet folglich einen kreativen Beitrag ans ästhetische Gesamtprodukt. Dadurch grenzt sich Konkreativität scharf vom herkömmlichen, arbeitsteilig funktionierenden Kunstsystem ab, wo ästhetische Produkte von Künstlerinnen und Künstlern *produziert*, vom Publikum hingegen nur *rezipiert* werden. Es wird Aufgabe der nachfolgenden Analyse sein, diese Verschiebung nachzuzeichnen.

Zwar ist Konkreativität für praktisch alle Künste denkbar, also beispielsweise auch für die Malerei oder die Musik; in der vorliegenden Arbeit stehen allerdings fiktional-narrative Inhalte, also «Geschichten» im weitesten Sinn, im Fokus. Das Publikum spinnt konkreativ an diesen Geschichten mit. Die verschiedenen Autorinnen und Autoren müssen dabei nicht zwingend gleichberechtigt an der Text- und Narrationsproduktion beteiligt sein.

Die Besonderheiten des Phänomens treten deutlich hervor, wenn wir es gegen eine Reihe verwandter Erscheinungsformen abgrenzen.

Die erste Distinktion ist diejenige gegenüber *Kreativität*.<sup>2</sup> Die Vorstellung von Kreativität ist im deutschsprachigen Raum aus historischen Gründen nach wie vor eng mit der Genieästhetik aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verknüpft. Dabei liegt die Vorstellung eines Künstlers zugrunde, welcher aufgrund seiner spezifischen Begabung schöpferisch tätig ist. Kreativität kann aber durchaus auch eine handwerkliche Komponente haben, sie wird dann als etwas Lernbares betrachtet. Eine solche Sicht auf literarische Kreativität kommt teilweise in der US-amerikanischen Tradition des *Creative Writing* und im dilettantischen Schreiben zum Tragen. Hier findet sich eine Nähe zu Konkreativität, denn

---

<sup>2</sup> Für das Aufzeigen von Spannweite und Unschärfe des Kreativitätsbegriffs sei auf Hartmut von Hentigs «Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff» (Hentig 1998) verwiesen.

dilettantische Literaturproduktion kann, im Gegensatz zum Werk eines genialen Alleinautors, auch von einer Gruppe stammen. Konkreativität, also die Schaffung eines künstlerischen Produkts durch mehr als eine Person und insbesondere auch durch das «Publikum», ist also eine Unterkategorie von Kreativität.

Zweitens weist die Konkreativität eine andere Qualität auf als die Aneignung eines Textes im *Rezeptionsvorgang*, wie sie durch Wolfgang Iser beschrieben wird, oder die Rezeptionsleistung, die in poststrukturalistischen Theorien zum Verhältnis von Autor, Text und Leserin zur Sprache kommt, beispielsweise bei Roland Barthes. Es geht nicht um die Auflösung oder Dekonstruktion der Autor- oder Leser-Position, sondern um eine spezifische Form von Autorschaft. Den (ursprünglich) Lesenden steht es dabei frei, in die Narration einzugreifen und diese mitzugestalten. Bei einem reinen Rezeptionsvorgang besteht diese Möglichkeit hingegen nicht. Die konkreative Partizipation wird oft auch für andere Rezipientinnen und Rezipienten sichtbar, beispielsweise indem sie bei Online-Mitschreibprojekten die laufend entstehenden und von verschiedenen Autorinnen stammenden Fortsetzungen lesen können.

Drittens darf Konkreativität nicht mit *Interaktivität* gleichgesetzt werden, vielmehr steht sie in einer hyponymen Beziehung zu dieser.<sup>3</sup> Die Spezifik konkreativer Kunst besteht darin, dass ein Publikumsbeitrag die erzählte Geschichte ergänzt beziehungsweise verändert und somit weiter geht als interaktive Kunst, welche sich in der Regel für die Rezipierenden auf das (Re-)Arrangieren einer vorgegebenen Auswahl beschränkt. Bei konkreativen Projekten sind in der Regel die Publikumsbeiträge weniger vorhersehbar als bei interaktiver Kunst; oft ist eine gewisse Autonomie sogar erwünscht. Zur Verdeutlichung: Während ein Actionadventure wie «Tomb Raider», das zwar alle Spielenden etwas anders durchlaufen, aber nicht grundlegend verändern oder ergänzen können, interaktiv ist, stellen Online-Mitschreibgeschichten, bei denen während einer bestimmten Laufzeit eine Fortsetzung angebracht werden kann, konkreative Projekte dar.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Für die Begriffs-, Theorie- und Rezeptionsgeschichte von Interaktivität in der Medientheorie unter Einbezug digitaler Medien sei auf den Artikel «Interaktivität» von Ulrich Kittstein verwiesen (Kittstein 2005).

<sup>4</sup> Konkreativität fällt somit mit Formen starker Interaktivität zusammen. Die Gamedesignerin Carrie Heeter entwirft ein Konzept von sechs unterschiedlichen Interaktivitätsdimensionen, welche kontinuierlich einen zunehmenden Einbezug der Nutzerseite vorsehen. (Heeter 1989). Die fünfte Stufe bietet den Nutzerinnen die Möglichkeit, Informationen hinzuzufügen, die sechste Stufe ermöglicht die interpersonale Kommunikation zwischen zwei oder mehr Beteiligten. Konkreative

Viertens schliesslich existiert eine Reihe künstlerischer Produktions- und Aneignungsprozesse, welche der Konkreativität zwar verwandt sind, aber nicht deckungsgleich. Die Rede ist von der Zusammenarbeit mehrerer Künstlerinnen und Künstler in Form von *Koautorschaft*, *Interpretation* und einer ihrer Sonderformen, nämlich *Kongenialität*. In diesen Fällen stammt das künstlerische Produkt zwar nicht von einer einzelnen Person; das Publikum allerdings verbleibt in seiner rein rezeptiven Rolle.

Die Kunst- und Kulturwissenschaft zieht zur Erklärung inszenatorischer Kunstformen, insbesondere szenischer Ausprägung, eine Reihe miteinander verwandter, sich überlappenden und nicht immer distinktiv verwendeter Begriffe heran. Dies sind insbesondere *Prozessualität*, *Performativität* und *Performanz*. Eine begriffsgeschichtliche Einordnung ermöglicht die Beantwortung der Frage, inwieweit sie für die Erklärung konkreativer Phänomene von Bedeutung sind.

*Prozessualität* betont, wie die Wortetymologie verrät, den Verlaufs- und Entwicklungscharakter eines Ereignisses. Zudem kann der Begriff auf die Unabgeschlossenheit beziehungsweise Unabschliessbarkeit sowie die Beteiligung mehrerer Personen und ihrer Interaktion untereinander im Rahmen eines Projekts verweisen. Für Formen szenischer Konkreativität, aber auch für Online-Konkreativität, ist die Bezeichnung «prozessual» angemessen, trägt allerdings nicht wesentlich zu weiterem Erkenntniszuwachs bei.

Der Begriff *Performanz* wurde durch John L. Austin in «How to do Things with Words» (Austin 1975) geprägt. Später hat er neben Linguistik und Sprachphilosophie Eingang in eine Reihe anderer Disziplinen gefunden: Theaterwissenschaften, Rezeptionsästhetik, Ethnologie, Anthropologie, Gender Studies, Medienwissen- und Kulturwissenschaften. Die unterschiedlichen Bedeutungen, welche dem Begriff durch diese Transfers zuwachsen, führt Uwe Wirth wie folgt aus:

«Performanz kann sich ebenso auf das *ernsthafte Ausführen* von Sprechakten, das *inszenierende Aufführen* von theatralen oder rituellen Handlungen, das *materiale Verkörpern* von Botschaften im «Akt des Schreibens» oder auf die *Konstitution von Imaginationen* im «Akt des Lesens» beziehen.» (Wirth 2002a: 9; Hervorhebungen gemäss Original).

Insbesondere in der Theater- und Medienwissenschaft haben sich neben Performanz auch die Begriffe des *Performativen* beziehungsweise *Performativität*

---

Projekte fallen in diese zwei Dimensionen der Interaktivität. Für eine Darlegung von Interaktivität in Zusammenhang mit digitalen Spielen siehe Kocher 2007: 61-69.

etabliert. Es ist dabei von einem regelrechten *performative turn* die Rede, welcher die Wende markiert, kulturelle Artefakte nicht mehr als (statische) Texte, sondern als Performance, als sich in Bewegung befindliche und Beziehungen eingehende Gebilde zu lesen.<sup>5</sup> Uwe Wirth schreibt dazu:

«Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet hat sich der Begriff der Performanz von einem *terminus technicus* der Sprechakttheorie zu einem *umbrella term* der Kulturwissenschaften verwandelt, wobei die Frage nach den «funktionalen Gelingensbedingungen» der Sprechakte von der Frage nach ihren «phänomenalen Verkörperungsbedingungen» abgelöst wurde.» (Wirth 2002a: 10; Hervorhebungen gemäss Original).

Es würde zu weit führen, den Diskurs um Performanz, das Performative und Performativität hier aufzurollen, zumal sich noch keine einheitliche Begriffsverwendung durchgesetzt hat.<sup>6</sup> Schliesslich ist Performativität kein spezifisches Charakteristikum konkreativer Projekte, sondern vielmehr eine Voraussetzung für *jede* Form der gemeinschaftlichen künstlerischen Betätigung, für interaktive oder szenische künstlerische Ausdrucksweisen. Daher erwächst durch Einbezug des Performativitätsbegriffs weder ein Erkenntnisgewinn in Bezug auf Konkreativität noch die Möglichkeit zur weiteren Ausdifferenzierung des Konkreativitätsbegriffs.

Für konkreatives Schreiben – vor allem im digitalen Bereich – ist eine Vielzahl von Termini im Umlauf. Im Folgenden soll begründet werden, weshalb in Abgrenzung dazu in dieser Arbeit der Begriff «konkreatives Schreiben» Verwendung findet.

Am gebräuchlichsten in der Forschungsliteratur ist der Begriff *kollaborativ* für die hier im Zentrum stehenden Schreibformen. Er weist zwei Nachteile auf: Zunächst ist die unreflektierte Übernahme des englischen *collaborative* ins Deutsche als problematisch zu werten. Der Begriff findet im Deutschen seit dem

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu die Arbeiten von Erika Fischer-Lichte, insbesondere «Ästhetik des Performativen» (Fischer-Lichte 2004), «Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative» (Fischer-Lichte 2001) und «Theorien des Performativen» (Fischer-Lichte und Wulf 2001) sowie für die Medienwissenschaften Sibylle Krämer: «Performativität und Medialität» (Krämer 2004).

<sup>6</sup> Für eine ausführliche Diskussion des Performanzbegriffs in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen siehe «Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität» (Wirth 2002a). Der Band «Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften» (Wirth 2002b) versammelt ausserdem Texte der wichtigsten Exponenten.

Zweiten Weltkrieg als Folge einer semantischen Einengung für die Zusammenarbeit mit dem Feind Verwendung und ist entsprechend konnotiert. Zweitens wird der dem Begriff etymologisch inhärente und aus der Verwendung im Englischen ersichtliche Aspekt des Arbeitens und der Mühe betont, der für fiktionale Schreibprojekte nicht angemessen ist, weil diese einen hohen Anteil an Kreativität und lustvollem oder spielerischem Umgang mit der Sprache beinhalten.

Ein weiterer aus dem Englischen stammender Ausdruck für in Koautorschaft verfasste Texte ist *cooperative fiction*. «Cooperation» und das deutsche «Kooperation» werden in aller Regel für die ökonomische und politische Zusammenarbeit gebraucht oder für den Austausch zwischen Non-Profit-Organisationen. *Kooperative Literatur* fand als Lehnübersetzung Eingang ins Deutsche, es findet in der Sekundärliteratur nur selten Verwendung. Wiederum spricht die Konnotation des Morphems «opera», aber auch die bereits etablierte Verwendung des Begriffs im ökonomischen Bereich, gegen eine Anwendung von «kooperativ» auf die kreative literarische Produktion. *Kollektives Schreiben* hat – neben der unpassenden politischen Nuancierung – mit den obigen Begriffen gemein, dass es nicht auf fiktional-narratives Schreiben beschränkt ist.

Die Begriffe *Mitschreib(e)projekt* und *Mehrautorenprojekt* werden nur für fiktionales Schreiben verwendet. Allerdings sind sie ausschliesslich zur Bezeichnung von Onlineprojekten gebräuchlich. Ein Buch, das zum Mitschreiben auffordert, oder ein Kreativprogramm auf CD-ROM fällt aus dem Begriffsrahmen. *Mitmachgeschichte* findet sowohl für Online-Mitschreibprojekte Verwendung als auch für Geschichten für das Vorschulalter, bei denen bestimmte Bewegungen ausgeführt werden sollen, beispielsweise das Nachbilden einer sich öffnenden Blüte mit dem Händen. Exklusiv für Kinderbücher wiederum sind die Begriffe *Mitmach-Buch*, *Beschäftigungsbuch* und *Spielbilderbuch* gebräuchlich. Für orale, seltener auch für skriptural fixierte konkreative Narrationen von Kindern sind auch die Begriffe *Gemeinschaftsgeschichte* und *Kettengeschichte* im Umlauf. Sie kursieren vor allem im schulischen Bereich, insbesondere im Rahmen des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts. Wegen ihrer medialen Gebundenheit und teilweise mangelnden Determiniertheit fallen diese Begriffe ausser Betracht.

Eine detaillierte Auslegeordnung kollektiver Produktion in digitalen Medien nimmt Christiane Heibach in ihrem Werk zur Literatur im elektronischen Raum vor (Heibach 2003a). Sie unterscheidet dabei zwischen Kooperation, Partizipation, Kollaboration, Dialog und infrastrukturbildenden Projekten. Literarische Mitschreibprojekte fallen gemäss Heibachs Kategorisierung entweder in den Bereich der Partizipation, nämlich dann, wenn die Zuschreibung von Texten oder Textteilen zu einem Autor/einer Autorin möglich ist, unter Kollaboration, wenn

diese Zuordenbarkeit entfällt, oder unter Dialogizität, wenn die Kommunikation (welche in diesem Fall nicht zwingend an eine Narration gebunden sein muss) synchron, also unter gleichzeitiger Anwesenheit aller Beteiligten, erfolgt. Heibach stützt ihre Datenbasis ausschliesslich auf digitale Medien und bezieht auch zahlreiche nicht fiktional-narrative Projekte mit ein. Für unsere Belange ist allerdings die Frage der auktorialen Zuordenbarkeit eher marginal. Aus diesen Gründen ist eine Übernahme von Heibachs Raster für die Beschreibung der zur Untersuchung kommenden Phänomene nicht angezeigt.

Der Terminus «konkreatives Schreiben» erweist sich als am treffendsten, weil er auf verschiedene Medien angewandt werden kann und die gestalterische Leistung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausdrückt. «Konkreativität» kann zudem auch künstlerisch-kreative Beiträge erfassen, welche über alphanumerischen Text hinausgehen. Der Begriff der Konkreativität wird also hier als ästhetische Kategorie zur Beschreibung eines in verschiedenen Medien vorkommenden Phänomens konstituiert.

Es handelt sich dabei nicht um einen Neologismus; der Terminus «Konkreativität» findet in den 1930er-Jahren erstmals Erwähnung und wird sporadisch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet: vom Historiker und Philosophen Robin George Collingwood und in der Folge in identischer Verwendung von Kathleen Tillotson sowie vom Philosophen Heinrich Rombach und darauf aufbauend von Matthias Wiskow.<sup>7</sup> Obwohl diese den Begriff im Rahmen ihrer Erörterungen auf andere Phänomene als die hier im Fokus stehenden beziehen, ist es angezeigt, ihre Begriffsverwendung zur berücksichtigen und aufzuzeigen, welche Folgerungen sich daraus für die literaturwissenschaftliche Aneignung des Begriffs ziehen lassen.

---

<sup>7</sup> Robin George Collingwood: «The principles of art» (Collingwood 1938), Kathleen Tillotson: «Novels of the eighteen-forties» (Tillotson 1954), Heinrich Rombach: «Strukturanthropologie. «Der menschliche Mensch»» (Rombach 1993) sowie «Der kommende Gott. Hermetik – eine neue Weltsicht» (Rombach 1991) und schliesslich Matthias Wiskow: «Konkreatives Handeln. Theoretische und empirische Ansätze zur Umorientierung in der Kreativitätsforschung» (Wiskow 1992).

---

## **1.2. Forschungslage zum Konkreativitätsbegriff**

Collingwood legt 1938 seine Arbeit «The Principles of Art» zu den Entstehungsbedingungen und zur Vermittlung von Kunst vor. Darin wertet er die Rolle des Publikums grundsätzlich neu und stellt utopisch gefärbte Forderungen an die Produktion und Rezeption von Kunst. Mit dem neu eingeführten Terminus «concreative» bezeichnet Collingwood die ideale Verbindung zwischen Künstler und Publikum. Deren Beziehung beruht auf einer gleichberechtigten, partnerschaftlichen Form der Zusammenarbeit und kann beispielsweise bei der Aufführung eines Dramas zu Tage treten (Collingwood 1938: 323-324). Collingwood entwickelt das neue Verhältnis zwischen Autor, Interpret und Rezipient und die daraus erwachsenden pragmatischen Postulate in den Kapiteln «The Artist and the Community» (Collingwood 1938: 300-324) und «Conclusion» (Collingwood 1938: 325-336), die hier in den Grundzügen nachgezeichnet werden.

Die Rolle des Künstlers beziehungsweise Autors ist gemäss Collingwood nicht diejenige des Mystagogen, der das Publikum so weit wie möglich in seine innere Welt einführt, sondern diejenige des Sprechers, der für die Mitglieder einer Gemeinschaft deren eigene Welt verständlicher macht, indem er ausdrückt, was sie ohne seine Hilfe artikulieren nicht könnten. Er funktioniert also als Sprachrohr der Gemeinschaft (Collingwood 1938: 312, 333, 336). Der Begriff «Gemeinschaft» («community») wird dabei von Collingwood zur Bezeichnung aller an einem spezifischen Kunstwerk beteiligten Personen verwendet (Collingwood 1938: 324). Dementsprechend steht der Kunstproduzierende und -interpretierende auf derselben hierarchischen Stufe wie die Kunstrezipienten. Bei der Untersuchung des Verhältnisses von Künstlern untereinander, von Künstlern und Interpreten sowie von Künstlern und dem Publikum, das heisst den Endrezipienten, entwickelt Collingwood sein ästhetisches Konzept und die daraus abgeleiteten Forderungen.

Die *Zusammenarbeit zwischen Künstler und Interpret* erläutert Collingwood anhand von Beispielen aus Theater und Musik. Die ausführenden Personen (Regisseur und Schauspielerinnen bzw. Dirigent, Orchester- und Solomusikerinnen) betrachtet er als Koautorinnen und Koautoren (Collingwood 1938: 321), weil er die durch sie geleistete Interpretation als Mitgestaltung des Texts oder der Notation wertet. Collingwood verurteilt Autoren und Komponisten, welche ihre Interpreten mit Hilfe detaillierter Regieanweisungen und Interpretationsangaben in die Rolle der reinen Ausführenden drängen, eine Tradition, welche er vor allem im 19. Jahrhundert befördert sieht (Collingwood 1938: 321). Stattdessen fordert

er eine enge partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Künstlern und Interpreten, welche eine neue Art von Kunst hervorbringen soll (Collingwood 1938: 328-329).

Auch das *Verhältnis zwischen Künstler und Publikum* gestaltet sich idealerweise als Zusammenarbeit. Grundlage dieser Ansicht ist die Beobachtung, dass bei der Vermittlung des Kunstwerks eine kommunikative Interaktion zwischen den zwei (bzw. bei der Vermittlung durch eine Interpretin drei) Polen stattfindet (Collingwood 1938: 322). Es gibt Künste wie das Drama, welche zur Unterstützung dieser Interaktion, die reziprok sein soll, besser geeignet sind als andere. Diese gleichberechtigte, partnerschaftliche Beteiligung des Publikums an der Kunstproduktion bezeichnet Collingwood als «concreative» (Collingwood 1938: 323). Dagegen gibt es Einweg-Medien, welche die Rückmeldungen des Publikums verunmöglichen: Collingwood nennt gedruckte Literatur, Grammophon, Kino und Radio. Diese Medien eignen sich gemäss Collingwood zur Unterhaltung und für Propagandazwecke, nicht aber für die Kommunikationsvorgänge, welche künstlerischer Produktion zugrunde liegen sollen (Collingwood 1938: 323).<sup>8</sup> Trotzdem versucht er Möglichkeiten aufzuzeigen, wie insbesondere Literatur um den Aspekt der Konkreativität erweitert werden könnte. Für den Bereich des Dramas schlägt er den Aufbau clubähnlicher Gruppen vor, in denen ein reger Austausch zwischen Autor, Ensemble und Publikum stattfinden soll, wodurch die konkreative Zusammenarbeit gefördert wird (Collingwood 1938: 329). Herkömmliche gedruckte Literatur kann hingegen den Konkreativitäts-Ansprüchen nicht gerecht werden. Entweder löst sie sich gemäss Collingwood auf beziehungsweise wird von Unterhaltung, Werbung, Unterweisung und Propaganda absorbiert (Collingwood 1938: 331), oder sie muss neue Ausdrucksformen finden, die sie wieder in Kontakt mit dem Publikum bringt. Zu diesem Zweck müssen sich Schreibende in den Dienst der Leser stellen, das heisst Texte verfassen, die das Publikum lesen will; in diesem Fall übernehmen Autoren die Funktion des Sprachrohrs ihrer Leser. Die auf Individualismus basierende «reine Literatur» dagegen hat gemäss Collingwood keine Daseinsberechtigung mehr (Collingwood 1938: 331).

Collingwood verwendet die Kategorie der Konkreativität also im Unterschied zur

---

<sup>8</sup> Kathleen Tillotson, welche in ihrer Untersuchung der englischen Literatur der 1840er-Jahre Collingwoods Begriff «concreative» aufnimmt, sieht diese Beschränkung in Bezug auf die Kommunikationsform in den von ihr untersuchten Fortsetzungsromanen teilweise aufgehoben. So führt sie Beispiele an, bei denen die «Fanpost» der Leserinnen Auswirkungen auf die weiteren Romanfolgen hatte (Tillotson 1954: 34-36). In diesen Fällen wird der Einweg-Charakter von Printliteratur durch die Rückkopplungsmöglichkeit des Briefs an den Autor aufgebrochen.

vorliegenden Untersuchung nicht zur Beschreibung konkreter künstlerischer Prozesse und Produkte, sondern für ein utopisches ästhetisches Konzept. Dennoch sind seine Überlegungen an einigen Stellen eingeflossen. Insbesondere, was die hierarchische Gleichstellung des Publikums mit der Autorin betrifft, deckt sich das Konkreativitätskonzept Collingwoods mit dem hier angewandten. In den Kapiteln zur marxistischen Pädagogik und dem brechtschen Lehrstück (Kapitel 2.3.) und zur multiplen Autorschaft (Kapitel 3.1.2.) werden sich Parallelen der Beurteilung des Autor-Publikum-Verhältnisses zwischen Collingwood und anderen Autoren zeigen. Schliesslich wird ersichtlich, dass performative ästhetische Formen sowie Künste, welche eine Zweiwegkommunikation erlauben, beispielsweise Happening, Rollenspiele oder digitale Literatur, für eine konkreative Beteiligung besonders prädestiniert sind.

Der Philosoph Heinrich Rombach verwendet den Begriff «Konkreativität» in einer von Collingwood abweichenden Bedeutung. Er bezeichnet damit in seiner phänomenologisch-anthropologischen «Strukturanthropologie» (Rombach 1993) sowie in «Der kommende Gott» (Rombach 1991) ein holistisches Verhältnis eines Menschen zu seinen Mitmenschen und der gesamten Umwelt beziehungsweise in der späteren Arbeit die Einheit von Mensch und Ding. Rombach geht in seinen Analysen davon aus, dass sich die Menschheit im Umbruch befinde. Diese Entwicklung strebt auf eine hohe Menschlichkeit mit «Neuen Menschen» hin. Eines der Merkmale dieses Neuen Menschen ist sein «konkreatives» Verhältnis sowohl zu den Mitmenschen als auch zur gesamten Umwelt. Darunter versteht Rombach alle Wirkungen zwischen Mensch und Umwelt, welche für ihn stets Wechselwirkungen sind (Rombach 1993: 128). Findet ein konkreativer Prozess in einer Gruppe von Menschen statt, entwickelt sich eine Verbundenheit, die gemeinhin als Team- oder Gruppengeist bezeichnet wird: Die Teilnehmenden wachsen über sich selbst hinaus, es bildet sich eine «Gemeinschaft» (Rombach 1993: 391). Wie aus diesen kurzen Ausführungen klar wird, legt Rombach dem Begriff Konkreativität nicht eine ästhetische beziehungsweise schöpferische Tätigkeit im engeren Sinn zugrunde; jede Handlung kann konkreativen Charakter annehmen. Aus diesem Grund tragen seine Analysen nicht zur Erhellung der hier interessierenden künstlerischen Kreativität bei.

Der Sportwissenschaftler Matthias Wiskow überträgt unter dem Titel «Konkreatives Handeln» (Wiskow 1992) den Begriff, gestützt auf Rombachs Ausführungen, auf den Sportunterricht und insbesondere auf das Bewegungstheater. Bei ihm kommt also eine schöpferische Komponente ins Spiel. Die Konkreativität ist für Wiskow neben «struktureller Kreativität» und «Schöpfung» eine mögliche Kreativitätsform, nämlich die situationsanalytische (Wiskow 1992: 89-93, 104). Sport bietet die Möglichkeit, alle drei Formen der Kreativität freizusetzen, wobei

ein Beispiel für Konkreativität der «Geist» ist, welcher eine Fussballmannschaft dazu befähigt, über sich selbst hinauszuwachsen und einen eigentlich als überlegen eingestuften Gegner zu besiegen (Wiskow 1992: 96-97); das Handeln geschieht dabei unbewusst und wie von selbst (Wiskow 1992: 104). In Bezug auf das Bewegungstheater beschreibt Wiskow ein konkreatives Vorgehen als Desiderat; Bei ausreichender Gestaltungsfreiheit entwickelt sich das Stück in einer Gruppe aus dem Nichts und ohne bewusstes Zutun der Teilnehmenden (Wiskow 1992: 226-227).

Obwohl Wiskow den Begriff der Konkreativität also vornehmlich für ein (gruppen-) psychologisches Phänomen verwendet, finden sich Berührungspunkte zum Konkreativitätskonzept der vorliegenden Arbeit. So berücksichtigen beide den performativen Charakter des Bewegungstheaters, welcher in den weiter unten dargelegten Künsten und Narrationsformen wie dem Lehrstück, dem Happening und dem Live-Rollenspiel zur Besprechung kommen wird. Die kreative Betätigung als Mittel zur Verbesserung der Gruppenleistung beziehungsweise der individuellen Fähigkeiten wird uns zudem bei der Erläuterung des psychologisch-persönlichkeitsbildenden Konkreativitätstypus (Kapitel 4.6.3.) wiederbegegnen.

---

### **1.3. Wer ist konkreativ? Die literarische Sozialisation**

Es liegt auf der Hand, dass nicht alle Menschen gleichermassen konkreative Erzähl- und Schreibangebote nutzen. Die Erkenntnisse aus der Forschung zur literarischen Sozialisation sollen dazu dienen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konkreativer Projekte als soziologische Gruppe zu erfassen. Im Zuge dieser Ausführungen wird deutlich, weshalb es sinnvoll ist, bei der Untersuchung konkreativer Phänomene den Nachdruck auf das Kindes- und Jugendalter zu legen.

Seit den 1960er-Jahren wird die Lese- und Schreibtätigkeit, vornehmlich diejenige von Kindern und Jugendlichen, als Sozialisationskategorie systematisch untersucht (Dankert 1975: 69-71). Für den Fachbereich hat sich der Begriff «literarische Sozialisation» etabliert.<sup>9</sup> Dabei handelt es sich um ein Fachgebiet im

---

<sup>9</sup> Zur Entstehungsgeschichte des Untersuchungsgebietes der literarischen Sozialisation siehe Eggert und Garbe 1995: 4-8.

Schnittbereich von Literaturwissenschaft und Literaturpädagogik, später auch von Soziologie.

Die literarische Sozialisation wird im Folgenden mittels einer Einführung in die Lese- und Schreibsozialisation kurz dargestellt, unter Einbezug verschiedener, vor allem digitaler, Medien. Zu Darstellung kommt hauptsächlich der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz sowie Medienkompetenz in Bezug auf *fiktionale* Gebilde.

### **1.3.1. Lesesozialisation**

Weil eine erfolgreiche Lesesozialisation die Voraussetzung für die eigenliterarische Betätigung ist (Behnken, Messner et al. 1997: 164), soll diese hier kurz dargestellt werden. Dabei setzen wir früh in der kindlichen Biografie an, nämlich bei der Erzählsituation zwischen Eltern und Kindern und den damit zusammenhängenden Sozialisationseinflüssen.<sup>10</sup>

Die Wichtigkeit der Frühphase der literarischen Sozialisation wird in zwei unterschiedlichen Forschungsansätzen untersucht, dem werk- und dem interaktionsbezogenen. Für die Erklärung des Erwerbs literarischer Kompetenzen kommt die zweite Richtung zur Anwendung. Eine erfolgreiche (prä-) literarische Sozialisation mit Hilfe von Interaktion, beispielsweise mit Kinderreimen oder Sprachspielen, kann als wichtige Voraussetzung für Konkreativität betrachtet werden. Seit den 1980er-Jahren wird, ausgehend von den USA, die so genannte *Emergent-Literacy*-Forschung intensiv betrieben. Sie beschäftigt sich vor allem mit dem gemeinsamen (Bilder-) Buchlesen von Eltern und Kindern unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts (Eggert und Garbe 1995: 101-102). Eine entsprechende Untersuchung führt Petra Wieler 1994 im deutschen Sprachraum anhand des Bilderbuchs «Oh wie schön ist Panama» von Janosch mit 4-jährigen Kindern und ihren Eltern durch (Wieler 1997). Die Autorin kann zeigen, dass die Vorlesedialoge schichtabhängig hohe Varianz aufweisen. Dem monologischen und am traditionellen literarischen Schulunterricht orientierten Vorlesen durch die Eltern aus der sozialen Unterschicht steht bei Familien aus der Mittelschicht tendenziell eine offenere Gesprächssituation mit Möglichkeit der Kinder zum Fragen, Bewerten und Assoziieren gegenüber (vgl. dazu Wieler 1997 sowie Eggert und Garbe 1995: 102). Diese Differenzen und die daraus folgende

---

<sup>10</sup> Die so genannte prä- und paraliterarische Kommunikation (z.B. Kinderreime, Kinderlieder, Sprachspiele usw.) und deren Wechselwirkung mit der literarischen Sozialisation wird dargestellt in Hurrelmann, Hammer et al. 1993: 41-42.

unterschiedliche Erfahrung der literarischen Situation als negativ oder positiv haben einen Einfluss auf die spätere literarische Sozialisation. In die Zeit der antiautoritären Pädagogik fallen Versuche, diese Schichtabhängigkeiten zu durchbrechen – zum Teil mittels konkreativer Kinder- und Jugendliteratur.<sup>11</sup>

Als präliterarische Vorstufe der Fähigkeit, fiktionale Texte zu schaffen, nennt Wilhelm Hoffer das so genannte «Phantasiespiel» (vgl. Hoffer 1924). Darunter versteht er die wiederholte Umsetzung eines Tagtraums oder einer «Phantasie» mit Sprache, nicht aber mit Handlungen (dafür verwendet er den Gegenbegriff «Illusionsspiel»), durch eine Gruppe von Kindern, die sich des spielerischen Charakters ihres Tuns bewusst sind. Die beteiligten Kinder treten also zur Realisierung eines Fantasiesspiels, das heisst einer fiktionalen oder fiktionalisierten Erzählung, in Konkreativität.

Die Rolle der Eltern – insbesondere der Mutter – für die Entwicklung einer erfolgreichen Lese- und Schreibsozialisation wird schon früh erkannt, allerdings ohne empirische Abstützung. So schreibt Goethe: «Vom Vater hab ich die Statur, / des Lebens ernstes Führen, / Von Mütterchen die Frohnatur / Und Lust zu fabulieren.» (Zahme Xenien; Goethe 1999: 1279).<sup>12</sup> Als weitere Einflüsse auf die Herausbildung einer literarischen Kompetenz führen Eggert/Garbe, die sich an dieser Stelle auf die empirische Untersuchung von Bonfadelli/Fritz von 1993 stützen, an: Medienumwelt, Lesekompetenz, Rolle der Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule und Peergroup) sowie Persönlichkeitsstruktur, Werthaltungen und Freizeitgewohnheiten. Wichtige Variablen sind auch ein günstiges «Leseklima» in der Familie, das heisst vor allem das Zusammentreffen der positiven Beurteilung des Lesens durch die Eltern mit deren Vorbildwirkung als Lesende und damit zusammenhängend die Verfügbarkeit von Lektüre im Kinderzimmer und im Haushalt allgemein. Das Ausmass des Einflusses Gleichaltriger (in Schule und Freundeskreis) auf die literarische Sozialisation und die Lesesozialisation im Speziellen ist umstritten (Eggert und Garbe 1995: 150 vs. Groeben, Hurrelmann et al. 1999: 8).

Der Zusammenhang zwischen der Rezeption fiktionaler Texte und der Entwicklung einer Erzählfähigkeit, welche notwendige Grundlage zum Verfassen eigener fiktionaler Texte ist, wird von Bernhard Rank im Beitrag «Nacherzählen» oder

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu von Beate Neuhaus: «Moderne Kindergeschichten für das Vorschulalter» (Neuhaus 1974: 19-36).

<sup>12</sup> Für entsprechende empirische Arbeiten siehe Hurrelmann, Hammer et al. 1993 und Hurrelmann 1998.

«Weitererzählen»?» (Rank 1994) aufgezeigt. Rank weist darauf hin, dass Literaturerwerb und Erzählerwerb nicht gleichzeitig verlaufen und sich nicht direkt beeinflussen. Er folgt dabei den Überlegungen Maria Lypps, die gegen die naive Vorstellung argumentiert, Kinderliteratur stelle Muster bereit, die von Kindern aufgenommen würden, wenn sie Selbsterlebtes erzählen wollten (Rank 1994: 168 und Lypp 1989). Dennoch eignet sich nach Ranks Meinung eine nach handlungsorientierten Gesichtspunkten didaktisch aufbereitete literarische Vorlage, um durch «Weitererzählen» die Erzählfähigkeit zu trainieren und zu erweitern, insbesondere im fiktionalen Bereich (Rank 1994: 180-181). Insofern kann eine Vorbildwirkung literarischer Formen und Stoffe für das Schaffen eigener fiktionaler Texte postuliert werden, seien sie in Einzelarbeit oder Konkreativität verfertigt. Voraussetzung für diese Eigentätigkeit ist eine relativ fortgeschrittene Stufe des Erzählerwerbs.

### **1.3.2. Schreibsozialisation**

Weil das Schaffen fiktionaler Gebilde in mündlicher oder schriftlicher Form eine Fertigkeit ist, die in der Regel erst relativ spät, nämlich gegen Ende der Grundschulzeit, erworben wird (Rank 1994: 162), und weil die sozial relevanten Implikationen des freiwilligen Schreibens eigener Texte vor allem in der Pubertät zum Tragen kommen (Behnken, Messner et al. 1997: 141-244), wird in diesem Kapitel primär auf Jugendliche fokussiert. Eine wichtige Unterscheidung in der Schreibsozialisation ist jene zwischen dem Schreiben für die Schule und dem Schreiben aus eigener Initiative ausserhalb des Schulunterrichts. Konkreatives Schreiben wird in beiden Zusammenhängen praktiziert, und zwar sowohl in Print- als auch in digitalen Medien. Zu Fragen der Schreibsozialisation in Zusammenhang mit Schreiben für die Schule gibt es zahlreiche Publikationen.<sup>13</sup>

Ein lernpsychologischer Aspekt von Konkreativität soll hier hervorgehoben werden: Der kreative Prozess wird beim Schreiben in der Gruppe externalisiert. Gemäss Colette Daiute geschieht dies in einer konkreativen Situation spontaner, als wenn allein Schreibende «laut denken». Durch diese Externalisierung soll bei den Schreibenden ein Bewusstsein für die Rollen von Autorin und Leserin geschaffen und die Fähigkeit zur Kritik literarischer Produktion entwickelt werden. Eine Analyse der Gespräche während des konkreativen Prozesses ermöglicht Erkenntnisse über die kognitiven Prozesse beim Schreiben(lernen) und

---

<sup>13</sup> Vgl. dazu z.B. den Überblick zum Schreiben für die Schule und dessen soziologische Implikationen in Mattenklott 1979: 33-51.

die gruppeninternen Lernprozesse und Beeinflussungen (Daiute 1986: 385). Die selbstständige Entwicklung eines Qualitäts-, Genre- und Intertextualitätsbewusstseins innerhalb einer Gruppe Gleichaltriger wird auch in nicht-konkreativen Literaturprojekten genutzt, beispielsweise durch Heide Bambach an der «Laborschule» Bielefeld (vgl. Bambach 1989).

Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker zeichnen in ihrem Beitrag «Expressives Schreiben in der Adoleszenz» ein präzises Bild von Schreibenden im Jugendalter (Behnken, Messner et al. 1997: 141-201). Sie definieren ihren Untersuchungsgegenstand, das «expressive Schreiben», als literarisches Produzieren von Texten durch Adoleszente, welche diese Texte mit einer gewissen Konstanz, ohne direkte Veranlassung von aussen (z.B. durch die Schule) für den eigenen Bedarf verfassen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass diese Autorinnen auch beim Schreiben für die Schule aussergewöhnlich interessiert und produktiv sind. Die aus eigener Initiative verfassten Texte sind vergleichsweise ichbezogen, Thema und Form frei gewählt. Das expressive Schreiben (der Terminus ist vom englischen «expressive writing» abgeleitet) wird auch als «freies», «literarisches» oder «kreatives» Schreiben bezeichnet und könnte auch «exzessives» oder «wildes» Schreiben genannt werden (Behnken, Messner et al. 1997: 141-142). Empirische Grundlage der Untersuchungen von Behnken und Zinnecker ist eine Reihe von Befragungen Jugendlicher in der BRD in den 1980er- und 1990er-Jahren.<sup>14</sup>

Behnken und Zinnecker betrachten expressives Schreiben aufgrund seiner Verbreitung – wenn Tagebuch- und Briefschreiben mit berücksichtigt werden, sind bis zu 50 Prozent der befragten Jugendlichen expressiv Schreibende – als Schlüsselmerkmal für die Jugendphase. Diese Annahme ist umso berechtigter, wenn der relativ kleine Anteil erwachsener expressiv Schreibender an der

---

<sup>14</sup> Erstens werden private Schreibpraxen untersucht, auf Basis einer repräsentativen Umfrage von 1984, bei der 1472 Jugendliche aus der BRD (ohne neue Bundesländer) im Alter zwischen 15 und 24 Jahren befragt wurden. Zweitens werden die Resultate aus einer selektiven Kontaktaufnahme (mittels eines 1983 lancierten Schreibaufrufs) mit 1063 schreibenden 12- bis 24-jährigen Jugendlichen in der BRD ausgewertet, in einer Studie zur Art der Textproduktion, der bevorzugten Gattungen und Themen. Drittens werden die Erkenntnisse aus den zwei obigen Studien verknüpft, indem eine Gruppe Jugendlicher mit durchschnittlicher literarischer Produktion einer Vergleichsgruppe exzessiv schreibender Jugendlicher gegenübergestellt wird. Viertens wird die Untersuchung von einer qualitativen Studie abgeschlossen, in der elf Schreibende selektiert und anschliessend detailliert zu ihrer Schreibtätigkeit befragt werden. Diese Analyse stützt sich auf die im Schreibaufruf eingesandten Texte, den Briefwechsel zwischen dem Forscherteam und den Autorinnen, die schriftliche Antwort der Autorinnen auf eine Frageliste zur Schreibpraxis und ein bis zwei biografische Interviews zum Thema (Behnken, Messner et al. 1997: 144-148).

Gesamtbevölkerung berücksichtigt wird (Behnken, Messner et al. 1997: 149-150).

Das expressive Schreiben Jugendlicher hat eine starke geschichtliche Tradition. Insbesondere in den 1920er-Jahren ist es Gegenstand von Untersuchungen.<sup>15</sup> Auch die Erstlingswerke von später erfolgreichen Autoren werden in dieser Zeit unter dem Gesichtspunkt der «kulturellen Pubertät»<sup>16</sup> betrachtet.

Behnken und Zinnecker nennen verschiedene sozial- und entwicklungspsychologisch relevante Merkmale der literarischen Betätigung (insbesondere des Schreibens) Jugendlicher (Behnken, Messner et al. 1997: 110-112 und 184-191). Es sind dies die Aura der Besonderung, der Einsamkeit und Konzentration kann in einer Adoleszenz mit gefährdeter Privatheit eine Schutzfunktion übernehmen. Die Ortsunabhängigkeit ist für die mobile Jugendphase wichtig. Der hohe gesellschaftliche Stellenwert und die breite kulturelle Akzeptanz von Lesen und Schreiben ermöglichen einen kontrollarmen Raum. Die Privatheit macht das Schreiben für introvertierte Jugendliche attraktiv und ermöglicht eine intime Kommunikation, die für Partnersuche und Selbstrepräsentation genutzt werden kann. Diese Privatheit wird von vielen Schreibenden mit einer Inszenierung des Schreibens oder dem Imaginieren eines Publikums gepflegt. Sie kann hedonistischen Freizeitbeschäftigungen gegenüber abgegrenzt und von introvertierten Adoleszenten als positiv erlebt werden. In der Privatheit des expressiven Schreibens kann zudem ein Raum für Selbsterfahrung, Selbstdistanzierung und Selbstkontrolle gefunden werden, der einen geschützten Rahmen für die Herausbildung einer Identität zulässt. Das Schreiben ermöglicht eine Flucht aus unausweichlichen und/oder negativ erlebten Situationen und birgt selbsttherapeutische Potenziale bei Krisen oder in der normalen Identitätsentwicklung, indem reales und virtuelles Selbst einander auf diesem Weg angenähert werden können. Expressives Schreiben ermöglicht einen sozialen Distinktionsgewinn

---

<sup>15</sup> Für eine Zusammenstellung vgl. Behnken, Messner et al. 1997: 142-143.

<sup>16</sup> «Kulturelle Pubertät» oder «Kulturpubertät» ist ein Ausdruck aus der pädagogisch-psychologischen Adoleszenzforschung, der von Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die 1970er-Jahre gebräuchlich ist und für das Privileg der Bildungsminderheit steht, durch die wegen der finanziellen Absicherung ermöglichten längeren Abhängigkeit vom Elternhaus eine längere Ausbildung (Gymnasium und Universitätsausbildung) zu genießen. Der Gegenbegriff dazu ist «Primitiv-Pubertät». In der aktuellen Forschung wird zur Beschreibung der kulturellen Pubertät der auf dem von Erik H. Eriksson geprägten «Moratorium» basierende Begriff des «erweiterten Bildungsmoratorium» verwendet. Dieser meint eine Entpflichtung von häuslicher und Erwerbsarbeit Jugendlicher, welche eine längere und differenzierte Ausbildung ermöglicht – im Gegensatz zu den Ausbildungsgängen früherer Generationen.

gegenüber Erwachsenen und Gleichaltrigen; sofern dieser positiv bewertet oder als Sich-interessant-Machen sozial genutzt wird, kann er eine Aufwertung des Selbstbildes bewirken. Es bietet sich Gelegenheit zur Distanznahme von Eltern und Gleichaltrigen, das heisst zum Herkunftsmilieu, und zum Aufbau einer generalisierenden, die reale Umwelt überschreitenden Eigenwelt. Die Möglichkeit eröffnet sich, an Gesprächen Erwachsener teilzunehmen.<sup>17</sup> Expressives Schreiben ermöglicht biografische und Erinnerungsarbeit. In Bezug auf die Zukunft kann unter Identifikation mit Autorinnen, welche eine alternative Lebensweise verkörpern, das eigene, von der Norm abweichende Lebenskonzept legitimiert und gestärkt werden. Dies wiederum ermöglicht eine Versöhnung mit dem Erwachsenwerden.

Wie aus obiger Aufzählung hervorgeht, kann expressives Schreiben einen bedeutenden Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung haben. Auslöser ist gemäss Behnken und Zinnecker häufig ein Entwicklungsschub, der zum Ablösen von den bisherigen Bezugsgruppen von Gleichaltrigen führt (Behnken, Messner et al. 1997: 191-195). Sie werden durch häufig heterogene Gruppen ersetzt, die mehrheitlich ältere Personen umfassen. Die eigentliche Schreibtätigkeit wird in einer einschneidenden Lebenssituation aufgenommen und bei Erfolg weitergeführt. Jugendliche beschreiben sie in Interviews ähnlich positiv wie erste Liebeserlebnisse.

Die empirischen Grundlagen von Behnken und Zinnecker bieten die Möglichkeit, die Besonderheiten schreibender Jugendlicher gegenüber ihren Altersgenossen darzustellen (Behnken, Messner et al. 1997: 162-170). Schreibende Jugendliche sind gemäss dieser Studie häufig Schülerinnen und Schüler, die noch zu Hause wohnen und die noch keine feste Bindung eingegangen sind. Übervertreten sind Mädchen, die Altersgruppe der 15- bis 17-Jährigen und Gymnasiasten beziehungsweise Abiturientinnen. Das erweiterte Bildungsmoratorium hat auf die Ausprägung der Schreibtätigkeit einen weit stärkeren Einfluss als ein bildungsbürgerliches Elternhaus. Schreibende Jugendliche erleben das Verhältnis zu den Eltern wird als vergleichsweise positiv, was mit der Abgrenzung gegen hedonistische und aktionistische Jugendkultur (z.B. Sport, körperbezogene Stile und Moden, riskante Erfahrungen mit Rauchen, Trinken und Sexualität) und dadurch der Verminderung des Konfliktpotenzials zusammenhängt. Schreibende

---

<sup>17</sup> Dieser Punkt ist mit Blick auf konkreative Projekte im Internet wichtig. In vielen MUDs (*multi user dungeons*, textbasierte Online-Rollenspiele) und konkreativen Schreibprojekten sind die Teilnehmenden altersmässig gemischt. Zudem ist die Unterscheidbarkeit von erwachsenen und jugendlichen Nutzern im Internet, nicht zuletzt wegen der scheinbaren Anonymität und der hohen Medienkompetenz der Jugendlichen, nicht immer gewährleistet.

Jugendliche verfügen über mehrheitlich positive Schulerfahrungen, sind überdurchschnittlich kulturell interessiert und auf verschiedenen Gebieten selbst kreativ tätig, beispielsweise in den Bereichen Fotografie, Theater, Musik. Vielfach waren sie bereits als Kinder kreativ, mit Verkleiden, Zeichnen oder dem Anlegen von Sammlungen. Das Lesen hatte für viele schon als Kind einen hohen Stellenwert, den es bis in die Jugendzeit beibehält, und die Einstellung der schreibenden Jugendlichen zum PC weicht nicht von derjenigen der Altersgenossen ab (Behnken, Messner et al. 1997: 164). Das religiöse, kirchliche und politisch-gesellschaftliche Engagement der Schreibenden ist relativ stark ausgeprägt, dabei sind vor allem soziale, ökologische und emanzipatorische Fragen zentral (z.B. Anti-Atomkraftbewegung, Dritte-Welt-Initiativen, Frauenbewegung).

Allgemein kann vermutet werden, dass schreibende Jugendliche eine sublimierende Variante der kulturellen Schülergruppe (in Abgrenzung zur technisch-naturwissenschaftlichen Gruppe) vertreten, und dass deren Angehörige die Schreibtätigkeit als biografischen Schutz vor den Risiken der hedonistischen Jugendkultur und zu einer Verzögerung der in der kulturellen Schülergruppe eigentlich vorgezogenen Paar- und Sexualitätserfahrungen einsetzen (Behnken, Messner et al. 1997: 172). Eine psychoanalytische Erklärung jugendlichen Schreibens bietet Bernfeld:

«Der Wunsch zu schaffen entsteht nicht in der Pubertät. Er reicht in die früheste Kinderzeit zurück, in die narzißtischen, magischen, analen Einstellungen der Ödipuszeit; hat sich in ihr zum Wunsch, ein Kind zu produzieren konzentriert, und nach dem Untergang des Ödipuskomplexes in die zahllosen Aktivitäten und Phantasien der Latenzperiode aufgesplittert, am reinsten, primitivsten, den unbewussten Ursprüngen am nächsten, im Spiel und den spielerischen Tätigkeiten, die eine gewisse Verwandtschaft zu den Künsten [...] aufzeigen. [...] Der mit dem Ödipuskomplex untergegangene Wunsch zu zeugen (zu gebären) sollte [...] nun mit der beginnenden Sexualreife wieder [...] erweckt werden. Jenen komplizierten Pubertätsformen, die uns allein hier beschäftigen, weil sie allein Produktivität entfalten, pflegt aber eine so gründliche Verdrängung der frühinfantilen Wünsche [...] vorausgegangen zu sein, daß mit dem Fortschreiten der Pubertät eine stetig zunehmende Entfernung von den [...] Kindheitswünschen eintritt. [...] Er [der Jugendliche, jm] hat Angst vor dem Zeugen (Gebären) und will schaffen. [...] Das Spiel wird zum Schaffen und Leisten, wenn es in das Ziel: Dichter eingereicht wird.» (Bernfeld 1924: 272-273).

Mädchen und Frauen lesen im Durchschnitt mehr, anders und anderes als Jungen und Männer. Die Gründe dafür liegen vor allem in noch immer wirksamen, wenn auch sich angleichenden, unterschiedlichen Bedingungen der literarischen Sozialisation (vgl. dazu Rosebrock 1995: 17-18). Dieses Ungleichgewicht lässt sich bis an den Beginn der modernen Lesekultur im 18. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Groeben, Hurrelmann et al. 1999: 3). Bettina Hurrelmann zeigt, dass die Vermittlung von Literatur in der Familie seit dieser Zeit bis heute primär durch die Mütter geleistet wird.<sup>18</sup> Dies geschieht vor allem über die alltägliche Vorbildwirkung, aber auch über das Vorlesen und die dadurch ausgelöste Interaktion zwischen Mutter und Kind. Väter haben weniger Einfluss, weil sie erstens seltener Erziehungsaufgaben übernehmen und zweitens selbst weniger lesen und auf diese Weise nur beschränkt als Lesevorbild wirken. Mädchen sprechen auf die literarische Sozialisation allgemein besser an. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Zum einen orientieren sie sich stärker am mütterlichen Vorbild; weil ihre Leseinteressen eher mit denjenigen der Mütter korrespondieren, als dies bei Jungen der Fall ist, entsteht eine zusätzliche katalytische Wirkung (Hurrelmann, Hammer et al. 1993: 52). Aufgrund ihrer sonstigen Sozialisation sind Mädchen in der Regel zugänglicher für nichthedonistische Aktivitäten wie das Lesen. Wohl aus diesem Grund spricht der schulische Leseunterricht Mädchen stärker an als Jungen (Hurrelmann, Hammer et al. 1993: 53), was wiederum verstärkend wirken kann.

Das lustbetonte, selbstvergessene und exzessive Lesen wird zudem Mädchen und Frauen eher zugestanden. Jungen dagegen werden eher zum rational kontrollierten «Bildungslesen» angehalten.<sup>19</sup> Dies spiegelt sich in der geschlechtsabhängigen Lektürewahl und -funktion wieder (vgl. dazu Rosebrock 1995: 18). Dass dabei das soziale und nicht das biologische Geschlecht ausschlaggebend sind, zeigt die Angleichung der Geschlechter bezüglich der Lesepräferenzen in neueren Untersuchungen (vgl. Groeben, Hurrelmann et al. 1999: 11).

---

<sup>18</sup> Vgl. zu Fragen der Lesesozialisation in der Familie: «Leseclima in der Familie» (Hurrelmann, Hammer et al. 1993).

<sup>19</sup> Hartmut Eggert und Christine Garbe zeigen bei ihrer historischen Betrachtung der kindlichen Lesemotivation, dass die ursprüngliche lustbetonte, durch die Mutter vermittelte literarische Erfahrung (vor allem bei Jungen) durch einschränkende Eingriffe des Vaters in einer nunmehr heimlich ausgelebten Leselust resultiert. Sie stützen sich dabei auf Zeugnisse des 18. und 19. Jahrhunderts. Im Rahmen einer psychoanalytischen Deutung wird dieser Übergang als die Ablösung des symbiotisierenden durch das ödipalisierte Lesen bezeichnet (Eggert und Garbe 1995: 95-100). Vgl. dazu auch Groeben, Hurrelmann et al. 1999: 3.

Weil die literarische Sozialisation und die Lesesozialisation bei Mädchen erfolgreicher verläuft als bei Jungen, erstaunt es nicht, dass Mädchen auch mehr und lieber schreiben. Das Psychogramm, welches Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker von exzessiv schreibenden Jugendlichen zeichnen, entspricht weit eher der weiblichen als der männlichen gesellschaftlichen Norm (Behnken, Messner et al. 1997: 162-173). Das trifft beispielsweise auf die Abgrenzung gegen hedonistische und aktionistische Jugendkultur, die positiven Erfahrungen in Schule und Elternhaus, das kulturelle, kirchliche, soziale und emanzipatorische Interesse und Engagement zu. Politisch-gesellschaftliche Voraussetzungen für die Förderung und breitere Akzeptanz weiblichen Schreibens sind die Expansion des Bildungssystems im 19. und vor allem im 20. Jahrhundert, welches auch Mädchen ein erweitertes Bildungsmoratorium ermöglicht, sowie die zweite feministische Welle mit dem Höhepunkt in den 1970er-Jahren, welche zur Herausbildung und breiten Akzeptanz eines spezifisch weiblichen Schreibens führt (vgl. dazu Behnken, Messner et al. 1997: 171-172).

Das Geschlecht hat schliesslich einen nachweisbaren Einfluss auf die Wahl der gewählten Genres und Themen.<sup>20</sup> Lyrische, autobiografische und briefliche Formen sowie Stellungnahmen werden bei einer relativen Analyse überwiegend von Mädchen, journalistisch-essayistische sowie erzählende Formen dagegen eher von Jungen gewählt. In Bezug auf die Themenwahl bestätigen sich die erwartbaren Zuordnungen: Über Sciencefiction, Politik, Medien und Sexualität schreiben Jungen eher; über Familie, Beziehungen, Frauen und Liebe hingegen Mädchen, um einige Beispiele zu nennen.<sup>21</sup> Einen historischen Blick auf die Themen- und Formwahl in Abhängigkeit vom Geschlecht ermöglicht Fritz Giese durch die erste deutschsprachige Untersuchung über die Literaturproduktion von Kindern und Jugendlichen: «Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen» (Giese 1914). Dabei zeigt sich, dass in Bezug auf die Wahl der Formen Prosa und Poesie ein Wechsel stattgefunden hat, denn ersteres wurde von Giese – im Gegensatz zu den Untersuchungen aus den 1980er- und 1990er-Jahren – den Mädchen, letzteres den Jungen zugeordnet. Die inhaltlichen Zuordnungen Gieses stimmen dagegen mit denjenigen aus den neuen Umfragen weitgehend

---

<sup>20</sup> Empirische Basis dieses Abschnitts sind die repräsentativen Jugend-Umfragen, welche dem Band «Lesen und Schreiben aus Leidenschaft» zugrunde liegen und die in der BRD zwischen 1981 und 1996 erhoben wurden (Behnken, Messner et al. 1997: 144-148).

<sup>21</sup> Eine ausführliche Zusammenstellung der durch schreibende Kinder und Jugendliche gewählten Genres, differenziert nach Alter und Geschlecht, findet sich in Behnken, Messner et al. 1997: 151-162, insbesondere die Grafik auf S. 156.

überein.

### **1.3.3. Mediensozialisation**

Die Lesekompetenz stellt eine grundlegende Voraussetzung für den Umgang mit digitalen Medien dar, insbesondere mit dem Computer, welcher oft eine textbasierte Oberfläche hat (Groeben, Hurrelmann et al. 1999: 1).

Einige der impulsgebenden Arbeiten zur Diskussion der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum stammen von Bettina Hurrelmann (v.a. Hurrelmann, Hammer et al. 1993). In ihrem Artikel über den Einfluss der verschiedenen Medien auf die Familienstrukturen (Hurrelmann 1998) stellt sie fest, dass mit den Computemedien ein grundsätzlicher Wandel der Medienkompetenzen innerhalb der Familie stattfindet. Bei der Rezeption von Bilder- und Vorlesebüchern sind die Eltern die kompetentere und deshalb vermittelnde Instanz. Die (gedruckte) Kinderliteratur wird von Hurrelmann übrigens als wichtiger Katalysator für die Intensivierung des Umgangs zwischen Eltern und Kindern betrachtet. Das Fernsehen hingegen egalisiert Kinder und Erwachsene, was die Rezeption betrifft. Die Etablierung des Computers als Familienmedium schliesslich verursacht eine Umkehrung des Kompetenzgefüges: Die jüngere Generation ist in diesem Bereich in der Regel der älteren technisch überlegen.

Die Verschiebung der Medienkompetenz in Bezug auf das Alter zeigt sich unter anderem in der Nivellierung der Status- und Zielgruppendifferenzen zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits sowie zwischen Jugendlichen und Erwachsenen andererseits (vgl. Eggert und Garbe 1995: 111). Je nach Blickwinkel wird diese Entwicklung als vorzeitiges Erwachsensein von Kindern und Jugendlichen oder als Infantilisierung von Erwachsenen gewertet. Erstere Sicht auf die Generationenentwicklung vertritt Neil Postman in «Das Verschwinden der Kindheit» (Postman 1983), wo er die These aufstellt, die moderne Gesellschaft – und die modernen Medien, hauptsächlich das Fernsehen – verunmöglichten die für eine gesunde Entwicklung der Kinder notwendige Beibehaltung gewisser «Geheimnisse» (Tabus wie Gewalt, Tod, Sexualität usw).<sup>22</sup>

Die allgemein zu beobachtende Verwischung der Altersstufen im Bereich der

---

<sup>22</sup> Eine Kritik an Postman formuliert z.B. Klaus Doderer, der die Orientierung am Medium mit dem Argument kritisiert, dass dieselben Inhalte in unterschiedlichen Medien transportiert würden und folglich auf Inhalte, nicht auf das Medium fokussiert werden müsse: «Als ob Bücher immer wertvolle Gedanken enthielten!» (Doderer 1992: 248-249).

digitalen Medien zeigt sich auch im Bereich konkreativer Angebote. Der Untertitel von «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999), nämlich «Kreativität für jedes Alter», ist auch auf andere Produkte übertragbar. Allerdings ist im Bereich der Software eine Ausdifferenzierung des Marktes zu beobachten. Für Kindersoftware haben sich eigene Verlage und Vertriebskanäle etabliert. Verkauft werden die Produkte in den Kinderabteilungen der Warenhäuser und im Kinderbuchhandel; Gameshops führen in der Regel eigene Regale mit Kindersoftware. Zwischen Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen fehlen solche deutlichen Grenzziehungen. Das Genre des Kreativspiels, dem konkreative Programme zugerechnet werden, ist für Jugendliche und Erwachsene indes praktisch inexistent. Für die Analyse werden aus diesem Grund nur an Kinder adressierte CD-ROMs beigezogen, obwohl, wie beim obgenannten «Kreativstudio» (Disney Interactive 1999) nicht grundsätzlich auszuschliessen ist, dass auch Ältere die Software nutzen.

Die erste wichtige Verschiebung in Bezug auf die kindliche und jugendliche Mediennutzung ist im 20. Jahrhundert mit Blick auf fiktionale Gebilde die Ablösung des Primats der Printmedien (Bücher und Zeitschriften) durch audiovisuelle Medien nach dem zweiten Weltkrieg (vgl. Heidtmann 1992). Dabei ist in den 1950er-Jahren das Kino und ab den 1960er-Jahren der Fernseher das am häufigsten genutzte audiovisuelle Medium. In den 1980er-Jahren kommen Kabel- und Satellitenfernsehen sowie Videofilme hinzu. Während dieser Zeit beginnt zudem die Verbreitung der digitalen Medien. PCs sowie digitale Spiele werden sehr schnell von Kindern und Jugendlichen als neue Medienangebote aufgenommen. Ab Mitte der 1990er-Jahre kommt das Internet dazu und verbreitet sich äusserst schnell (vgl. Heidtmann 1999). Die auditiven Medien (Radio als meistgenutztes Medium der 1990er-Jahre, Schallplatten, Tonkassetten, Musik-CDs und digitale Speicherformate) und die dadurch vermittelte Musikkultur sind ausserordentlich wichtige Sozialisationsfaktoren. Generell ist das «mediale Image» (Franz, Franzmann et al. 1999: 85) neuer Medien hoch, und dieser Faktor fällt bei Jugendlichen noch stärker ins Gewicht als bei Erwachsenen. Das führt, zusammen mit der hohen Medienkompetenz Jugendlicher, zur raschen Verbreitung digitaler Medien und neuer Mediennutzungen.

Die in der so genannten Substitutionstheorie vertretene Ansicht, das Bücherlesen werde durch das Fernsehen verdrängt, wird von empirischen Untersuchungen der Mediennutzung Jugendlicher nicht bestätigt (Groeben 1999: 9). Wegen des insgesamt gesteigerten Medienkonsums in der Freizeit hat das Lesen – absolut betrachtet – einen gleichbleibend hohen Stellenwert beibehalten (vgl. Doderer 1992: 248-251 und Eggert und Garbe 1995: 148-150). Den Primatstatus innerhalb des Medienangebots für Kinder und Jugendliche hat es allerdings verloren.

Die vorherrschende Pluralität der Medien und die teilweise Kommerzialisierung der Kinderkultur, welche zur Übernahme bekannter Figuren und Motive in andere Medien als das Ausgangsmedium führt,<sup>23</sup> bewirken eine Veränderung des Rezeptionsverhaltens von Kindern und Jugendlichen:

«Bei einem kürzlich erfolgten Nachfragen nach den «literarischen Jugenderfahrungen» bei Studenten, also bei jungen Frauen und Männern einer Generation, die mit den modernen Medien groß geworden ist, ergab sich, daß die Befragten sich vielfach nicht mehr erinnern konnten, ob sie die Mickey Mouse auf dem Papier oder im Trickfilm kennen gelernt haben, ob sie Pippi Langstrumpf und Mary Poppins auf der Leinwand oder auf den Buchseiten zuerst begegnet sind, ob sie Anne Franks Schicksal auf der Bühne oder im Tagebuch verfolgt haben oder ob sie Schneewittchen durch Knopfdruck vom Tonband oder durch das Vorlesen in der Familie haben erstehen lassen» (Doderer 1992: 249-250).

Es ist – bezogen auf fiktionale Gebilde – bei der Auswahl nicht nur eine Orientierung am Medium möglich (z.B. Buch, Zeitschrift, TV-Serie, Kinofilm, Computerspiel, usw.), sondern auch medienübergreifend eine Orientierung am Thema oder Themengebiet beziehungsweise am Genre (z.B. Sciencefiction, Fantasy, Märchen, Abenteuergeschichte usw.) oder an bestimmten Figuren (Mickey Mouse, Barbie, Tomb Raider/Lara Croft, Pokémon usw., vgl. Doderer 1992: 249-250; Eggert und Garbe 1995: 153-155).

Das Erlernen des Umgangs mit den unterschiedlichen Medien sowie die Selektion zwischen den verschiedenen medialen Möglichkeiten sind für Jugendliche zu zentralen Entwicklungsaufgaben geworden, die zumeist erfolgreich gelöst werden (Eggert und Garbe 1995: 149; Baacke, Sander et al. 1990a: 131). Dabei ist nicht nur die Rezeptionskompetenz, sondern auch die Handlungskompetenz der Jugendlichen hoch entwickelt, vermutlich besser als bei Erwachsenen (Baacke, Sander et al. 1990b: 131). Ebenso erfolgreich kontrollieren Jugendliche in der Regel ihren Medienkonsum in Bezug auf die Beibehaltung eines Realitätssinns und der sozialen Kontakte mit Gleichaltrigen. Die Sozialkontakte können sogar medienbedingt verstärkt werden: durch gemeinsames Spielen, E-Mail, Instant Messaging oder Chat. Kinder und Jugendliche nutzen Medien also häufig zur Steigerung sozialer Intensität und zur Gestaltung öffentlicher Sozialräume (vgl. dazu auch Baacke, Sander et al. 1990b: 129-130 und 132).

---

<sup>23</sup> Dieses Phänomen wird unter dem Begriff «Medienverbund» von Horst Heidtmann ausführlich behandelt (Heidtmann 1992: 176-181).

Ein Blick auf die Korrelation zwischen Gender und Mediennutzung zeigt, dass Jungen und Männer den Computer mehr und anders nutzen als Mädchen und Frauen. Zu diesem Schluss kommt beispielsweise Norbert Groeben: «Generell lässt sich festhalten, daß der weiblichen Präferenz für die Printmedien eine männliche Präferenz für die Bildschirmmedien gegenübersteht.» (Groeben 1999: 11). Heidtmann führt diese Differenz auf unterschiedliche Sozialisationsbedingungen zurück: In einem Haushalt, in dem Jungen leben, werden eher Computer angeschafft. Zudem erhalten Jungen generell mehr und höherwertige technische Geräte als Mädchen (Heidtmann 1998).

Die Nutzung des Computers in Abhängigkeit vom Geschlecht bestätigt die von herkömmlichen Rollenbild geprägten Erwartungen.<sup>24</sup> Generell lässt sich das Schlagwort «A work tool for women, but a plaything for men» (Bulkeley 1994: 21) auch auf Kinder und Jugendliche übertragen: Jungen spielen häufiger als Mädchen, während Letztere den Rechner eher für kreative Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen oder das Verfassen von Texten nutzen. Für 12- bis 19-jährige Jungen ist das Spielen von Offline-Games die häufigste Offline-Tätigkeit am Computer überhaupt. Rund 50 Prozent spielen täglich beziehungsweise mehrmals wöchentlich, gegenüber 13 Prozent der Mädchen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 37). Mädchen hingegen schreiben deutlich öfter Texte als dass sie spielen: 30 Prozent geben an, täglich oder mehrmals wöchentlich den Computer dafür zu nutzen (zum Vergleich: 26 Prozent der Jungen). Das Schreiben ist, zusammen mit dem Zeichnen, der Bild-, Foto- und Videobearbeitung, der Nutzung von Lernprogrammen und dem Erstellen von Präsentationen und Referaten, denn auch eine der wenigen Tätigkeiten, die von Mädchen im Kindes- und Jugendalter häufiger als von Jungen ausgeübt wird (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 37; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009: 27). Die Zahlen für die Online-nutzung verlaufen ebenfalls entlang dieser Grenze: Jungen spielen deutlich mehr, Mädchen schreiben mehr E-Mails und nutzen andere Kommunikationsangebote wie Instant Messaging und Online-Communities häufiger (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 49; Medienpädagogischer Forschungsverbund

---

<sup>24</sup> Den folgenden Ausführungen liegt Zahlenmaterial aus den regelmässig durchgeführten Studien des Medienverbunds Südwest, namentlich die KIM-Studie 2008 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009) und die JIM-Studie 2008 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008) zugrunde.

Südwest 2009: 41).<sup>25</sup>

Horst Heidtmann macht darauf aufmerksam, dass vor allem älteren Jungen durch ihre spielorientierte Mediensozialisation der Zugang zu fiktionalen Geschichten, Edutainment- und Kreativprogrammen erschwert wird. Männliche Jugendliche erwarten und fordern eher als Mädchen einen hohen Interaktivitätsgrad. Entsprechend verfügen Mädchen über die besseren Voraussetzungen, wenn es um das Erarbeiten von Spiel- und Lernprogrammen sowie um die Produktion eigener Beiträge, also um die Handlungs- und Produktionsfähigkeit, geht. Sie sind auch eher bereit, Zeit zu investieren, um ein Programm zu verstehen (Heidtmann 1996: 87-88 und Heidtmann 1998). Heidtmann weist aufgrund seiner Praxisbeobachtungen darauf hin, dass Mädchen sich in der Regel kooperativer verhalten, wenn sie gemeinsam an einem Computer arbeiten.<sup>26</sup> Schliesslich verallgemeinert er unter Berufung auf die US-amerikanische Kommunikationswissenschaftlerin Sherry Turkle, dass die Computerkultur jene Fähigkeiten erfordere, welche traditionell Frauen zugeschrieben würden (Heidtmann 1998).

Werden diese Erkenntnisse auf Kreativprogramme ab CD-ROM sowie auf konkreative Onlineprojekte angewandt, ist zu erwarten, dass diese eher Mädchen ansprechen, und zwar erstens wegen ihrer grösseren Bereitschaft, sich in ein Programm einzuarbeiten, zweitens wegen ihres erhöhten Interesses am kreativen und produktiven Arbeiten und drittens (dies ist vor allem für konkreative Projekte relevant) wegen ihrer elaborierten Kooperationsfähigkeit.<sup>27</sup> An einem Beispiel wie dem Programm «Creative Writer» (Microsoft Home 1994) zeigt sich, dass

---

<sup>25</sup> Weiteres Zahlenmaterial zur Nutzung des Computers, des Internets und von CD-ROMs durch Kinder und Jugendliche sowie eine entsprechende Interpretation liefert die Arbeit «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft», welche aus einem DFG-Forschungsschwerpunkt unter der Leitung von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann hervorgegangen ist. Für Resultate siehe «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick» (Groeben und Hurrelmann 2004) und für weitere Analysen «Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken» (Eggert, Garbe et al. 2000).

<sup>26</sup> Ein Fallbeispiel führt auch Joachim Fritzsche im Artikel «Kreatives Schreiben mit dem Computer?» (Fritzsche 1998) an: Bei einer mit dem «Creative Writer» (Microsoft Home 1994) in zwei Etappen erstellten Geschichte sind zwei Mädchen ungleich produktiver als zwei Jungen.

<sup>27</sup> Diese Korrelation zwischen kreativem gemeinschaftlichem Arbeiten und traditionell weiblichen Eigenschaften stellen auch Lisa Ede und Andrea Lunsford in «Singular texts/plural authors. Perspectives on collaborative writing» fest, wie wir unten im Kapitel zu multipler Autorschaft sehen werden (siehe Kapitel 3.1.2.).

hier zwar spielerische Elemente enthalten sind, welche Jungen ansprechen; die Anlehnung an Grafik- und Zeichen- sowie Schreibprogramme sowie die Forderung nach eigener Produktivität machen dieses Programm insgesamt eher für Mädchen zugänglich. Steht dagegen – auch bei konkreativen Projekten – das spielerische Moment eindeutig im Vordergrund, wie es bei Tisch-, Live- und Onlinerollenspielen der Fall ist, kann davon ausgegangen werden, dass sich überwiegend Jungen damit beschäftigen.<sup>28</sup>

Das Internet kennt für den Bereich konkreativer Projekte keine entsprechenden ökonomischen Ausdifferenzierungen. In aller Regel ist aber eine klare Trennung in Angebote für Kinder, für Jugendliche und für Erwachsene möglich. Hier dürfte mitspielen, dass ein Teil der an Kinder gerichteten Projekte im Rahmen schulischen Schreibunterrichts initiiert wird und aus diesem Grund weder eine besonders große Visibilität im Internet noch einen hohen Attraktivitätsgrad für Aussenstehende aufweist. Angebote für Jugendliche stammen ebenfalls häufig aus einem schulischen Umfeld, oder aber sie sind der Homepage eines Verlags für Jugendbücher oder einer anderen jugendspezifischen Informationsquelle angeschlossen.

---

#### **1.4. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands**

Ein erster Eindruck der Spannweite des Phänomens «Konkreativität» hat sich aus den vorangegangenen Ausführungen ergeben. In dieser Arbeit stehen die *fiktional-narrativen* Ausformungen der Konkreativität im Zentrum. Andere, beispielsweise die bildnerische Kinderkunst, finden zwar Erwähnung, können aber nicht in aller Tiefe behandelt werden. Ausserdem kommen vorrangig schriftlich oder digital fixierte Beispiele zur Besprechung. Diese Entscheidung ist untersuchungstechnisch begründet: Der ephemere Charakter oraler Narration oder von – zumal undokumentierter – Aktionskunst wie einem Happening würde die Entwicklung einer spezifischen Dokumentations- und Analysemethode erfordern, was den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Die Besonderheiten dieser Konkreativitätsformen fliessen in die vorliegende Arbeit ein, indem Dokumentationen

---

<sup>28</sup> Dies trifft auf das einzige der Verfasserin bekannte textbasierte MUD für Kinder, «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autorinnen 1995-) auch tatsächlich zu, vgl. dazu (Bruckman 1997: 180).

mündlicher und szenischer konkreativer Tätigkeit zur Berücksichtigung kommen.

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt bei *Angeboten für Kinder und Jugendliche*. Diese Entscheidung wurde aufgrund folgender Überlegungen gefällt: Erstens gehört die gemeinschaftliche Geschichtenproduktion in Form des Fantasiesspiels für Kinder zum Alltag; zweitens geht die Aktivierung der Leserinnen in vielen Fällen mit einem pädagogischen Anspruch einher, welcher bei Kindern und Jugendlichen in die allgemeinen Erziehungsbestrebungen eingebettet ist; drittens werten Erkenntnisse aus der Schreibsozialisation die künstlerische Betätigung als wichtiges identitätsstiftendes Element der Jugendphase; viertens ermöglicht die elaborierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf digitale Medien einen emphatischen Zugang zu Online-Mitschreibprojekten; und schliesslich sind für diese Altersgruppe Belege persistenter fiktional-narrativer Konkreativität häufig. Kinder rücken aufgrund dieser Datenlage stärker in den Blick als Jugendliche. Trotz dieses Fokus sind die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse über Konkreativität und die erarbeiteten Kategorien ohne weiteres auch auf konkreative Angebote für Erwachsene übertragbar.

Eine Besonderheit, welche sich aus der Fokussierung auf Kinder und Jugendliche ergibt, stellt das schulische Schreiben dar. In der vorliegenden Erörterung kommen zwar hauptsächlich gemeinschaftliche narrative Projekte zum Zuge, welche in der Freizeit und auf freiwilliger Basis entstanden sind; diese weisen in der Regel mehr Selbstbestimmung für die Teilnehmenden und weniger Kontrolle auf und sind im Gegensatz zu Schulprojekten keiner Bewertung unterworfen. Allerdings werden konkreative Unterrichtsformen dort mit einbezogen, wo sie wichtige Ergänzungen liefern, beispielsweise in Form des szenischen Literaturunterrichts oder des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts. Zudem gibt es Mischformen, wenn beispielsweise eine Online-Mitschreibgeschichte von einer Schule initiiert wird, aber auch anderen Teilnehmerinnen offensteht, wie das bei den Online-Mitschreibprojekten der Pestalozzischule in Gladbeck der Fall ist (z.B. «Haus des Grauens», Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000).

Die Analyse stützt sich schliesslich zur Hauptsache auf *Beispiele aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum*. Einflüsse aus anderen Sprachgebieten und Kulturkreisen fliessen dort ein, wo sie wichtige Ergänzungen liefern. Zu erwähnen sind hier der französische Zweig der Reform- und Schreibpädagogik und das Kindertheater der jungen Sowjetunion. Komparatistische Betrachtungen zwischen deutsch- und englischsprachigen Projekten werden am Schluss der Arbeit in einer vergleichenden Analyse vorgenommen.

---

## **1.5. Fragestellung, Methodik und Vorgehen**

Konkreativität ist ein widerspenstiges Untersuchungsobjekt für wissenschaftliche Analysen. Dieser Umstand ist vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, dass es sich um eine Erscheinung handelt, welche althergebrachte und grundlegende kulturwissenschaftliche Arbeitsmodelle sprengt, beispielsweise das Sender-Empfänger-Modell oder die Prämisse einer gewissen Persistenz, Konstanz und/oder Reproduzierbarkeit des Untersuchungsgegenstands. Dieser Ausgangslage wird hier Rechnung getragen, indem wir uns dem Phänomen der fiktional-narrativen Konkreativität für Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Winkeln und mit interdisziplinären Methoden annähern.

Impulse für eine analytische Auseinandersetzung mit Konkreativität ergeben sich aus Ästhetik, Literatur-, Kultur-, Theater- und Medienwissenschaften, Soziologie, Pädagogik und Psychologie. In den folgenden Abschnitten soll aufgezeigt werden, welche methodischen Schwerpunkte sich für die Beschäftigung mit konkreativer Narration ergeben. Diese Vorgehensweise, nämlich die Bündelung eines multiperspektivischen methodischen Ansatzes durch Akzentuierungen, ermöglicht eine einheitliche Argumentation. Die für die Erklärung gemeinschaftlich produzierter Literatur relevanten Beiträge, Modelle und Theorien kommen an entsprechender Stelle ausführlich zur Sprache.

Drei zentrale Fragestellungen führen zu den Blickwinkeln, aus denen wir das Phänomen der gemeinschaftlichen Produktion fiktional-narrativer Gebilde betrachten:

- In welchen Kontexten treten Bestrebungen auf, das Publikum in die Produktion fiktional-narrativer Gebilde einzubeziehen? Welche Gestalt weisen diese Bestrebungen auf?
- Was können Ästhetik, Literatur- und Kulturtheorie zur Erklärung der Konkreativität beitragen? Welchen Status haben konkreative Phänomene in diesen Disziplinen?
- Wie sehen die verfügbaren konkreativen Angebote für Kinder und Jugendliche aus? Wie weitreichend sind ihre Beteiligungsmöglichkeiten? Welche Ziele verfolgen die Angebote? Welche medien- und kulturspezifischen konkreativen Spielarten lassen sich erkennen?

Diese Herangehensweisen bilden die Hauptteile der vorliegenden Arbeit. Es sind dies also erstens die Geschichte der Konkreativität unter kulturhistorischen

Gesichtspunkten, zweitens die ästhetisch-theoretische Auslotung des Phänomens und drittens die systematische Darstellung konkreativer Gebilde unterschiedlicher Provenienz und Ausformung unter Berücksichtigung der ersten zwei Teile.

Die Kapitel zur *Geschichte der Konkreativität* widmen sich der detaillierten Darstellung ideengeschichtlicher, kultureller und literarischer Perioden, in denen Konkreativität eine Rolle spielt beziehungsweise während derer sich wichtige Voraussetzungen für Konkreativität entwickeln. Dieser Überblick behält weitgehend die chronologische Reihenfolge der verschiedenen Konkreativitäts-Spielarten bei. Dies vor allem, um die gegenseitigen Bezüge unterschiedlicher Ausformungen und Traditionslinien herausarbeiten zu können. Die Ausführungen verfolgen drei Zielsetzungen: Erstens das Phänomen der Konkreativität in die Kulturgeschichte einzubetten, zweitens die Tragweite konkreativer Projekte zu verdeutlichen, zumal diese im Lauf der Zeit immer wieder aufscheinen, und drittens eine Geschichte der Konkreativität zu zeichnen, welche die Genese konkreativer Bestrebungen und Praktiken zu Tage treten lässt. Dies führt zum besseren Verständnis historischer und zeitgenössischer konkreativer Formen.

Im Teil zu *Konkreativität in Ästhetik und Literaturtheorie* wird die wissenschaftliche Forschungslandschaft auf die Frage hin gesichtet, was sie zur Erklärung konkreativer Phänomene beitragen kann. Damit hängt der Geltungswert derartiger Gebilde innerhalb der Wissenschaften zusammen. Diese Überlegungen sind nicht in allen Teilen von denjenigen zur Geschichte der Konkreativität trennbar. Brecht beispielsweise hat sowohl praktisch gearbeitet als auch analytische Überlegungen zum Lehrstück hinterlassen. Eine grundsätzliche Problematik ergibt sich aus der Tatsache, dass die traditionellen literaturwissenschaftlichen Herangehensweisen den zu untersuchenden Text als statisches Artefakt auffassen, das in einem genau definierten kommunikativen Umfeld entsteht. Im Gegensatz dazu haben die hier interessierenden Projekte einen dezidiert inszenatorisch-performativen Charakter. Die Literaturtheorie befasst sich allerdings seit geraumer Zeit auch mit den Entstehungs- und Wirkungsprozessen von Literatur. Die dort gewonnenen Erkenntnisse finden an gegebener Stelle Berücksichtigung. Für eine Analyse der Beteiligung von Rezipierenden an Kunstwerken erweisen sich folgende zwei Methoden und Theorieansätze als am fruchtbarsten: Erstens poststrukturalistische, welche die herkömmliche Rollenverteilung zwischen Kunstschaffenden und Kunstrezipierenden – in der Regel im literarischen Bereich, also zwischen Autoren und Lesern – reflektieren und kritisch aufbrechen. Insbesondere Werke zur Genieästhetik und ihrem Gegensatz, dem dilettantischen Schreiben, stehen hier zur Diskussion, aber auch die Beiträge von Roland Barthes und Michel Foucault sowie Arbeiten zur Koauthorschaft. Zudem wird der Genderthematik Platz eingeräumt, weil sie wichtige Erklärungsmodelle und Beiträge zum

Verständnis konkreativer Tätigkeit liefert. Als zweite Hauptgruppe fungieren rezeptionsästhetische Ansätze und Erweiterungen davon. Vor allem Umberto Eco und Wolfgang Iser bieten bei der Sicht auf die Rezeptionsseite in der literarischen Kommunikationssituation wichtige Anregungen.

Der *typologische Teil* dieser Arbeit schliesslich führt die Geschichte der Konkreativität und die theoretische Auslotung des Phänomens mit einer ausführlichen Analyse von konkreten Beispielen gemeinschaftlicher Narration zusammen. Nachdem aufgezeigt wurde, welches die Entstehungsbedingungen und Formen konkreativer Kinder- und Jugendmedien sind und welche Erkenntnisse sich dazu aus Ästhetik und Kulturtheorie ableiten lassen, soll in dieser Arbeit ein Instrumentarium entwickelt werden, welches einen systematischen Zugang zum weiten Feld konkreativer Phänomene ermöglicht. Diese sind nämlich keineswegs homogen: Zwischen Buchseiten mit Spielanleitungen am Schluss eines Bilderbuchs, der Möglichkeit zum Mitspielen an einem bestimmten Punkt eines Theaterstücks, dem gemeinsamen Erfinden einer Gutenachtgeschichte von Eltern und Kindern und dem Bedienen eines Kreativprogramms zur Lösung einer Aufgabe innerhalb einer narrativen CD-ROM bestehen beträchtliche Unterschiede. Einerseits kann der Beitrag der Rezipierenden stärker oder schwächer ausgeprägt sein, wie im Fall der gemeinsam erzählten Gutenachtgeschichte also für den Fortgang der Geschichte relevant sein oder, wie im Fall der Spielanleitung im Bilderbuch, den Narrationsverlauf nicht tangieren. In diesem Fall handelt es sich um unterschiedliche *graduelle* Abstufungen der Konkreativität. Andererseits liegen konkreativen Angeboten unterschiedliche Zielsetzungen zugrunde: Das von einem Bilderbuch angeregte Spiel oder das gemeinsame Weiterspinnen einer Geschichte erfolgt aus Spass an der Sache, die Teilnahme an einem brechtschen Lehrstück soll auf eine marxistisch-materialistische Weltsicht hin erziehen und das Kreativprogramm ab CD-ROM soll aus Sicht der Entwickler das logische Denken schulen. Hierbei handelt es sich um unterschiedliche *Typen* der Konkreativität. Konkreativitätsgrade und -typen basieren auf Parametern, welche zugleich die Variationsbreite konkreativer Projekte verdeutlichen. Es sind dies beispielsweise das zugrundeliegende Medium, die Formulierung von Vorgaben und Aufforderung zur Mitgestaltung, das Ausmass der Steuerung durch eine übergeordnete Instanz (Redaktion, Zensur usw.), Lokalität und Temporalität des Entstehungsprozesses usw. Diese Parameter werden im typologischen Teil anhand zahlreicher Beispiele aus konkreativen Projekten entwickelt. Das Instrumentarium zur analytischen Fassung konkreativer Phänomene besteht aus den bereits erläuterten Konkreativitätsgraden und -typen. Der im zweiten Teil der Arbeit dargestellte historische Hintergrund fliesst dabei vor allem in die Entwicklung der Konkreativitätstypen ein; die analytisch-theoretische Darstellung

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

aus dem dritten Teil in diejenige der Konkreativitätsgrade. In beiden Fällen sind es aber auch konkrete konkreative Projekte, anhand derer die Kategorien entwickelt und erläutert werden. Das Werkzeug wird schliesslich in Fallanalysen auf einige ausgewählte Projekte angewendet. Ein Vergleich dieser Anwendungen ermöglicht die Herausarbeitung historischer, medien- und kulturspezifischer Gesichtspunkte und schliesst die Arbeit ab.

---

## **2. Geschichte der Konkreativität: Voraussetzungen und Traditionslinien**

Die technisch avancierteste Variante konkreativen Schreibens sind Online-Mitschreibprojekte. Das Phänomen der Konkreativität ist allerdings, wie wir gesehen haben, kein Novum des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Vielmehr entstanden auf der Basis von mündlicher Erzähltradition und literarischen Spielen schon weit früher literarische Produkte, welchen eine multiple Autorschaft zugrunde lag oder die als Voraussetzung für Konkreativität in digitalen Medien gewertet werden können. Diese Wegbereiter leben, zusammen mit anderen aus der Erwachsenenosphäre stammenden Konkreativitäts-Vorläufern, bis heute in der Kinder- und Jugendliteratur fort.

Die folgenden Kapitel erläutern die unterschiedlichen Ausformungen konkreativen Arbeitens. Sie kommen in der chronologischen Reihenfolge zur Sprache, in welcher sie im deutschsprachigen Raum Bedeutung erlangen; der Akzent liegt auf dem kinder- und jugendliterarischen Bereich. Sowohl die Voraussetzungen – formal, medial und pädagogisch – als auch die jeweils spezifischen Ausformungen und der Zusammenhang der Spielarten untereinander kommen zur Sprache. Oft lassen sich allerdings Voraussetzungen, welche Gruppenkreativität begünstigen, und ihre Ausformungen nicht streng trennen: so hängt beispielsweise die Theorie Brechts zu den Lehrstücken unmittelbar mit seinen praktischen Erfahrungen, welche er mit dieser Theaterform gesammelt hat, zusammen; die zwei Bereiche dürften sich wechselseitig beeinflusst haben. Aus diesem Grund werden in den folgenden Kapiteln Voraussetzungen für beziehungsweise Einflüsse auf Konkreativität und ihre spezifischen Ausformungen zu konzeptuellen Einheiten zusammengefasst (z.B. Kapitel 2.2.: «Reformpädagogik und Kinderkunst»).

---

## **2.1. Frühe konkreative Tendenzen**

Der Grundstein für jede Form von Konkreativität liegt in der mündlichen Erzähltradition.<sup>29</sup> In primär oralen Kulturen ist dies die meistgenutzte Möglichkeit, Narration zu vermitteln. Dabei besteht die Hauptaufgabe oft nicht darin zu unterhalten, sondern althergebrachte Erzählungen sowie das ihnen innewohnende Wissen weiterzugeben. Ein Beispiel dafür ist die Weitergabe der Mythen bei den ostgrönländischen Inuit (Nagel 1982c). Steht die Oralität dagegen neben einer Schriftkultur, welche die pragmatischen Funktionen abdeckt, werden Erzählungen überwiegend zum Transport ästhetischer Inhalte genutzt. Die historische Erzählkultur für Erwachsene in Europa war überwiegend von spezialisierten Erzählerinnen und Erzählern getragen (Schmidt 1982). Der Beitrag des Publikums beschränkte sich vermutlich auf Einwürfe, die den heutigen Kommentaren beim gemeinsamen TV-Schauen vergleichbar sind. Dahingegen ist die Beteiligung des Publikums in anderen Kulturkreisen, beispielsweise in Westafrika, stärker verankert: Die Zuhörenden singen mit, oder die Erzählung löst eine Diskussion aus, an der sich alle beteiligen dürfen (Nagel 1982b).

Für Erwachsene stellt die orale Narration – zumindest in Europa – also eine historische Vorstufe der heutigen Print- beziehungsweise digitalen Literatur dar, für Kinder hingegen ist sie bis heute aktuell. Sie bildet auch heute noch den gängigen Einstieg in fiktionale Welten, wie die Ausführungen zur literarischen Sozialisation (Kapitel 1.3.) gezeigt haben. Die frühe Narrationsvermittlung kann in unterschiedlichen Ausformungen zur Realisation kommen: als gemeinsames freies Geschichtenerfinden, Weiterspinnen von Erzählungen oder Bilderbuchvorlagen und schliesslich als Fantasienspiel mit oder ohne Geschichtenvorlage.<sup>30</sup>

Formalisierte Varianten der europäischen Erzählkultur, welche von einer Gruppe getragen sind, stellen Gesprächsspiele wie Harsdörffers «Frauenzimmer Gesprächspiele» (Harsdörffer 1968) und andere Formen literarischer Geselligkeit

---

<sup>29</sup> Für detaillierte Darlegungen zur Oralität siehe Ong 1988, für Beispiele mündlichen Erzählens in oralen Gesellschaften Merkel und Nagel 1982. Einen Überblick über nichtprofessionelles gemeinsames Erzählen, Dichten und Schreiben bieten Mattenklott 1979: 7-32 sowie Schilling und Goebel 1979.

<sup>30</sup> Exemplarisch sei die Arbeit Heinrich Hannovers herausgegriffen, namentlich seine Kurzgeschichtensammlungen für Kinder: «Die Birnendiebe am Bodensee» (Hannover 1970) und «Das Pferd Huppidiupp und andere lustige Geschichten» (Hannover 1972). Sie basieren auf gemeinsam erfundenen Geschichten beim abendlichen Geschichtenerzählen.

dar, die während des Barock in höfisch-aristokratischen, während der Romantik in bürgerlichen Kreisen verbreitet sind. Schilling und Goebel weisen auf den elitären Charakter dieser Gesprächsspiele, insbesondere höfischer Ausformung, hin (Schilling und Goebel 1979: 138). Gemäss Mattenklott sind die höfischen literarischen Spiele stark an einem Kanon von Stoffen und Topoi orientiert. Im Selbstverständnis der Teilnehmenden handelt es sich primär um eine spielerische, nicht um eine literarisch ambitionierte Beschäftigung. Entsprechend sind die daraus resultierenden Produkte nur in Ausnahmefällen schriftlich fixiert. Die Produktionssphäre der überlieferten Hochliteratur der Zeit ist jedenfalls von den höfischen Spielen unabhängig (Mattenklott 1979: 7-8).

Die Romantik ist eine äusserst fruchtbare Zeit, was literarische Geselligkeit angeht. Für die Vergesellschaftung des literarischen Spiels prägt sie den Begriff «Sympoesie» (Schilling und Goebel 1979: 134), und es finden Experimente zur gemeinschaftlichen Produktion von Literatur statt. Gemäss Mattenklott gehen das gesellschaftliche und literarisch-produktive Leben im Ideal des Freundeskreises ineinander über, indem das gemeinschaftliche Leben direkt zur gemeinsamen Produktion von Literatur führt (Mattenklott 1979: 9-11). Entsprechend ist die konkreative Betätigung auf die eng begrenzten romantischen Zirkel und Freundeskreise beschränkt, beispielsweise den Jenenser Kreis. August Wilhelm Schlegel, Friedrich Schlegel, ihre Frauen Caroline und Dorothea, Novalis, Tieck und Schelling überführen die höfischen Gesprächsspiele, vor allem das «jeu du roman» (reihum wird eine Fortsetzungsgeschichte erfunden und erzählt), in eine schriftliche Form. Zwei Resultate literarischen Zusammenarbeitens aus dieser Epoche sind – neben den kanonischen der Brüder Grimm – von Bettina und Gisela von Arnim «Das Leben der Hochgräfin Gritta von Rattenzuhausbeiuns» (Arnim und Arnim 1963) sowie «Die Versuche und Hindernisse Karls» des Varnhagen-Kreises (Varnhagen von Ense, Neumann et al. 1926).

In der Spätromantik und der Biedermeierzeit weitet sich das gemeinschaftliche Dichten auf unzählige literarische Salons aus. In bürgerlichen Kreisen wird es zu einer beliebten Beschäftigung. Die konkreativen Ansätze der frühen Romantik jedoch gehen weitgehend verloren: weder wird die Verbindung zwischen gesellschaftlichem und literarischem Leben aufrechterhalten noch die Produktion originärer gemeinsamer Werke angestrebt. Gemäss Mattenklott nähern sich die so entstandenen Gedichte mit ihrer Anlehnung an einen Formen- und Stoffkanon wieder denjenigen der höfischen Zeit an (Mattenklott 1979: 11-13).

Im 20. Jahrhundert entwickelt Dada mit seinen literarischen Collagetechniken eine Form der Literaturproduktion, die allen offen stehen soll (Schilling und Goebel 1979: 135–138). «Dilettantische» Literatur erlebt einen erneuten

Aufschwung; der Kampf ruft «Dilettanten erhebt euch!» stellt das auf der Genieästhetik beruhende Autorkonzept auf den Kopf. Die dadaistischen Experimente sind ausschliesslich auf Erwachsene ausgerichtet und finden in intellektuellen Avantgarde-Kreisen statt.

Der Surrealismus entwickelt verschiedene konkreative literarische Spiele, beispielsweise den surrealistischen Dialog, in dem die Gesprächsteilnehmer aneinander vorbei reden, oder «Le cadavre exquis», wo auf Papierstreifen gemeinsam collageartige Sätze geschrieben werden, wobei die jeweilige Schreiberin nicht weiss, was bereits auf ihrem Zettel steht.<sup>31</sup> Auch werden ältere Formen wieder aufgegriffen, wie «Le jeu des paroles reliées», wo in einer Geschichte vorgegebene Begriffe verwendet werden müssen. Nach dem Selbstverständnis der Teilnehmer handelt es sich bei diesen Spielen um ein Mittel, grundsätzlich wesensfremde Elemente zusammenzubringen und dadurch neue Einsichten zu erlangen (Mattenklott 1979: 203-204).

---

## **2.2. Reformpädagogik und Kinderkunst**

Ein Bewusstsein für kindliche Kreativität und Kinderkunst<sup>32</sup> besteht seit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Mattenklott 1979: 33-43). Reformpädagogik ist die Sammelbezeichnung für theoretische und praktische Erneuerungsbewegungen in der Pädagogik ab ca. 1890. Die Abgrenzung gegen die Folgebewegungen ist fließend: Schöning betrachtet die Reformpädagogik im engeren Sinn im Jahr 1933 als abgeschlossen (Schöning 1989), Heitkamp dagegen fasst auch die Folgebewegungen bis heute unter den Begriff der Reformpädagogik (Heitkamp 1999). Grundsätzlich werden unter dem Begriff unterschiedlichste Impulse zusammengefasst, denen das Ziel gemeinsam ist, mit

---

<sup>31</sup> Die Bezeichnung «Le cadavre exquis» stammt aus ebendiesem Spiel und lautet in der vollständigen Form: «Le cadavre exquis boira le vin nouveau».

<sup>32</sup> Unter Kinderkunst verstehen wir hier von Kindern erzeugte Gebilde in bildender Kunst, Literatur, Musik und darstellenden Künsten. Damit folgen wir Otto F. Gmelins Definition im Artikel «Kinderkunst» im «Lexikon für Kinder- und Jugendliteratur» (Doderer 1975-1981: II 189-193). Gmelin weist dabei auf die uneinheitliche Begriffsverwendung in der Sekundärliteratur hin (Doderer 1975-1981: II 189). Neben der Verwendung im Sinne von «Kunst von Kindern» kann der Begriff nämlich auch für «Kunst für Kinder» stehen.

Hilfe der Erziehung die Selbstständigkeit und Kreativität der Kinder und Jugendlichen zu fördern, eine freie Persönlichkeitsentfaltung sowie die Entwicklung von politischer und sozialer Verantwortung zu ermöglichen.<sup>33</sup> Aus der Reformpädagogik geht unter anderem die Kunsterziehungsbewegung, welche das Hauptgewicht auf die freie Entfaltung der künstlerischen Möglichkeiten Heranwachsender legt, sowie das von Alexander Sutherland Neill gegründete Internat «Summerhill» hervor.<sup>34</sup>

Die Voraussetzungen für die Herausbildung der Reformpädagogik sind das sich in dieser Zeit entwickelnde Interesse für die Kindheit und ein positives Kindheitsbild. Den initialen Impuls für die von ca. 1900 bis 1933 dauernde theoretische Diskussion gibt Alfred Lichtwark, der den Dilettantismus und damit die künstlerische Produktivität von nichtprofessionellen Künstlern, insbesondere auch von Kindern und Jugendlichen, aufzuwerten versucht. Die bekanntesten Exponentinnen und Exponenten der Reformpädagogik sind Ellen Key, Gustav Hartlaub, Maria Montessori und John Dewey. Aus ihren Arbeiten und den Forderungen anderer Pädagoginnen, Psychologen, Künstlerinnen und Politikern der Zeit geht eine Kunsterziehungs- und Schulreformbewegung hervor, die gemäss einem Schlagwort der Zeit «vom Kinde aus» gestaltet wird. Diese Bewegung greift ältere, die Bedürfnisse der Kinder stärker einbeziehende Erziehungskonzepte wieder auf, beispielsweise von Johann Amos Comenius und Johann Heinrich Pestalozzi, aber auch die Erfahrungen aus Leo Nikolajewitsch Tolstojs Versuchsschule in Jasnaja Poljana sowie der alten, bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts praktizierte Schultradition, die Schüler im Sprachunterricht eigene Gedichte verfassen zu lassen. Diese Schulpraxis wiederum liegt im bis ins 18. Jahrhundert zurückreichenden Verständnis des Dichtens als Nachdichtens begründet, welches dann vom Ideal des Geniedichters abgelöst wurde (vgl. dazu das Kapitel 3.1.1. in dieser Arbeit). Heiner Ullrich zeigt detailliert auf, wie die Wahrnehmung des Kindes als schöpferisches Wesen auf das romantische Kindbild zurückgeht (Ullrich 1999). Die Reformpädagogik stellt mit ihrer Formel

---

<sup>33</sup> Die nachfolgenden Erörterungen sind auf eine Reihe von Beiträgen zu Kinderkunst und Reformpädagogik gestützt. Es sind dies die Artikel «Kinderkunst» von Peter Heitkämper (Heitkämper 1999), «Reformpädagogik» von Bruno Schonig (Schonig 1989), Heiner Ullrichs Abhandlung «Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindheitsbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken» (Ullrich 1999) sowie ein Auszug aus Gundel Mattenklott «Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule» (Mattenklott 1979: 33-49).

<sup>34</sup> Zur Begriffsgeschichte und zu anderen Folgebewegungen vgl. Schonig 1989 und Heitkämper 1999.

«vom Kinde aus» gemäss Ullrich den zentralen Kulminations- und Wendepunkt des romantischen Kindbildes dar (Ullrich 1999: 328-330). Merkmale des neuen Schreibunterrichts und des freien Aufsatzes nach dem Pädagogen Fritz Gansberg sind freie Wahl von Thema und Form, Einbezug der Alltagssprache, Lockerung des Primats der orthografischen Korrektheit, Einbezug der Klassenkameradinnen als kritisches Publikum, Versuch der Kombination von ausserschulischem freiwilligem mit schulischem Schreiben und die Selbstverständlichkeit des alltäglichen, das heisst nichtliterarischen schriftlichen Ausdrucks (vgl. Mattenklott 1979: 33-43). Gansbergs freiem Aufsatz entspricht der «texte libre», der freie Text der Pädagogik Célestin Freinets. «Le mouvement Freinet» geht auf die Initiative eines südfranzösischen Lehrers zurück und beeinflusst seit den 1920er-Jahren das französische Schulsystem (vgl. Mattenklott 1979: 43-47). Selbstständiges Arbeiten der Schülerinnen, eine den Arbeitsbedürfnissen angepasste Raumlagerung (z.B. das Einrichten einer Mal- und Lesecke) und eine Handpresse in jeder Klasse sind kennzeichnend. Das Konzept des freien Texts baut auf Erkenntnissen über psychoanalytische und gruppensoziale Prozesse auf und hat therapeutische und politische Zielsetzungen. Die Grundregel des «texte libre» nach Freinet lautet: «Schreib wann willst, worüber du willst, was du willst» (Schilling und Goebel 1979: 138). Beiden literaturpädagogischen Schreibinitiativen – dem freien Aufsatz nach Gansberg und dem «mouvement Freinet» – wird von kritischen Stimmen Naivität vorgeworfen, was die Erwartungshaltung auf das Veränderungspotenzial der Gesellschaft und der Blick auf das Kind als unverdorbenes Naturwesen angeht. Ausserdem wird der hohe Stellenwert von Originalität als Qualitätsmerkmal von Literatur kritisiert. Das Kriterium werde unhinterfragt und ohne Bewusstsein für die historische Entwicklung des Begriffs im 18. Jahrhundert im Zuge der Professionalisierung von Autorschaft und der Abwertung von Dilettantismus übernommen (vgl. Mattenklott 1979: 45-47). In den beiden literaturpädagogischen Konzepten ist Konkreativität insofern vorgesehen, als dass die literarischen Produkte im Klassenplenum vorgelesen und der Kritik ausgesetzt werden.

Nach einer kurzen Zeit der positiven Bewertung der Kinderkunst, die sich auch in der Popularität von Mal- und Erzählwettbewerben der 1920er-Jahre widerspiegelt, wird sie bis nach dem zweiten Weltkrieg vernachlässigt. Authentische Publikationen der 1950er- und 1960er-Jahre greifen Literatur von Kindern wieder auf und sollen vor allem die Schrecken des Krieges dokumentieren (Doderer 1975-1981: II 192).<sup>35</sup> Vereinzelt findet eine Weiterentwicklung der reform-

---

<sup>35</sup> Bekanntestes Beispiel dafür ist das «Tagebuch der Anne Frank», das im niederländischen Original 1947 und auf deutsch 1955 erscheint.

pädagogischen Ansätze statt, teilweise unter Einbezug der Erfahrungen aus dem «Werkkreis Literatur der Arbeitswelt» (vgl. Kapitel 2.3.3. und Mattenklott 1979: 47-49). In den 1970er-Jahren wird der Schreib- und Literaturunterricht nach Gansberg und Freinet teilweise wieder aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.8. und Bambach 1989). Einer der Exponenten ist im deutschsprachigen Raum Joachim Fritzsche, der bis in die neueste Zeit und unter Einbezug digitaler Medien zum Schreiben von Kindern publiziert (vgl. Fritzsche 1998). Zusätzlich beeinflusst die Kreativitätsforschung, welche sich seit den 1950er-Jahren in den USA entwickelt, den Schreibunterricht an der Schule (Mattenklott 1979: 48-49). Im Zuge der antiautoritären Phase in der Kinder- und Jugendliteratur findet eine Aufwertung von dokumentarischer und phantastischer Literatur von Kindern statt, und es erscheinen vereinzelte Publikationen. In sozialistischen Ländern werden künstlerische Leistungen von Kindern systematischer gefördert; Kinderkunst kommt denn auch eher zur Publikation (Doderer 1975-1981: II 192).

Allgemein bewerten Pädagogen an der Kinderkunst die phantastische Kombination unabhängig scheinender Elemente und Mittel positiv. Im Bereich der Literatur trifft das auf Kreationen zu, die den surrealistischen literarischen Experimenten ähnlich sind, wie «Le jeu des paroles reliées» oder eine Erweiterung von «Le cadavre exquis». Dadaismus und Surrealismus greifen ihrerseits teilweise auf Kinderkunst als Vorbild zurück (Doderer 1975-1981: II 192).

Gmelin macht verschiedene Gründe für die zögerliche Publikationspraxis in Bezug auf Literatur von Kindern im deutschsprachigen Raum aus: die Einschränkung durch Berücksichtigung des erwachsenen Leserinnenpublikums, mangelnde Solidarität der Kinder untereinander (die zu Schwierigkeiten bei der Produktion von Literatur von Kindern führe), das Betrachten der Kinder als Objekte und dadurch die fehlende Anerkennung ihrer eigenkulturellen Leistung und ein öffentliches Bewusstsein, das Literatur von Kindern als Auffälligkeit betrachte und in der Folge negativ bewerte. Ein allgemeiner Einwand gegen die Publikation von Kinderliteratur ist, dass es sich dabei um die Darstellung praktischer Ergebnisse handle, wo doch Literatur von Kindern aus prozessualen, multivariablen Vorgängen kreativer Aneignung bestehe, die unmöglich wiedergegeben werden können (Doderer 1975-1981: II 190-191).

Die Pädagogik ist also das Terrain, auf dem eine Demokratisierung und Verbreitung vieler ursprünglich elitärer beziehungsweise avantgardistischer Gesprächs- und Schreibspiele aus höfischer Kultur, Romantik, Dada und Surrealismus stattfindet. Die historischen Vorbilder und Experimente fließen zum Teil sogar in die Volksschulpraxis ein. Diese Verschiebung der Alterszielgruppe nach unten wird sich auch im nächsten Kapitel über das

Lehrstück zeigen.

---

## **2.3. Marxistische Pädagogik und das brechtsche Lehrstück**

Die Geschichte performativer konkreativer Projekte ist eng an die Geschichte des Marxismus und des (Real-) Sozialismus geknüpft. Agitprop hat per definitionem zum Ziel, das Publikum zum Handeln zu bewegen. Entsprechend treten an verschiedenen Orten unterschiedliche Ausformungen konkreativer szenischer Projekte zu Tage. Einige davon sollen hier vorgestellt werden; dabei gehen wir von den Orten ihrer Entstehung und der chronologischen Reihenfolge aus. Zur Sprache kommen in den nachfolgenden Unterkapiteln also konkreative Experimente der jungen Sowjetunion, namentlich das sozialistische Kindertheater und die Arbeiten von Tretjakov; sodann das brechtsche Lehrstück und darauf aufbauende Folgeprojekte für Kinder und Erwachsene; Arbeitswelt-Literatur und marxistisch begründete Theaterexperimente in der BRD und schliesslich sozialistische Kunstproduktion mit konkreativem Anteil aus der DDR, namentlich der «Bitterfelder Weg».

### **2.3.1. Die junge Sowjetunion**

Nach der Oktoberrevolution von 1917 sowie kurz nach der Gründung der UdSSR 1922 befindet sich Sowjetrußland in einer Umbruchszeit, die sich für kulturelle Experimente als ausserordentlich günstig erweist. Eine der Künste, welche eine dramatische Neuorientierung durchmacht, ist das Kindertheater. Davon gibt es grundsätzlich zwei Ausformungen. Die eine ist das Theater *für* Kinder, die andere das Theater *von* Kindern (in der Mehrzahl der Fälle ebenfalls für Kinder). Die sowjetischen Erfahrungen in diesem Bereich wirken insbesondere in der DDR noch über Jahrzehnte nach, fliessen aber nach ihrer kritischen Rezeption und Transformation im Zuge der Kritischen Theorie und der Erneuerungsbestrebungen nach 1968 in den 1960er- und 1970er-Jahren auch in die pädagogische Arbeit im westlich-deutschsprachigen Raum ein. Daher kann das sozialistische Kindertheater nicht nur als frühes Feld konkreativer Experimente mit Kindern, sondern auch als Vorläufer konkreativer Projekte im deutschsprachigen Raum gewertet werden.

Die Wegbereiterinnen und Vordenker des sowjetischen Kindertheaters sind

insbesondere Anatoli W. Lunatscharski (der erste Volkskommissar für Bildung), Platon M. Kerschenzew, der Theaterpädagoge Alexander A. Brjanzew, Natalia Saz und Anna Lacis; die wichtigsten Erfahrungen werden in der Zeit von 1919 bis etwa 1924 gesammelt.<sup>36</sup>

Im Frühjahr 1918 wird unter Lunatscharski ein Arbeitsprogramm für die Arbeitsgruppe für Schultheater erarbeitet und veröffentlicht, das auf breite Resonanz stösst. In dieses Programm für ein sozialistisches Kindertheater fliessen Forderungen aus der Pädagogik, dem Kunstbereich und der Kultur- und Bildungspolitik ein, die vor und während der Oktoberrevolution artikuliert worden sind. Die Aufhebung der Grenze zwischen Spielenden und Publikum gehört zu den Grundforderungen; zuschauende Kinder finden nicht einmal Erwähnung (Hoffmann 1976: 14-15 und 19). Entsprechend liegt das Hauptgewicht auf dem Lernprozess, welcher mit der Erarbeitung eines Stücks einhergeht, und nicht auf der Aufführung. Das Theater übernimmt darin die Funktion eines Freiraums, in dem experimentell und autonom die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft erprobt werden kann – und die gemäss Vorstellung der Initianten zwingend in einer marxistischen Weltsicht und einer Hinwendung zum Sozialismus resultiert. Als zweiter Pfeiler der ästhetischen Bildung wird der Besuch professioneller Theateraufführungen für Kinder propagiert, der dann wiederum zur produktiven Eigentätigkeit führen soll. Dies ist der Anstoss für kindergerechte Aufführungen und die Einrichtung von Theaterhäusern für Kinder.

Platon M. Kerschenzew ist ein weiterer Exponent der Proletkultbewegung<sup>37</sup>. Er ist für das Arbeitertheaterschaffen in Deutschland in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Einerseits erscheint 1922 in deutscher Übersetzung sein Werk «Das schöpferische Theater» und wird von den sich bildenden Arbeitertheatern der Weimarer Zeit rezipiert (vgl. Bendel 1996: 5-6). Andererseits gibt es Parallelen zwischen seinen Überlegungen zum Kindertheater und denjenigen der antiautoritären Bewegung: Beide geben dem Spiel *von* Kindern, denen sie große Freiheit einräumen, den Vorzug vor dem Theaterspiel (Erwachsener) *für* Kinder und gehen davon aus, dass ersteres in Selbstregulation eine erzieherische

---

<sup>36</sup> Für die Darstellung der Entwicklung sei hier zur Hauptsache auf die Arbeit «Theater für junge Zuschauer. Sowjetische Erfahrungen – sozialistische deutsche Traditionen – Geschichte in der DDR» von Christel Hofmann verwiesen (Hoffmann 1976), welche die Traditionen des Kindertheaters in der Sowjetunion und der DDR nachzeichnet.

<sup>37</sup> Unter diesem Begriff wurden die frühen sowjetischen Volksbildungsausschüsse zusammengefasst, die der Förderung der proletarischen Kunst und Kultur dienen sollten.

Wirkung zeitige (Hoffmann 1976: 30-40).

Natalia Saz gilt als Begründerin des sozialistischen Kindertheaters. Sie stammt aus einer Künstlerfamilie und ist bei der Oktoberrevolution 1918 gerade einmal vierzehn Jahre alt. Kerschenzew überträgt ihr die Kinderabteilung des Sektors Theater/Musik des Moskauer Rates der Arbeiterdeputierten, und damit startet die über 50 Jahre währende künstlerische Arbeit Saz'. Unter anderem begründet sie 1918 in Moskau das weltweit erste Kindertheater mit eigenem Haus. Für Saz ist die Aktivierung der Zuschauer ein zentrales Anliegen:

«Jede Kindervorstellung muß den Zuschauer von der Stufe, auf der er vor der Vorstellung stand, auf die nächste und höhere Stufen heben. [...] Jedes Stück muß zur Entwicklung der kindlichen Initiative Anstoß geben. [...] Nicht Beobachter, sondern Kämpfer und Erbauer des Sozialismus müssen durch das Theater erzogen werden.» (zitiert nach Hoffmann 1976: 53).

Aber die Rolle der Kinder soll sich nicht auf diejenige aktiv Zuschauender beschränken; auch mit dem ganz konkreten Eingreifen ins Stück wird experimentiert. Mit der Schaffung von Kindertheatern werden erstmals auch Erfahrungen gesammelt, wie mit diesem spezifischen Publikumssegment umgegangen werden soll. Hoffmann meint dazu:

«[D]ie aktive, spontane Anteilnahme der jungen Zuschauer, besonders der jüngsten Altersgruppe, die ständige Bereitschaft, sich in das Geschehen auf der Bühne einzumischen, richtige Entscheidungen der Figuren jubelnd zu begrüßen, falsches Verhalten lauthals zu kritisieren, stellt das Kindertheater immer wieder vor die Frage, wie es diese Reaktionen, diese Besonderheit seines Publikums, für den Zuschauer und für das Theater produktiv machen kann. In der Geschichte *jedes* Kindertheaters findet man folglich Experimente auf diesem Gebiet [...].» (Hoffmann 1976: 57; Hervorhebung im Original als Sperrdruck).

Nach ersten Experimenten wie «Der Störenfried» von Botschin, der in der Aufführung im Moskauer Kindertheater mit einer Gerichtsverhandlung endete, in der Zuschauer als Zeugen auftraten, geht in der Sowjetunion die Einbeziehung der Zuschauer im Kindesalter kontinuierlich zurück (Hoffmann 1976: 56-57).

Das Kinder- und Jugendtheater Tjus in Leningrad wird 1922 eröffnet. Alexander A. Brjanzew ist dort als Regisseur und Vordenker der Kindertheatertheorie tätig. Die spezifische Eigenschaft des Theaters als Aufführungskunst, die im Zusammenspiel von Schauspielerinnen und Publikum entsteht, ist für ihn – wie für Saz – Anlass, eine aktive Rezeption zu fördern. Zuschauende werden zu Mitspielenden (vgl. Hoffmann 1976: 41-50). Konsequenterweise institutio-

nalisiert das Leningrader Tjus 1924 als erstes Kinder- und Jugendtheater die Mitsprache des Publikums in Form eines «Kinderparlaments».

Anna Lacis schliesslich arbeitet als Regisseurin mit Erwachsenen und Kindern in Lettland, der Sowjetunion und in westeuropäischen Ländern. Sie vertritt eine prozessuale theaterpädagogische Arbeitsweise. Das heisst, dass für sie die Erarbeitung und Selbsterfindung eines Stücks mit Kindern einen zentralen Stellenwert einnimmt. Diese kollektive Schaffung des Stücks widerspiegelt und trainiert in ihren Augen die kommunistische Arbeitsweise (Hoffmann 1976: 82-84).

Auch Sergej Tretjakov plädiert für eine Kunstproduktion im Dienst der Revolution, aber nicht nur als Agitationskunst im Sinne einer Demokratisierung des *Kunstkonsums* wie in der Stalin-Ära geschehen, weil diese das Publikum bequem mache und es in eine passive Haltung dränge, sondern als Befähigung aller, also auch der Kinder, analytisch und künstlerisch tätig zu sein.<sup>38</sup>

«Eine wirkliche «Kunst für alle» aber darf überhaupt nicht darin bestehen, daß alle Menschen in Zuschauer verwandelt werden, sondern umgekehrt darin, daß sich alle die Fähigkeit zur Konstruktion und Organisation des Rohmaterials aneignen, die besonders charakteristisch für die Spezialisten der Kunst waren, Das – erstens. Und zweitens in der Einbeziehung der Massen in jenen Prozeß des «Schaffens», den bis jetzt Einzelgänger «zelebrierten».» (Tretjakov 1972b: 14; im Original kursiv).

Tretjakov experimentiert allerdings nicht mit dramatischen, sondern mit schriftlichen Ausdrucksformen. Eines der dokumentierten Beispiele ist sein Taschen-Projekt, welches er von 1928 bis ca. 1933 realisierte. Es bestand darin, dass in der Pionierpresse für die Sowjetjugend ein Aufruf Tretjakows abgedruckt war, der die Aufforderung enthielt, den Inhalt einer Tasche genau zu beschreiben und zu dokumentieren. Diese Beiträge sollten dann in einem Sammelband abgedruckt werden.<sup>39</sup> Diese Form des autobiografischen und «faktografischen» (Schilling und Goebel 1979: 136) Schreibens ist nach Ansicht Tretjakovs ein Mittel, Kinder für soziale Unterschiede zu sensibilisieren. Ausserdem trägt sie, gerade weil sie bei

---

<sup>38</sup> Silke Schilling und Gerhard Goebel werten Tretjakovs Produktionskunst-Entwurf als ein «Konzept der radikalen Vergesellschaftung der Literatur» (Schilling und Goebel 1979: 136). Tretjakov ist mit Bestimmtheit einer der radikalsten Vertreter der Verschmelzung von Kunst und Leben.

<sup>39</sup> Für eine Projektbeschreibung, den Arbeitsauftrag sowie zwei Beispiele für Beiträge – einer davon von Tretjakov selbst – siehe Tretjakov und Bogacov 1972.

der heranwachsenden Generation ansetzt, auch zur von Tretjakov angestrebten Demokratisierung der Kunstproduktion bei: «Jeder Junge mit seinem Fotoapparat ist ein Soldat im Kampf gegen die Staffeleikünstler, und jeder kleine Reporter bringt objektiv auf der Spitze seiner Schreibfeder dem Belletrismus den Tod.» (Tretjakov 1972c: 79).

Tretjakov hatte – unter anderem durch seinen Aufenthalt in Berlin und anderen deutschen Städten zu Beginn der 1930er-Jahre und seine Korrespondenz mit Brecht – wesentlichen Einfluss auf die Herausbildung einer marxistischen Kunsttheorie in Deutschland. Sowohl Bertolt Brecht als auch Walter Benjamin beziehen sich auf Tretjakovs «Ästhetik der Operativität»<sup>40</sup>, nicht nur, was ihre Einschätzung zur Verbindung von Kunst und Leben, sondern vor allem auch, was ihre affirmative Haltung bezüglich des Einsatzes neuer Medien (Radio, Film) angeht.

### **2.3.2. Lehrstück und Folgen**

Gemäss Christel Hoffmann sind die sowjetischen Erfahrungen, welche mit dem sozialistischen Kinder- und Jugendtheater gesammelt werden, für Deutschland zwar unerlässlich, aber nur begrenzt wirksam. Für deren Vermittlung ist die lettische Regisseurin Anna Lacis, die 1928 nach Berlin kommt, von eminenter Bedeutung. Sie trifft Walter Benjamin und hat Einfluss auf sein Programm eines proletarischen Kindertheaters, welches allerdings zur später tatsächlich realisierten Ausformung in Deutschland und der DDR eher als Gegenentwurf denn als Vorbild steht. Die im Zusammenhang mit Gruppenkreativität bedeutsamsten Punkte von Benjamins Kindertheater-Programm sind die Darstellung theaterspielender Kinder als mächtiges Kollektiv und deren Aufwertung gegenüber Erwachsenen sowie das Postulat, dass das einzige brauchbare Theater *für Kinder von Kindern* sei:

«Das Oberste wird zuunterst gekehrt und wie in Rom an den Saturnalien der Herr den Sklaven bediente, so stehen während der Aufführung Kinder auf der Bühne und belehren und erziehen die aufmerksamen Erzieher. [...] Kinder, die so Theater gespielt haben, sind in dergleichen Aufführungen

---

<sup>40</sup> Für eine ausführliche Darstellung siehe Mierau 1976, v.a. S. 19-82. Darin ist neben ausführlichen Darstellungen der Arbeit Tretjakovs und deren Einfluss auf die ästhetische Debatte in der Sowjetunion und in Deutschland auch eine Kurzdefinition der Ästhetik der Operativität enthalten: «Operative Beziehungen nenne ich die Teilnahme am Leben des Stoffes selbst» (Mierau 1976: 23). Das Leben soll also nicht nur *abgebildet*, sondern gleichzeitig auch *umgebildet* werden.

frei geworden. Im Spielen hat sich ihre Kindheit erfüllt. [...] Dieses Theater ist zugleich für den kindlichen Zuschauer das einzig brauchbare. Wenn Erwachsene für Kinder spielen, kommt Lafferei heraus.» (Benjamin 1977: 768-769).

Im Gegensatz zur Situation in der Sowjetunion spielt das professionelle Theater *für* Kinder in Deutschland nur eine untergeordnete Rolle; das Theater *von* Kindern erfährt in einem Umfeld, welches durch das bürgerliche Laienspiel, auch von Jugendlichen, und die Reformpädagogik sensibilisiert ist, eine Umgewichtung. Diese Konstellation führt zu einer Instrumentalisierung des Kindertheaters im Dienst der marxistischen Bildungs- bzw. Propagandarbeit und später zur Integration von Agitprop-Formen in die Arbeit der KPD-Jugendorganisationen (Hoffmann 1976: 66-67). Eine der besonders erfolgreichen Agitprop-Formen für die kollektive szenische Arbeit von Kindern stellt die «Lebende Zeitung» dar, welche um 1927 entsteht und bis zur Machtergreifung der Faschisten populär ist. Dabei stellen Kindertheatergruppen durch Kurzszenen, Tanz und Gesang Beiträge vor, die vom Journalismus inspiriert sind, beispielsweise «aus aller Welt» oder «Leitartikel» (vgl. Hoffmann 1976: 95-97).

Der wohl prominenteste Förderer und Theoretiker einer epistemisch-heuristischen Funktion der Künste, insbesondere des Theaters, ist Bertolt Brecht. In seinem dramatischen Schaffen lassen sich zwei Phasen unterscheiden (vgl. Knopf 1980: 417ff.): Von ca. 1927 bis 1930 beschäftigt er sich mit dem erzieherisch-pädagogischen Potenzial des Theaters und entwickelt seine Überlegungen zum Lehrstück, das einen Beitrag an die Veränderung der Gesellschaft leisten soll. Ab 1929 wendet er sich zunehmend dem epischen Theater zu, welches nicht länger einen direkten Einbezug des Publikums, sondern dessen Erziehung durch politische Aufklärung und Ingangsetzung von Denkprozessen zum Ziel hat. Für die Geschichte der Konkreativität ist vor allem das Lehrstück ein wichtiger Meilenstein, weil es eine tatsächliche Aktivierung der Zuschauerinnen und Zuschauer anstrebt und auf den prozessualen Vorgang bei der Erarbeitung des Stücks angelegt ist; die Aufführung tritt dagegen in den Hintergrund.

Aus diesen Gründen sollen hier die wichtigsten Grundzüge von Brechts Lehrstücktheorie ausgebreitet und deren Einfluss auf die (theater-) pädagogische Arbeit in Deutschland und andernorts erläutert werden.

In der traditionellen Brecht-Forschung, auch der DDR, werden die Lehrstücke, einschliesslich des bekanntesten «Die Maßnahme» (Brecht, Dudow et al. 1988), der zweiten Entwicklungsphase Brechts zugeordnet, in welcher er sich mit der marxistischen Theorie auseinanderzusetzen beginnt, zwischen der anarchistisch-nihilistisch-individualistischen Jugendphase und der Phase des epischen Theater

mit den grossen dramatischen Stücken (Knopf 1980: 418). Lehrstücke stellen in dieser Betrachtungsweise eine defizitäre Übergangsphase dar. In der westlichen Forschung wird psychologisch begründet, dass Brecht sich der Autorität des Marxismus unterwerfe beziehungsweise die Kunst pädagogisch funktionalisiere; in der Forschung der DDR hingegen werden die Abstraktheit der Figuren und die Nähe zum bürgerlichen Schultheater beanstandet (Knopf 1980: 418-419).

Eine Neubewertung der Lehrstücke und der dazugehörigen Theorie ist das Verdienst Reiner Steinwegs. Mit seinen Publikationen, allen voran mit der Monografie «Das Lehrstück» von 1972, etabliert er das brechtsche Lehrstück als eigenständige dramatische Form.<sup>41</sup> Steinweg rekonstruiert die bis dahin praktisch inexistente beziehungsweise unbekannte Lehrstücktheorie in Archivarbeit aus Fragmenten. Dabei arbeitet er Regeln für das Lehrstück aus. Als «Basisregel» postuliert er, dass die Aufführenden Lehrstücke für sich selbst spielen und nicht für ein Publikum (Steinweg 1972: 87).<sup>42</sup> Diese Aussage stützt sich vor allem auf Brechts Fragment «Zur Theorie des Lehrstücks», welches mit den folgenden Worten beginnt:

«das lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. prinzipiell ist für das lehrstück kein zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden. es liegt dem lehrstück die erwartung zugrunde, daß der spielende durch die durchführung bestimmter handlungsweisen, einnahme bestimmter haltungen, wiedergabe bestimmter reden usw. gesellschaftlich beeinflußt werden kann. [Absatz] die nachahmung hochqualifizierter muster spielt dabei eine große rolle, ebenso die kritik, die an solchen mustern durch ein überlegtes

---

<sup>41</sup> Andere Publikationen Steinwegs zum Thema sind: «Das Lehrstück – ein Modell des sozialistischen Theaters» (Steinweg 1971a) und «Die Lehrstücke als Versuchsreihe» (Steinweg 1971b) sowie die Arbeiten, welche sich vornehmlich der Praxisarbeit mit Lehrstücken widmen: «Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen» (Steinweg 1976), «Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten» (Steinweg 1978), «Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis» (Steinweg 1995). Zur kritischen Replik der traditionellen Brecht-Forschung auf Steinwegs Arbeiten siehe «Brecht-Handbuch Theater. Eine Ästhetik der Widersprüche» (Knopf 1980: 422-424), insbesondere «Die Spur der Brechtschen Lehrstück-Theorie. Gedanken zur neueren Lehrstück-Interpretation» (Mittenzwei 1976).

<sup>42</sup> Diese Basisregel wiederum unterteilt Gerd Koch in vier Dimensionen: Erstens steht das Lehrstück synonym für eine Übung; zweitens betrifft das Lehrstück einen kollektiven Vorgang; drittens dient das Lehrstück der Verständigung innerhalb ebendieses Kollektivs und viertens hat das Publikum keine empfangende, sondern eine handelnde Funktion inne (Koch 1988: 12-13).

andersspielen ausgeübt wird.» (Brecht 1937, zitiert nach Steinweg 1976: 164).

Den optionalen Verzicht auf Zuschauerinnen formuliert die Redaktion der Zeitschrift «alternative» 1971 in ihren «Thesen zu den Lehrstücken» noch radikaler, nämlich in der vierten These: «Lehrstücke sind keine Schaustücke. Es gibt in ihnen keine Schau-spieler, keine Zu-schauer.» (Brenner, Dollmann et al. 1971). Diese Aufhebung der Dichotomie zwischen Spielenden und Zuschauenden beziehungsweise zwischen Aktion und Rezeption lässt auch einen direkten Anschluss an Brechts «Große Pädagogik» zu: «Die Große Pädagogik verändert die rolle des spielens vollständig sie hebt das system spieler und zuschauer auf [...]» (Brecht 1930, zitiert nach Steinweg 1976: 51).<sup>43</sup> Die «Kleine Pädagogik», welche Brecht für die Übergangszeit der bürgerlichen Revolution vorsieht, behält im Gegensatz dazu die Aufteilung in Spielende und Zuschauende bei, wenn auch die Spielenden bevorzugt Laien sein sollen.

Zudem betont die Redaktion der «alternative» die heuristisch-pädagogische Intention und damit die Rolle der Spielenden in der siebten These:

«Lernmethode ist a) Nachahmen, Nachspielen von (durch den Lehrstücktext vorgegebenen) Verhaltensmustern, b) Einbringen der eigenen Erfahrung und Beobachtung in die Nachahmung, c) Bewußtmachen der eigenen und der vorgegebenen Verhaltensmuster durch deren Darstellung, d) Beurteilen dieser Darstellungen wie der vorgegebenen Texte, e) Eingriff in die Texte, das heisst Änderung der Texte und damit der Handlungskonstellation. Die Übenden agieren dabei als Versuchspersonen in einem quasi-wissenschaftlichen Experiment, das von ihnen selbst kontrolliert und ausgewertet wird.» (Brenner, Dollmann et al. 1971: 155).

Diese Methode ist es, welche die weitere – von Steinweg verbreitete und geförderte – Praxisarbeit mit den Lehrstücken in den folgenden Jahren prägen soll.<sup>44</sup> Im Zusammenhang mit konkreativem Schreiben interessieren uns vor allem die Betonung des prozessualen Produzierens, die erzieherische Funktion, welche

---

<sup>43</sup> Die «Große Pädagogik» ist nach Ansicht Brechts die adäquate dramatische Form *nach* der Revolution. Sie wurde nie realisiert und bleibt eine Utopie; die brechtschen Lehrstücke sind der «Kleinen Pädagogik» zuzuordnen (Knopf 1980: 421-422).

<sup>44</sup> Diese Rekonstruktion findet ungefähr 40 Jahre nach Verfassung der entsprechenden Texte durch Brecht statt und muss vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit dem Stalinismus und den politisch-gesellschaftlichen Erneuerungsbewegungen nach 1968 gesehen werden.

den Lehrstücken zugeschrieben wird sowie die Möglichkeit, in die Lehrstück-  
Texte einzugreifen und diese zu verändern.

In den 1970er- und 1980er-Jahren werden sowohl in der BRD als auch in der DDR unter dem Eindruck von Steinwegs Arbeiten Praxisversuche mit brechtschen oder selbst erarbeiteten Lehrstücken durchgeführt.<sup>45</sup> Dabei findet –  
zumal in der BRD – ein Einsatz der Lehrstücke auch in der schulischen Arbeit  
statt. Gerd Koch arbeitet in seiner Monografie «Lernen mit Bert Brecht» (Koch  
1988) die Methode der handlungsorientierten Hermeneutik, welche der Lehr-  
stückarbeit zugrunde liegt, detailliert heraus. Das in einer Gruppe stattfindende  
Lernen soll dabei stets zu einer Verhaltensänderung führen. Das Ziel im Sinne  
Brechts sind dabei Veränderungsprozesse der Gesellschaft, welche durch die  
pädagogische Arbeit initiiert werden.

Die Lehrstückarbeit Brechts ist auch ausserhalb des deutschsprachigen Raums  
wirksam, vor allem in Lateinamerika. Insbesondere der Brasilianer Augusto Boal  
beruft sich explizit auf Brecht und seine Lehrstücke, wenn er sein der Agitprop  
verwandtes Theaterkonzept erläutert (Boal, Derlon et al. 1978: 14 sowie im  
Interview: Boal, Thorau et al. 1979: 157-168). Die von 1956 bis zu seiner  
Verhaftung 1971 durch ihn geleitete Theaterschule «Teatro de Arena» in São  
Paulo erarbeitet, zum Teil auf Texte von Brecht gestützt, im Kollektiv Stücke,  
welche dann vor und mit Arbeitern, Kleinbäuerinnen, Dorf- und Favelabe-  
wohnern aufgeführt werden und das Ziel haben, sie zum Handeln zu bewegen –  
also in ähnlicher Intention wie die brechtschen Lehrstücke. Boal geht allerdings  
noch einen Schritt weiter. Er versucht nämlich aktiv, das Machtgefälle, welches  
auch bei den Lehrstücken zwischen Lehrerin und Schülerin beziehungsweise  
zwischen Verfasser und Aufführenden besteht, einzuebnen:<sup>46</sup>

«[I]ch weiß, daß ich nicht klüger bin als meine Zuschauer. [...] Das  
didaktische Theater geht von der gleichen Subjekt-Objekt-Konstellation  
[wie das autoritäre Theater, jm] aus: Lehrer-Schüler, Bühne-Publikum.  
Sender-Empfänger, aktiv-passiv, lebendig-tot. So wie die alte didaktische  
Erziehung des letzten Jahrhunderts abgelöst wird von moderner demo-  
kratischer Pädagogik, so muß das alte didaktische Theater ersetzt werden

---

<sup>45</sup> Für entsprechende Berichte siehe Bley 1976; Steinweg 1978; die Beiträge im Band Koch,  
Steinweg et al. 1983 (vor allem Steinweg 1983, Ruping 1983a und Ruping 1983b) sowie  
zusammenfassend Koch 1988 und aus neuerer Zeit Scheller 1996.

<sup>46</sup> Besonders deutlich tritt dieses bei der schulischen Arbeit mit Lehrstücken zu Tage, indem die  
lehrende Person eine Doppelrolle als Leiter und als gleichberechtigtes Gruppenmitglied einnimmt.

durch das, sagen wir, *pädagogische* Theater. Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden.» (Boal, Thorau et al. 1979: 7-8; Hervorhebung im Original).

Zudem führt Henry Thorau aus, dass bei Boal die kritische Distanz der Zuschauer zum Geschehen auf der Bühne im Gegensatz zum brechtschen (epischen) Theater aufgebrochen werden sollte. Das Theater soll seiner kathartischen Funktion entoben und zum «Theater der Unterdrückten»<sup>47</sup> werden, indem es die Zuschauenden nicht nur zu Denkenden, sondern auch zu Handelnden werden lässt: «Wichtig war für Boal die größtmögliche Annäherung an den Zuschauer, von dem er gleichzeitig kritische Distanz gegenüber dem Geschehen erwartete – das alte Problem von Einfühlung und Reflexion.» (Boal, Thorau et al. 1979: 14).

Zu diesem Zweck entwickelt das Ensemble um Boal eigens dramatische Techniken wie das Zeitungstheater, das unsichtbare Theater, das Statuentheater und das Forumtheater, welche allesamt darauf abzielen, dem Publikum eine Stimme zu geben und es einzubeziehen. Beim unsichtbaren Theater beispielsweise wird in der Öffentlichkeit eine Szene gespielt, ohne dass die Zusehenden wissen, dass es sich bei den ausführenden Personen um Schauspieler handelt, und beim Forumtheater können die Zuschauenden die Rollen der Schauspieler übernehmen und dabei verändern. Das Theater bietet eine Plattform, alternative Verhaltensformen auszuprobieren, welche dann in die gesellschaftspolitische Realität umgesetzt werden sollen. Es ist wohl kein Zufall, dass diese «offenen» dramatischen Methoden in Lateinamerika entwickelt wurden. Das Publikum verhält sich gemäss Thorau beim Betrachten eines Theaterstücks nicht nach europäisch-bürgerlicher Norm passiv und rezeptiv, sondern bringt spontane Einwürfe und Verbesserungsvorschläge in die Vorführung ein (Boal, Thorau et al. 1979: 58). Dies dürfte mit den (noch aktiveren) oralen Traditionen der ur-lateinamerikanischen sowie der afrikanischen Bevölkerungsschichten zusammenhängen. Verstärkt wird dieser Effekt dadurch, dass Boals Ensemble folkloristische Ausdrucksformen wie den Karneval oder den afro-brasilianischen Kampftanz Capoeira in die Aufführungen einbezieht.

Augusto Boal ist nicht der Einzige, der in Lateinamerika das Publikum in die

---

<sup>47</sup> Vgl. dazu: «Même le théâtre brechtien finit par être cathartique. Il nous faut inventer un mot qui soit l'exact antonyme de catharsis, parce que c'est cet effet-là que propose justement le Théâtre de l'opprimé: il augmente, magnifie, stimule le désir du spectateur à transformer la réalité.» (Boal, Derlon et al. 1978: 13).

dramatische Arbeit zu integrieren sucht.<sup>48</sup> Auch für den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire, der vor allem durch seine Alphabetisierungsarbeit bekannt wurde, ist eine dialogische und gleichberechtigte Auseinandersetzung die wichtigste Methode zur Emanzipation und Befreiung der gesamten Bevölkerung. Seine «Pädagogik der Unterdrückten», welche er in den 1960er-Jahren entwickelt und praktiziert, basiert auf Wort und Dialog. Voraussetzungen dafür sind gemäss Freire: Liebe zur Welt, zum Leben und zu den Menschen, Demut (darunter versteht er vor allem eine egalitäre Haltung anderen gegenüber), Glauben an den Menschen, Hoffnung und kritisches Denken (Freire 1973: 96-100). Die Theaterarbeit ist eine Methode unter vielen zur Erreichung des Ziels. «Forschende» (Katalysatoren) gehen in eine Gegend, suchen dort den Dialog und entwickeln gemeinsam mit den Ansässigen aus der konkreten Lebenswirklichkeit «generative» Themen beziehungsweise Themenkerne. Das kann beispielsweise der Brunnen sein, zu dem ein Grossgrundbesitzer den Zutritt verwehrt. Diese Themen werden anschliessend dargestellt, das kann in Form einer Rede, eines Artikels oder eben eines Schauspiels sein. Diese Darstellung wiederum wird durch die Gruppe aller Beteiligten dialogisch verändert und somit als veränderlich erlebbar.<sup>49</sup>

Sowohl Paulo Freire als auch Augusto Boal sind in den 1970er-Jahren in Europa im Exil, und diese Aufenthalte wirken auf das europäische Theaterschaffen ein. Insbesondere die Workshops Boals in Schweden, Finnland, Portugal, Italien, Frankreich und Belgien, auch wenn sie eine andere Ausrichtung als die Arbeit in Lateinamerika haben,<sup>50</sup> dürften einen Einfluss auf die pädagogische (Schul-) Theaterarbeit in Deutschland gehabt haben. So nimmt die «szenische Interpretation», welche Ingo Scheller beschreibt, Boals Methode des Statuentheaters auf, bei der eine Situation in Form eines Standbildes dargestellt wird, um Beziehungsstrukturen und Haltungen zu visualisieren (Scheller 1996: 28). Begünstigt wird dieser Transfer dadurch, dass die Experimente Boals zeitlich mit der europäischen Experimentierfreude im kulturellen Bereich koinzidieren,

---

<sup>48</sup> Für eine umfassende Zusammenstellung der entsprechenden Bestrebungen siehe De Costa 1992.

<sup>49</sup> Für eine vollständige Darlegung der Methode Freires vgl. Freire 1973, v.a. das Kapitel III.

<sup>50</sup> So erläutert Boal im Interview, die thematische Schwerpunktsetzung sei eine andere. Während in Lateinamerika ökonomische Probleme wie fehlende Wasserleitungen zur Sprache kommen, sind es in Europa vielmehr gesellschaftliche und psychologische Fragen, wie Isolation, Einsamkeit und Probleme der Konsumgesellschaft (Boal, Thorau et al. 1979: 165). Ausserdem ist der Rahmen ein anderer: In den lateinamerikanischen Aufführungen arbeiten kleinere Gruppen zusammen, in den europäischen Workshops zum Teil über 100 Personen (Boal, Thorau et al. 1979: 166).

welche durch 1968 und die antiautoritäre Welle ausgelöst wird.

Die szenische Interpretation dient dazu, Leerstellen literarischer Texte durch die szenische Darstellung sichtbar zu machen. Neben dieser ästhetischen Komponente umfasst sie auch eine persönlichkeitsbildende beziehungsweise heuristische. Eigene Ansichten und Verhaltensmuster sollen im Spiegel des literarischen Texts und dessen Umsetzung ins Bewusstsein geholt werden: «Dabei können sie [die Schülerinnen und Schüler, jm] im Schutz der Rolle erleben, wie eigene Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Denkmuster von anderen wahrgenommen und bewertet werden.» (Scheller 1996: 26).

Die Methode der szenischen Interpretation, welche sich vor allem für die Arbeit mit Dramentexten eignet, wird von Ingo Scheller und anderen beschrieben und greift offensichtlich unterschiedliche Traditionen auf. Zum einen hat die brechtsche Lehrstücktheorie erklärtermassen einen Einfluss auf diese spezifische Form des Interpretierens (Scheller 1996: 22). Zum Zweiten greift Scheller auf die Arbeit Augusto Boals zurück (Scheller 1996: 28). Und schliesslich nimmt diese Methode des Literaturunterrichts, wie folgendes Zitat zeigt, auch Überlegungen aus dem Psychodrama (vgl. dazu Moreno 1973) beziehungsweise anderen szenisch-therapeutischen Arbeitsweisen auf:

«Sie [die Schülerinnen und Schüler, jm] aktivieren [...] über das sinnliche, emotionale, das szenische und das Körpergedächtnis vergessene, abgespaltene und auch unbewußt gemachte lustvolle, aber auch destruktive Szenen, Wünsche, Empfindungen und Verhaltensweisen, agieren sie im Spiel und im Schutz der Rolle aus und können sie als Erfahrungen in das eigene Selbstbild integrieren.» (Scheller 1996: 23).

Szenisches Interpretieren in dieser Form knüpft an die Vorstellung einer kathartischen Funktion von Kunst an – wobei diesmal das Publikum nicht nur in geistiger, sondern in konkret-physischer Mitarbeit an dieser Reinigung teilhat.

Das Schlusswort zum Lehrstück und seinen Folgeerscheinungen soll Erich Kästner überlassen werden, welcher sein Kabarettstück «Reden ist Silber» von 1946 durch einen Sprecher zu Beginn offen als Lehrstück deklariert:

«Wir wollen Ihnen ein kleines Lehrstück vorführen. Lehrstücke waren früher einmal Mode, und man darf behaupten: sie hatten ihr Gutes. Weil damit zu rechnen ist, daß nicht mehr alle wissen, was ein Lehrstück ist, will ich's Ihnen kurz erklären. Friedrich Schiller hat die Bühne eine moralische Anstalt genannt. Die Bühne, hat er damit gemeint, betreibe pädagogische Dinge und kleide sie, wie man Pillen verzuckere, in Unterhaltung ein. Beim Lehrstück fällt das unterhaltende Element fort.

Der Autor geht kerzengerade und ohne mildernde Umstände auf die Erziehung des Publikums los. Er gibt die Pille und spart den Zucker. Im Gegensatz zu Schillers moralischer Anstalt könnte man beim Lehrstück von der Bühne als «moralischer Strafanstalt» sprechen.» (Kästner 1998: 375).

### **2.3.3. «Greif zur Feder, Kumpel!» Laienkunst in der DDR**

In der Anfangszeit der DDR folgen die politischen Entscheidungsgremien dem Vorbild der Sowjetunion und streben danach, das künstlerische Laienschaffen breit zu fördern (Fröchling 1987: 175-178 sowie Girgensohn 1999: Kapitel 2.1.2.). Als wichtige Impulsgeber für die kreative Tätigkeit von Laien seien hier zwei Ausformungen herausgegriffen: der so genannte «Bitterfelder Weg», welcher sich an Erwachsene richtet und die schriftliche Ausdrucksform fördern soll, sowie das Kinder- und Jugendtheater. Beiden ist gemein, dass die künstlerische Tätigkeit überwiegend zweckgebunden ist. Das bedeutet im Rahmen einer (real-) sozialistischen Gesellschaft, dass die Beschäftigung mit Kunst primär der Erziehung, der Verbindung von Kunst und Leben und im Endeffekt der Festigung dieser Gesellschaft dienen soll. Andere Schreib- beziehungsweise Spielmotivationen wie zweckfreies ästhetisches Interesse, Spass an künstlerischer Gestaltung, aber auch Kreativität zur Produktivitätssteigerung treten dagegen in den Hintergrund (vgl. Fröchling 1987: 175-178 sowie Girgensohn 1999: Kapitel 2.1.2.).

Der «Bitterfelder Weg» stellt die wohl grösste europäische Laienschreibbewegung des 20. Jahrhunderts dar. Jürgen Fröchling hat die wichtigsten Stationen dieser spezifischen DDR-Tradition herausgearbeitet (Fröchling 1987: 175-178). Den Namen hat der Bitterfelder Weg vom Ort, wo am 24. April 1959 die erste Konferenz stattfindet, welche die Arbeiterschreibbewegung der DDR zum Thema hat und unter dem Motto «Greif zur Feder, Kumpel!» zur Forderung macht: dem Chemiekombinat Bitterfeld. Grundgedanken sind die Verbindung von Kunst mit dem Leben, die Kommunikation zwischen Künstlern und der arbeitenden Bevölkerung, die Verschmelzung von Berufs- mit Laienkunst, also die Verbindung der bislang getrennt erfahrenen Sphären Kunst und Arbeitswelt. Eine Besonderheit der Schreibbewegung ist, dass sie in so genannten Zirkeln, also in Gruppen, praktiziert wird. Obwohl dabei nur punktuell konkreative Texte entstanden sein dürften, leistet der «Bitterfelder Weg» einen wichtigen Beitrag, weil diese Laienschreibbewegung eine gesellschaftspolitische Sensibilisierung gegenüber der Literaturproduktion von nichtprofessionell Schreibenden nach sich zog. Die «Gruppe 61», der «Werkkreis Literatur der Arbeitswelt» (siehe Kapitel

2.3.3.) und die Laienschreibgruppen der 1970er- und 1980er-Jahre wie der «Segeberger Kreis» (siehe Kapitel 2.7.) sehen unter gänzlich anderen politischen Vorzeichen, aber teilen mit dem «Bitterfelder Weg» das Ziel, breite Bevölkerungsschichten zum Schreiben zu bewegen.

Das Kinder- und Jugendtheater in der DDR baut auf zwei Traditionen auf.<sup>51</sup> Einerseits stützt es sich auf die oben erläuterten sowjetischen Erfahrungen; dies führt beispielsweise 1950 zur Gründung des Kindertheaters «Theater der Freundschaft» in Berlin.<sup>52</sup> Andererseits sind aber auch die spezifisch deutschen Erfahrungen mit sozialistischem Theater, beispielsweise mit dem revolutionären Arbeitertheater, von Bedeutung. Beides zusammen führt zu einer Aktivität im Kinder- und Jugendtheaterbereich, welche die zeitgleiche Entwicklung in der BRD bei weitem übertrifft. Daraus resultieren Stücke für Kinder und Jugendliche, welche renommierte Autoren eigens verfassen. Das Kinder- und Jugendtheater steht erklärtermassen im Dienst der Politik. So bleibt das Agitproptheater, welches eine Brücke zwischen Kunst und Lebenswelt schlagen soll, ein Thema: 1950 findet die Uraufführung von «Du bist der Richtige» von Gustav von Wangenheim statt, welche gemäss zeitgenössischen Berichten aufgrund des überschwänglichen Engagements des Publikums zur Massenbegeisterung führt (Hoffmann 1976: 116-117), und 1956 schlägt Brecht am IV. Deutschen Schriftstellerkongress vor, die Tradition der Agitprop für das Theater wieder aufzunehmen (Hoffmann 1976: 125).

Ende der 1960er-Jahre finden auf den Kindertheaterbühnen der DDR Experimente statt, welche einen Einbezug des Publikums vorsehen. Hoffmann greift das Beispiel «Musterschüler» von Heinz Kahlau in der Inszenierung von Horst Hawemann im Theater der Freundschaft heraus (Hoffmann 1976: 133-136). Eine Arbeitsgemeinschaft, welche ein Instrument entwickelt, das Töne in Farben übersetzen kann, gerät durch die zeitweilige Abwesenheit der Leiterin aus den Fugen. Nur einer aus dem Kollektiv, David, ist gewillt, mit der Weiterentwicklung wie versprochen bis zur Rückkehr der Leiterin abzuwarten und in der Zwischenzeit die Geschichte technischer Entwicklungen zu studieren. Schliesslich funktioniert zwar das Gerät, die Gruppe hat aber gelernt, dass das Zusammenleben und -arbeiten wichtiger ist als die Überwindung technischer Schwierig-

---

<sup>51</sup> Für einen kompakten historischen Überblick über die Herausbildung und Entwicklung des Kinder- und Jugendtheaters in der DDR siehe Hoffmann 1976: 111-171.

<sup>52</sup> Dieses Theater wurde übrigens auch nach der Wende weitergeführt. 1992 wird es umbenannt in «carrousel Theater an der Parkaue». Unter diesem Namen existiert es noch heute.

keiten. In der Inszenierung durch Hawemann wird die Problematik der sich widersprechenden Interessen ausgebreitet, dann wird zum analytischen Metatext gewechselt, einzelne Zuschauende von den Schauspielerinnen angesprochen und deren Einschätzung in das Weiterspiel aufgenommen. Diese Eingriffe des Publikums bleiben aber selbstverständlich recht beschränkt und werden durch die Mittlerrolle des Ensembles gefiltert.

#### **2.3.4. Arbeitswelt-Literatur und Theaterexperimente der BRD**

Die epistemisch-heuristische Funktion, welche dem Lehrstück innewohnt, schlägt sich in der BRD in einer transformierten Form nieder, nämlich in der Arbeitswelt-Literatur und in Theaterexperimenten.

Die Arbeitswelt-Literatur entsteht im Zuge der Erneuerungsbewegung der Literaturproduktion, welche sich vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie und der gesellschaftspolitischen Umwälzungen in den frühen 1960er-Jahren manifestiert. Unter dem Schlagwort «Literatur von unten» werden Autoren aus Schichten gefördert, die bisher kaum zu Wort kamen, nämlich Industrie- und andere Lohnarbeiter. Diese stellen die Realität der Arbeiterklasse literarisch dar. Mit anderen Worten: Das Ziel ist eine Literatur *von Arbeitern für Arbeiter über Arbeiter* (Mattenklott 1992: 153 und 155). Die literarische Form des Dokumentarismus soll dabei der Kommunikation zwischen Autorin und Leserin dienen (Bullivant 1992: 280).

Die Bemühungen, Lohnarbeitende über Literaturproduktion zu emanzipieren, führen zur Gründung der «Gruppe 61» und 1970 zum daraus hervorgehenden «Werkkreis Literatur der Arbeitswelt», der zum Ziel hat, schreibende Arbeiter zu schulen. Den Schreibwerkstätten des Werkkreises liegen drei Prinzipien zugrunde:

«Die Zusammenarbeit zwischen Autoren und Arbeitern ist als wechselseitiger Lernprozeß zu verstehen (Prinzip der Kooperation); für die individuellen Erfahrungen und Schreibweisen fungiert die Gruppe als «kritisches Korrektiv» (Prinzip der Kollektivität); außerdem stärkt sie den Einzelnen, damit er den Bestrebungen des bürgerlichen Kulturbetriebs widerstehen kann [...] (Prinzip der Solidarität).» (Mattenklott 1992: 154).

Im weiteren Verlauf der Geschichte des Werkkreises Literatur der Arbeitswelt nimmt der Anteil der Arbeitenden stetig ab, die Produktionen werden zunehmend unpolitischer und dadurch anderen ästhetischen Prinzipien gegenüber offener. Die nachfolgende Schreibbewegung behält jedoch die Ansicht bei, dass die Grenze

zwischen Autor und Leser und das hierarchische Machtgefälle aufgehoben werden müsse (Mattenklott 1992: 154). Während also in der Arbeitswelt-Literatur Konkreativität höchstens als Ausnahmeerscheinung vorkommt, kann diese literarische Bewegung als Voraussetzung für nachfolgende Phasen der Konkreativität betrachtet werden.

Auch der dramatische Bereich deutet ältere sozialistische ästhetische Formen vor dem Hintergrund der sozial-gesellschaftspolitischen Bewegung von 1968 und den Folgejahren um. Die Theaterwissenschaftler Joachim Fiebach und Helmar Schramm zeichnen in einem Sammelband die Theaterexperimente der 1970er-Jahre in Westeuropa nach (Fiebach, Schramm et al. 1983). Gemäss Fiebach hat die 1968er-Bewegung zu Beginn der 1970er-Jahre eine Wende in der Theaterwelt Westeuropas zur Folge. Insbesondere zwei Merkmale sind es, mittels derer er diese Wende nachzeichnet: Erstens die Bestrebungen zur Demokratisierung aller Lebensbereiche und zum Einbezug aller Individuen, zweitens die Ausrichtung nach praktisch-pragmatischen Lösungsansätzen, welche eine Umsetzung der Utopien erlauben (Fiebach 1983: 12). Kollektive Kreativität innerhalb der Ensembles sowie der Einbezug des Publikums sind Mittel zur Erreichung dieser Ziele, werden gleichzeitig als Kritik am «spätbürgerlichen System» und als linkspolitisches Manifest verstanden und nehmen folglich in der zeitgenössischen experimentellen Theaterarbeit eine wichtige Rolle ein (Fiebach 1983: 13). Dies äussert sich verschiedentlich, unter anderem in der (architektonisch-bühnenbildnerischen oder szenischen) Aufhebung der «vierten Wand», beispielsweise beim Spielen an öffentlich zugänglichen Orten, in der Öffentlichmachung des Entstehungsprozesses, in der tatsächlichen Mobilisierung des Publikums, in der Durchführung von Vollversammlungen aller Mitarbeitenden einer Produktion oder in der Aufnahme lebensweltlicher Themen in die Aufführungen. Die Bezüge zu Brechts politisch-pädagogischer Theaterarbeit sind dabei evident und werden auch häufig explizit ausgesprochen (Fiebach 1983: v.a. S. 52).

Ob bei all diesen Experimenten tatsächlich eine Aufhebung des Machtgefälles zwischen Regie und Ensemble beziehungsweise zwischen (regiefreiem) Ensemble und Publikum stattfindet, darf bezweifelt werden. Vielmehr dürften die Schauspielerinnen in vielen Fällen die Funktion eines Publikum-Sprachrohrs einnehmen beziehungsweise alternative Lebenswelten entwerfen, deren Umsetzung dann wiederum dem Publikum überlassen wird.

Als Beispiel zur Illustration soll eine Reihe von Stücken des Medienkünstlers und Autors Paul Pörtner genannt werden, die zu Beginn der 1960er-Jahre zur Uraufführung kamen. Dabei handelt es sich um «Mitspiele», welche der Autor selbst dokumentiert (vgl. Pörtner 1972: 61-82): das Kriminalstück «Scheren-

schnitt», die Geschäftssimulation «Entscheiden Sie sich!» sowie «Test Test Test». Alle drei Stücke werden zwar von einem professionellen Schauspielensemble präsentiert, sehen aber an mehreren Stellen den aktiven Einbezug des Publikums vor.

Beim 1963 in Ulm uraufgeführten «Scherenschnitt», der in einem Coiffeursalons spielt, sollen die Zuschauerinnen und Zuschauer in Zusammenarbeit mit dem «Kriminalkommissar» und seinem «Assistenten» den Mörder beziehungsweise die Mörderin der Pianistin Clara Czerny bestimmen. Der Clou dabei ist, dass keinem/keiner der vier Verdächtigen die Tat nachgewiesen werden kann, die Ermittlungen also auf Indizien basieren und verschiedene Ausgänge des Stücks möglich sind. Pörtner legt eine ganze Reihe von Einflussmöglichkeiten des Publikums an: Nach der Exposition, welche der Vorgabe des Autors folgt, tritt der Ermittler auf den Plan und regt die Rekonstruktion der Tat an. Dabei kann das Publikum, durch den Kriminalkommissar animiert, aktiv eingreifen, indem es mit Zwischenrufen die Rekonstruktion steuert. Anschliessend wird der Saal hell, das Publikum kann die Rolle von Ermittlern einnehmen, Fragen stellen, die Verdächtigen, die aus ihrer Rolle improvisierend agieren, in die Enge zu treiben oder aber zu entlasten versuchen. Auch werden – immer noch im Sinne einer Tatrekonstruktion – einzelne Zuschauende zum Nachspielen von Szenen auf die Bühne geholt. Das kann auch zu Diskussionen innerhalb des Publikums führen. Nach der Ermittlung findet eine Abstimmung statt, in welcher der oder die Hauptverdächtige ermittelt wird. In der Pause werden die Gespräche und Diskussionen weitergeführt; der Kommissar steht in seiner Rolle für persönliche Gespräche zur Verfügung. Nach der Pause fasst der Kommissar die Ergebnisse seiner Ermittlungen zusammen, belastet alle Verdächtigen und verlässt die Bühne. Daran schliesst eine Improvisationsphase der Tatverdächtigen an, in der diese sich selbst zu ent- und gegenseitig zu belasten versuchen.<sup>53</sup> Dadurch soll nochmals die Fragwürdigkeit der Ermittlungen sichtbar werden: Schuldig ist, wer schuldig gemacht wird.

Gemäss dem Bericht Pörtners liess sich das Publikum in allen Aufführungen auf das Mitspielen ein, allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Bei der Aufführung in einem Gefängnis mit Strafgefangenen im Zuschauerraum war das Verhältnis zum Kommissar und seinem Assistenten besonders distanziert, die Haltung gegenüber der Ermittlung aussergewöhnlich kritisch. Auch berichtet Pörtner, dass

---

<sup>53</sup> Pörtner berichtet über diese Phase, dass sie für die Spielenden besonders anspruchsvoll sei, weil im Eifer die Grenzen zwischen Rolle und Schauspieler, zwischen Spiel und Realität am ehesten verschwimmen. So kam es zu gegenseitigen Beschuldigungen und Beschimpfungen, welche über die Rolle hinausgingen und zu entsprechend impulsiven Reaktionen (Pörtner 1972: 69).

bei den Aufführungen in den Niederlanden das Publikum in der Regel den Verdächtigen zu helfen versuche, während es sich in Deutschland stärker mit der Rolle der Ermittler identifiziere und entsprechend unzögerlich mit den Verdächtigen umgehe (Pörtner 1972: 70-71).

In seinen Überlegungen zur Stellung des Autors bei solchen «Mitspielen» nimmt Pörtner eine ambivalente Haltung ein. Einerseits versteht er sich als Partner sowohl der Schauspieler als auch des Publikums und zeigt sich für deren Anregungen offen, gleichzeitig ist er aber Initiator des Mitspiels, er verwaltet die Spielregeln, ist Autor der Schlüsselszenen und nimmt dadurch eine moderierende und führende Rolle ein (Pörtner 1972: 76-77). Die Haltung Pörtners kann man in die Formel «Erziehen statt Belehren» fassen, denn was er in seinen Inszenierungen anregt, ist die performative Aneignung von Lehren, welche auch auf das Leben ausserhalb des Theaters wirken sollen, im Fall des «Scherenschnitts», dass jeder Mensch zum unschuldig Verurteilten werden kann:

«Das Mitspiel transportiert keine Inhalte, die der Autor an den Mann bringen will: das Mitspiel setzt nicht die Meinung des Autors durch. Das Publikum soll nicht mit bezwingenden Techniken der dramaturgischen Überredung, der demagogischen Effektivität, der Faszination des idolisierten Einzelnen beeinflusst werden, sondern es wird appelliert an sein Verantwortungsgefühl, seine Mündigkeit, seine Partnerschaft. [...] Das Mitspiel ist politisches Theater: es praktiziert Formen der Politik.» (Pörtner 1972: 81).

---

## **2.4. Happening, *Art by Instruction* und Alternativliteratur**

Aus Basis derselben gesellschaftlichen und ästhetischen Rahmenbedingungen wie Arbeitswelt-Literatur und Theaterexperimente der frühen 1960er-Jahre entstehen verschiedene Kunstformen für Erwachsene, welche stellenweise eine Beteiligung des Publikums vorsehen: Fluxus, Happening, Performance, *Art by Instruction*, *Do It*, Alternativ-, Pop- oder Undergroundliteratur. Sie alle haben nicht primär realpolitische Veränderungen zum Ziel, sondern sind vielmehr im Kontext der Konzeptkunst respektive der hedonistisch orientierten Jugendkultur der Pop-Ära zu verstehen.

In den späten 1950er-Jahren prägt der amerikanische Aktionskünstler Allan

Karpow den Begriff «Happening» und setzt damit den Startpunkt für eine Hinwendung verschiedener Künste auf prozessuale Ausdrucksformen. Diese Öffnung von Kunst ist eine der Grundvoraussetzungen für die Beteiligung mehrerer oder aller Anwesender bei der Entstehung von Kunst beziehungsweise Narration. Wir wenden uns im vorliegenden Kapitel künstlerischen Ausdrucksformen zu, welche diese Voraussetzung erfüllen und für die Reflexion von Konkreativität wichtige Impulse setzen. Produktion und Reflexion sind in diesen Fällen häufig personell verschränkt; als Exponent und Vordenker in Deutschland ist Wolf Vostell zu nennen.

Einen der wichtigsten Einflüsse bildet die Aktionskunst in ihren verschiedenen Ausformungen. Vorläufer waren Futurismus und Dadaismus, aber auch populäre Unterhaltungsformen wie Zirkus, Variété oder der Entfesselungsartist Harry Houdini (vgl. Daniels 2000: Kapitel 3). In den frühen 1960er-Jahren bilden sich die Spielarten Happening, Fluxus und Performance heraus, die allerdings weder von den Initianten noch in der Literatur zum Thema konsequent distinktiv verwendet werden. Häufig handelt es sich dabei um künstlerische Experimente, welche nicht nur die Grenze zwischen Machern und Beobachtern überschreiten, sondern sich auch zwischen verschiedenen Medien und künstlerischen Gattungen bewegen: intermediale Gesamtkunstwerke.

Bei einem Happening agieren Künstler vor einem Publikum, das Teil des Ganzen ist und Einfluss nehmen kann, was wiederum Auswirkungen auf den Ablauf der nicht im Voraus festgelegten Handlungen hat. Jean-Jacques Lebel erläutert in seinem «Happening-Essay»:

«Jeder, der einem Happening begegnet, spielt mit. Es gibt kein Publikum mehr, keine Schauspieler, keine Exhibitionisten, keine Zuschauer, jeder kann sein Verhalten nach Belieben wechseln. Jedem Einzelnen sind seine Grenzen und seine Verwandlungen überantwortet. Niemand wird mehr zum Nichts reduziert, wie beim Theater. Es gibt keine «Funktion des Zuschauers» mehr, auch keine wilden Tiere hinter Gittern, wie im Zoo. Keine Bühne, keine Dichterworte, keinen Beifall.» (Becker und Vostell 1965: 12).

Es handelt sich also um einen Anti-Kunst-Entwurf, der dem Ideal einer Kunst ohne Hierarchie nachfolgt und eine grundsätzliche Offenheit und Unabgeschlossenheit aufweist (vgl. Daniels 2000: Kapitel 3-4). Bekannte Vertreterinnen und Vertreter sind Allan Karpow, John Cage, Joseph Beuys, Yoko Ono, Bazon Brock

sowie Wolf Vostell.<sup>54</sup> Letztere zwei verfolgen im Gegensatz zu den US-amerikanischen Vertreterinnen und Vertretern eine politische Stossrichtung (Becker und Vostell 1965: 15) und schlagen so eine Brücke zur Arbeitswelt-Literatur und politisch geprägten Theaterexperimenten derselben Zeit. Für eine «Definition» von Happening folgen wir Wolf Vostell, der 1970 formuliert:

«Die Kriterien für Happenings sind: 1. Einmaligkeit des Geschehens. 2. Ereignis findet draussen an verschiedenen Stellen statt. 3. Das Publikum beteiligt sich am Geschehen. 4. Der Happening-Fall-out kommt nicht als Fetisch für immer ins Museum!» (Vostell 1970: ohne Seitennummerierung [Vorwort], im Original Grossbuchstaben).

Fluxus ist dem Happening nahe verwandt, stammt aus derselben Zeit und hat teilweise auch dieselben Exponenten: George Maciunas, John Cage, Joseph Beuys, Nam June Paik und Wolf Vostell, um einige zu nennen. Die intermedialen Fluxus-Aufführungen beinhalten oft musikalische Elemente. Im Gegensatz zum Happening behalten Fluxus-Aktionen allerdings weitgehend die Trennung zwischen Darstellenden und Publikum bei (Gassen und Scotti 1996: 65); der genaue Verlauf ist nicht vorbestimmt, wird aber von den Künstlerinnen unter Ausschluss der Zuschauenden kontrolliert.

Die Performance im engeren Sinn schliesslich, eine Form, die massgeblich in den 1970er-Jahren geprägt wurde, ist in der Regel noch stärker kontrolliert, folgt sie doch im Normalfall einer im Voraus festgeschriebenen Dramaturgie (Daniels 2000: Kapitel 4, Fiebach 2002). Dies wird schon durch die Bezeichnung «Performance» deutlich: «to perform» kann sich auch auf die Aufführung eines vorgegebenen Theater- oder Musikstücks beziehen und bezeichnet unter anderem die pflichtmässige Ausführung einer Aufgabe. Beim «Happening» hingegen wird nicht ausschliesslich auf die Aufführenden fokussiert, sondern das «Geschehnis», der Ereignischarakter inklusive aller Beteiligter steht im Zentrum. Die Interaktion mit dem Publikum ist denn auch bei der Performance entweder völlig aufgehoben oder aber stark formalisiert, beispielsweise in Closed-Circuit-Installationen (vgl. dazu Daniels 2000: Kapitel 4). Dies kann so weit führen, dass das Publikum bei der Aufführung völlig abwesend ist und die Aktion erst medial vermittelt aufnimmt. Von anderen performativen Künsten wie Tanz und Theater unterscheidet sich die Performance dadurch, dass sie an eine bestimmte Person

---

<sup>54</sup> Für eine Dokumentation von Happening und Fluxus bis 1970, mit einem Schwerpunkt in Deutschland, siehe Becker und Vostell 1965 sowie Vostell 1970.

gebunden ist und nicht wiederholt wird.<sup>55</sup> Dokumentiert werden Aktionskunst-Darbietungen, denen eine dezidierte Einmaligkeit innewohnt, in der Regel mit Foto-, Film-, Video- oder Digitaltechnik.

Bezüglich der «Offenheit» unterschiedlicher Aktionskunst-Formen hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen Publikum und Künstler lässt sich also folgende Reihenfolge von der «offensten» zur «geschlossensten» festlegen: Happening, Fluxus, Performance. Das Happening, für welches die Reaktion der Zuschauenden auf den Prozess konstitutives Element ist, stellt die konkreative Ausformung von Aktionskunst dar. Diese Spielart der Aktionskunst ist es auch, welche eine Verbindung von «Kunst» und «Leben» herstellen will, zumal in der politischen Variante (vgl. Vostell 1970: ohne Seitennummerierung [Vorwort]).

Weitere Kunstformen, welche die künstlerische Arbeit (teilweise) ans Publikum delegieren, sind *Do It* und *Art by Instruction*; die Begriffe werden hier synonym verwendet. *Do It* steht für Konzeptkunst, bei welcher das Werk aufgrund schriftlich niedergelegter Instruktionen «hergestellt» wird. Ein frühes Beispiel ist «Ready-Made, 50cc Air de Paris» (1919) von Marcel Duchamp. Das Vorbild von Walter Arensberg war eine Glasampulle, die mit Pariser Luft gefüllt war. Nachdem diese zerbrochen war, schickte Duchamp einen Auftrag an Henri-Pierre Roche, der in einer Pariser Apotheke nach Duchamps genauen Instruktionen eine zweite identische Ampulle erstellen liess. Während hier die Instruktionen an einen Bekannten des Künstlers gerichtet sind und der Grossteil der schriftlichen Anleitungen in Form von Partituren in Fluxus und Performances von den Künstlern selbst ausgeführt wurden, ist es vor allem Yoko Ono, welche das Publikum als Adressaten für schriftliche Instruktionen entdeckt (Altshuler o.J. [1998?]). In ihrer Ausstellung in der George Maciunas' AG Gallery im Juli 1961 zeigte sie eine Reihe unvollendeter Werke, welche die Mitarbeit der Besucherinnen und Besucher forderten. Beispiele sind «Painting to be Stepped On», eine auf den Boden gelegte Leinwand mit der Aufforderung, sich draufzustellen, sowie «Smoke Painting», eine Leinwand, die mit der folgenden Aufforderung versehen war:

«SMOKE PAINTING

Light canvas or any finished painting  
with a cigarette at any time for any  
length of time.  
See the smoke movement.

---

<sup>55</sup> Für weitere Ausführungen zur Performance unter besonderer Berücksichtigung des Medieneinflusses vgl. Daniels 2000.

The painting ends when the whole  
canvas or painting is gone.  
1961 summer»  
(Ono 2000: ohne Seitennummerierung).

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Grenzen zwischen *Art by Instruction* und Happening fließend sind, insbesondere, wenn sich die Aufforderungen an ein breites Publikum richten. Dies natürlich nur unter der Voraussetzung, dass die Handlungsaufforderung tatsächlich zur Realisation kommt, was bei Konzeptkunst nicht zwingend ist. Die literarische Ausformung von Happening und *Art by Instruction* bildet im deutschsprachigen Raum die Alternativ-, Pop- oder Undergroundliteratur. Sie greift zudem auf Techniken aus Dada und Surrealismus zurück. Ihre Zielsetzungen sind gemäss Gundel Mattenklott:

«Verwerfung der <anerzogenen grammatikalischen Reglementierung> [...], Auflösung literarischer Formen und Gattungen, der traditionellen Geschlechterrollen, Veröffentlichung des Privaten, Alltags-Ästhetik, Spontaneität, Subjektivität und Sinnlichkeit. Der Heros dieses Programms ist der geniale, androgyne Dilettant, sein Werk das Leben als großes Gesamtkunstwerk.» (Mattenklott 1992: 162-163).

Ein Beispiel für Alternativliteratur ist «Selfmade – Eine Anthologie von vielen für alle», herausgegeben von Benno Käsmaier. Jeder Autor hat dafür seinen Beitrag in 200-facher Ausführung (entsprechend der geplanten Auflage) an den Verlag geschickt. Viele der Beiträge sind haben Experimentalcharakter. In mindestens einem Beitrag, «Heimwerker Nr. 600» von Werner Herbst, ist scheinbar die Mitwirkung der Leserinnen gefordert. Im Stil von *Art by Instruction*, wie sie vor allem von Yoko Ono geprägt wurde, steht unter einer aufgeklebten Rasierklinge die Anweisung: «1) Badewasser einlassen, 2) Klinge abreißen, 3) Baden, 4) Pulsadern aufschneiden, 5) Warten» (zitiert nach Daum 1981: 134). Dass beim Angriff der Alternativliteratur auf tradierte Kategorien des Literaturbetriebs auch die Grenze zwischen Autor und Leser ins Wanken kommen muss, liegt auf der Hand. Beispiele hierfür sind Rolf Kiesers «Prosa zum Weiterflechten» (Kieser 1973), E.A. Richters Textstücke, aus denen die Leserinnen selbst eine Auswahl treffen und eine Reihenfolge zusammenstellen können (Richter 1973), und Peter Faeckes und Wolf Vostells «Postversand-Roman», der durch die Leser ergänzt werden muss (Faecke und Vostell 1970-1973).

Mattenklott macht am Erscheinen der hypertextuellen Textcollage «Lotus

millefolia oder hauptkraut» von Rolf Brück und Zeline Root<sup>56</sup> 1977 den Schlusspunkt der Popliteratur fest. Sie ist der Meinung, dass in der Alternativliteratur das unlösbare Hauptproblem des «Werkkreises Literatur in der Arbeitswelt», nämlich die Zusammenarbeit zwischen professionellen und nichtprofessionellen Autoren, nicht existiere, weil die Begriffe «Autor» und «Leser» selbst abgeschafft seien, wie auch «das Werk» in Anbetracht der Fokusverschiebung auf Produktion, Verbreitung und Auseinandersetzung über Literatur verschwinde (Mattenklott 1992: 164-165). Eine Besonderheit von Aktionskunst besteht ausserdem darin, dass das Kunstwerk nicht nur aus *einem* Resultat, sondern auch aus all seinen potenziellen und grösstenteils unrealisierten Varianten besteht.

In welcher Beziehung stehen Happening, *Art by Instruction* und Alternativliteratur zu den anderen produktionsästhetischen konkreativen Aneignungsformen, insbesondere zum Lehrstück, sei es nach Brecht oder in der durch Augusto Boal weiterentwickelten Form? Obwohl das Lehrstück viele Parallelen mit Aktionskunst aufweist, lässt sich keine direkte Verbindung ziehen. Vielmehr greift die Aktionskunst der 1960er- und 1970er-Jahre auf Dada und populäre Unterhaltungsformen zurück. Sie findet ihre gesellschaftlichen Vorbedingungen im Kontext der Neuen Linken, nicht in der Übernahme sozialistischer Kunst bzw. in der Umsetzung marxistischer Ästhetik. Einzig die politische Ausformung des Happenings bei Vostell und Brock lässt eine auf politische Veränderung gerichtete Motivation erkennen, welche der Haltung im brechtschen Lehrstück verwandt ist. Vostell schreibt dazu:

«Seit 1965 [...] veränderten sich auch die Happenings. In den Demonstrationsformen der Berliner Studentenbewegung – in Berkeley – im Pariser Mai gab es zum ersten Mal keinen Unterschied mehr zwischen Leben und Kunst.» (Vostell 1970: ohne Seitennummerierung [Vorwort], im Original Grossbuchstaben).

und lässt mit der Referenz auf die Verbindung von Kunst und Leben die (neo-) marxistische Ästhetik aufblitzen.

Während die oben dargelegten Aktionskunst-Formen ihre weiteste Verbreitung und stärkste Resonanz zu Beginn und Mitte der 1960er-Jahre haben, bildet sich antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur gegen Ende dieser Dekade heraus. Wie wir sehen werden, nimmt sie avantgardistische Formenexperimente, vor allem aus *Art by Instruction*, teilweise auf und transformiert sie.

---

<sup>56</sup> Der Autorinnenname Zeline Root ist ein Pseudonym Rolf Brücks (Mattenklott 1992: 164).

---

## **2.5. Antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur**

Zwischen 1968 und 1979 entsteht in der BRD die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur. In dieser Epoche findet sich ein hohes Mass an konkreativer Kinder- und Jugendliteratur. Zuerst sollen die Voraussetzungen für die Herausbildung der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur skizziert werden, danach die Spezifika dieser Literatur besprochen und kurze Angaben über ihre Ziele, ihre formalen und inhaltlichen Besonderheiten sowie ihre wichtigsten Vertreter gemacht werden. Schliesslich soll das spielerische Element und dabei auch das konkreative Potenzial der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur zur Untersuchung kommen.

Die folgenden Unterkapitel stützen sich vor allem auf Birgit Dankerts Aufsatz «Die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur» (Dankert 1975) sowie auf weitere Arbeiten derselben Autorin (Dankert 1990 und Dankert 1991), auf Winfred Kaminskis «Aufstand im Kinderzimmer» und «Die westdeutsche Kinder- und Jugendliteratur seit 1965» (Kaminski 1988a und Kaminski 1988b), auf Beate Neuhaus' Arbeit «Moderne Kindergeschichten für das Vorschulalter» (Neuhaus 1974), welches die grösste und detaillierteste Untersuchung zum Thema ist, sowie auf Detlef Rams Artikel «Antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur» im «Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur» (Doderer 1975-1981: I 46-50). Am Rande werden weitere Publikationen berücksichtigt.

### **2.5.1. Voraussetzungen**

Birgit Dankert nennt in Form einer These verschiedene Voraussetzungen für das Entstehen des antiautoritären Pädagogikkonzepts und in der Folge der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur (Dankert 1975: 69-71). Erstens postuliert sie, dass der Philosophenstreit von Dialektikern und Analytikern in Philosophie und Soziologie für die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur entscheidend sei. Insbesondere die Ansicht der Dialektiker (mit den Exponenten Adorno, Habermas und Marcuse), dass eine ernsthafte Philosophie beziehungsweise Soziologie die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur systemimmanent, sondern mit revolutionären Mitteln verändern müsse, wird als zentral erachtet. Zweitens macht Dankert im Aufkommen der Sozialisations-

forschung einen wichtigen Einfluss aus.<sup>57</sup> Als dritte Grundlage nennt sie die antiautoritären Erziehungsmodelle. Schliesslich führt Dankert die Studentenbewegung, die daraus hervorgehende APO<sup>58</sup> und weitere damit zusammenhängende Änderungsbestrebungen, die sie allerdings nicht im Detail nennt, als voraussetzend an. Gundel Mattenklott sieht insbesondere in den aus der Studentenbewegung hervorgehenden Versuchen, eine «(Erwachsenen-) Literatur von unten» zu fördern, nämlich der Arbeitswelt-Literatur der «Gruppe 61» und dem «Werkkreises Literatur der Arbeitswelt» einen bedeutenden Einfluss auf die Inhalte und Formen der Kinder- und Jugendliteratur der Zeit (Mattenklott 1992: 159-160). Diese Einflüsse können um die avantgardistischen Experimente der Aktionskunst ergänzt werden, insbesondere um Happening und *Art by Instruction*. Mit diesen Voraussetzungen ist der Rahmen, in dem sich die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur entwickeln konnte, gesteckt.

Weil die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur eng mit den pädagogischen Entwicklungen der Zeit verknüpft ist (ein allgemeines Charakteristikum von Kinder- und Jugendliteratur), soll zunächst ein genauerer Blick auf die Antiautoritätsdiskussion im Erziehungsbereich geworfen werden.

Im deutschen Sprachraum bildet «Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill» von Alexander Sutherland Neill (Neill 1969), das in der deutschen Übersetzung zu einem Bestseller wird, den Anstoss für die Antiautoritätsdiskussion in der Pädagogik. Es handelt sich um die Beschreibung eines alternativen Schulprojekts, nämlich der 1921 von Neill gegründeten Internatsschule Summerhill, deren Grundsätze eine permissive Erziehung, freiwillige Arbeitsweise und demokratische Mitbestimmung der Schüler und in der Folge eine Einschränkung der Autorität von Lehrerinnen und Schulleitung sind.

Der Begriff «antiautoritär» ist schon während der Zeit, als er in die Pädagogik und die Literatur Eingang findet, uneindeutig und somit problematisch. Eine Darstellung der Begriffsnuancen soll hier einen eindeutigen Gebrauch des

---

<sup>57</sup> Die Frage der Sozialisation im Zusammenhang mit der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur wird ausführlich behandelt in Beate Neuhaus' «Moderne Kindergeschichten für das Vorschulalter» (Neuhaus 1974), insbesondere in den Kapiteln «Bestimmtheit des Situation des Kindes durch die gesellschaftliche Funktion der Erziehung» (S. 16-18) und «Historische Bestimmung der Familie als Sozialisationsinstanz des Kindes» (S. 19-36).

<sup>58</sup> APO steht für «ausserparlamentarische Opposition» und ist ein Sammelbegriff für Studenten- und Jugendgruppen, die in der Bundesrepublik Deutschland nach 1968 gesellschaftliche und politische Änderungen anstreben.

Terminus ermöglichen.<sup>59</sup> In der Pädagogik steht er erstens für die Erziehung, die von einer ursprünglichen Unschuld des Kinds ausgeht und folglich möglichst wenig Beeinflussung durch (verbildete) Erwachsene fordert. Als Ausgangspunkt gelten die pädagogischen Schriften von Rousseau; der hauptsächliche zeitgenössische Vertreter ist Neill, welcher auch psychoanalytische und soziologische Erkenntnisse berücksichtigt. Diese Art der Erziehung wird als «reformerisch», «demokratisch» oder «emanzipatorisch» bezeichnet. In der vorliegenden Arbeit kommt dafür der Begriff «reformerisch» zur Anwendung. Zweitens steht der Begriff «antiautoritär» für eine revolutionäre Erziehungsform, die in der BRD in der Folge der Studenten- und Kinderladenbewegung<sup>60</sup> entsteht und eine Erziehung auf das Ziel des politischen Sozialismus hin anstrebt. Für dieses zweite Erziehungskonzept wird der Begriff «antiautoritär» überwiegend von aussen geprägt, das heisst, dass die Vertreter dieses Konzepts den Begriff selbst kaum verwenden (Wulffen 1972: 1108). Es wird in der Sekundärliteratur auch «revolutionär» genannt. Die Grenze zwischen den beiden Konzepten ist durchlässig, dennoch ist eine tendenzielle Zuordnung möglich und sinnvoll. Otto Engelmayer macht in seinem Überblick über die Antiautoritätsdiskussion in der Pädagogik neben der «rousseauistischen» (reformerischen) und der gesellschaftskritisch-politischen (revolutionären) noch eine dritte Wurzel der antiautoritären Erziehung aus: die psychoanalytische (Engelmayer 1973). Diese ist in die zwei anderen Erziehungskonzepte, insbesondere ins reformerische, eingeflossen und hat sie wesentlich beeinflusst. Auch Winfried Kaminski erwähnt die freudianisch-reichistische Linie in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur (neben der marxistisch-leninistischen), die sich gegen die Sexualunterdrückung richtet (Kaminski 1988a: 89). In diesem Sinn könnte die breite Rezeption der Psychoanalyse und das dadurch hervorgerufene Interesse an Kindheit und Erziehung neben den oben von Dankert genannten Voraussetzungen für die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur als weiterer Punkt genannt werden.

In der vorliegenden Erörterung kommt überwiegend das reformerische Erziehungskonzept zur Sprache, vor allem, weil das revolutionär-sozialistische nicht die Autorität an und für sich, sondern die Autorität in der bürgerlichen

---

<sup>59</sup> Hierbei folgen wir weitgehend den Ausführungen von Otto Engelmayer (Engelmayer 1973: 7-10).

<sup>60</sup> Die Kinderläden sind aus dem Umkreis der APO initiierte, alternativ geführte Kindergärten. Nach gescheiterten Versuchen, die Kinder sich selbst zu überlassen und auf diese Weise eine absolut freie Entwicklung zu ermöglichen, werden die Kinderläden von Erzieherinnen (hauptsächlich Eltern) geleitet.

Gesellschaft zugunsten einer sozialistischen in Frage stellt. Die reformerische Spielart hingegen ist unter anderem als Reaktion auf den Stalinismus der DDR und der Sowjetunion, im ideengeschichtlichen Kontext der Kritischen Theorie und im Zuge der Herausbildung der Neuen Linken zu verstehen (vgl. dazu Engelmayer 1973: 125 und 230-231). Die hier zur Untersuchung kommende konkreative Literatur ist hauptsächlich der reformerischen Richtung zuzuordnen.

«Antiautoritär» wird in der Diskussion der 1960er- und 1970er-Jahre nicht auf den pädagogischen Bereich begrenzt, sondern findet als allgemein politischer Begriff Verwendung.<sup>61</sup> Zur detaillierten Behandlung der Fragen um die Verbindung von Politik und Literatur in der antiautoritären Bewegung sei auf Klaus Briegleb verwiesen: «Literatur in der antiautoritären Bewegung» (Briegleb 1993). So wird beispielsweise auch die APO gelegentlich als antiautoritäre Bewegung bezeichnet.

### **2.5.2. Ziele**

Da die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur politisch-pädagogisch motiviert ist, sind explizite Zielvorstellungen feststellbar. Birgit Dankert und Detlef Ram, welcher Dankert in etwa folgt, sowie Kaminski nennen als Ziele Nonkonformismus in Bezug auf die bestehende Gesellschaftsordnung, kritische Reflexion über bestehende Zustände (z.B. Gesellschaft allgemein, Schule oder Sexualität), Antikapitalismus, Antiimperialismus, Solidarität mit Gleichgesinnten und/oder Leidensgenossen und Aktionen gegen Ausbeuter («Gemeinsam sind wir stark»), Kampf der Arbeiterklasse unter Einbezug dessen geschichtlicher Dimension und vereinzelt politische Agitation (Dankert 1975: 80; Ram in Doderer 1975-1981: I 47; Kaminski 1988a: 89-92).

Dazu kommt, insbesondere in der Gruppe der reformerischen antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur, die Förderung von Kreativität (vgl. die Darstellung der Werke von Hannover und Waechter in Kaminski 1988b: 107-108). Diese wird allerdings nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern der funktionale Charakter spielt stets mit, wie aus Vor- oder Nachworten von Primärtexten deutlich wird.

Vielfach sollen mit der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur – im Gegensatz zur bisherigen, aus antiautoritärer Sicht elitären Literatur – speziell

---

<sup>61</sup> Zum allgemeinen Gebrauch des Begriffs «antiautoritär» vgl. auch Strauß, Haß et al. 1989: 74-77.

auch Kinder aus der Arbeiterschicht erreicht und mit Hilfe des pädagogischen Gehalts gefördert werden. Diese Zielsetzung schlägt sich sowohl in der Wahl der Themen (aus dem Umfeld von Lohnarbeitern) als auch in der Ausführung nieder. Die Bücher werden möglichst günstig produziert, um sie auch für Familien mit einem kleinen Einkommen erschwinglich zu machen.

Im historischen Rückblick kann gesagt werden, dass die Ziele der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur nur in beschränktem Masse erreicht wurden. Zwar setzen sich insbesondere die aufklärerischen, emanzipatorischen und konkreativen Tendenzen und das Aufbrechen von Tabus (z.B. Sexualität und Elternkonflikte) fort, indem ein Teil der neu erschlossenen Themengebiete und Formen weiterentwickelt wird. Die Durchsetzung des Sozialismus mit Hilfe der neuen Erziehungsform sowie das Erreichen der Kinder aus allen gesellschaftlichen Schichten scheitert jedoch (Dankert 1991: 3-4).

### **2.5.3. Inhalte**

Als Folge der Diskussion um Summerhill und auf der Suche nach Erziehungsalternativen entsteht die Forderung nach einer neuen, repressionsfreien Kinderliteratur. Da diese spärlich ist, wird sie oft durch die Erziehenden selbst hergestellt (Dahrendorf 1994: 65). So stammt ein Teil der in der vorliegenden Arbeit behandelten Bücher und Erzählaktionen aus dem Umfeld der Kinderläden, beispielsweise Friedrich Karl Waechters «Brülle ich zum Fenster raus» (vgl. den dokumentarischen Beitrag dazu in Waechter 1973a: 32-33). Eine andere Variante ist, dass Eltern für ihre Kinder Geschichten erfinden und diese dann veröffentlichen, wie Heinrich Hannover (Hannover 1970, Hannover 1972).

Analog zu den verschiedenen Ansätzen in der Pädagogik gibt es auch in der Kinder- und Jugendliteratur unterschiedliche Ausprägungen. In der Regel wird auch auf die Literatur bezogen von zwei Konzepten ausgegangen – einem reformerisch-emanzipatorischen und einem revolutionär-sozialistischen (Wulffen 1972: 1107-1108; Dankert 1975: 70). Obwohl hier, wie auch bei den zugrunde liegenden pädagogischen Konzepten, keine klare Grenze zwischen den zwei Konzepten gezogen werden kann, sind tendenzielle Zuordnungen möglich. Das spiegelt sich auch in der Sekundärliteratur wider, welche zwar zumeist die zwei Konzepte unterscheidet, in der Folge aber übergreifende Aussagen macht (vgl. z.B. Kaminski 1988a oder Ram in Doderer 1975-1981: I 46-50).

Die Inhalte der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur orientieren sich an den oben dargelegten Zielen. Abgesehen davon, dass diese von verschiedenen Autorinnen unterschiedlich gewichtet werden, besteht auch über die optimale

Umsetzung kein Konsens. Diese Differenzen tragen zur Inhomogenität des Genres bei. Als charakteristisch kann jedoch die Erziehungsabsicht dieser Art von Literatur gelten (Dankert 1975: 79-80).

Beim Genre der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur im konkret-historischen Sinn handelt es sich um ein Spezifikum der BRD-Kinder- und Jugendliteratur. So schreibt Birgit Dankert in Ihrem Rückblick auf die Kinder- und Jugendliteratur aus der BRD von 1950 bis 1990: «Als typische bundesrepublikanische Entwicklungen können gelten: [...] die Ära der sozialistischen und antiautoritären Experimentiertexte der APO-Bewegung» (Dankert 1990: 9). Diese Einschränkung in Bezug auf die Verbreitung könnte auch mit dem aussergewöhnlich populären Gebrauch des Begriffs «antiautoritär» im deutschen Sprachraum zusammenhängen. Dankert weist darauf hin, dass antiautoritäre (oder so bezeichnete) Bücher nach der hauptsächlichen Verbreitung des Genres in der BRD vereinzelt auch in der Schweiz und in Österreich hergestellt werden (Dankert 1975: 72). Von DDR-Seite wird die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur der BRD als politisch unbrauchbar und qualitativ minderwertig kritisiert (vgl. dazu Kaminski 1988a: 93).

Als Zeitrahmen für die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur sind ungefähr die Jahre 1968 bis 1979 anzusetzen,<sup>62</sup> wobei die genauen Daten letztlich von der Definition des Genres abhängen. Wenn die Mitmach-Bücher<sup>63</sup>, die zwischen 1975 und 1977 erscheinen, ebenfalls unter der Kategorie der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden, ist eine relativ lange Zeitspanne zu wählen. Ein Merkmal der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur ist deren Begrenzung auf wenige Verlage und Verlagskollektive.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> «Die Produktion der sogenannten antiautoritären Kinder- und Jugendbücher beginnt etwa im Herbst 1968. Bis 1971 hat sich diese Bezeichnung allgemein eingebürgert [...]. Der Begriff «antiautoritär» ist schon heute [1975, jm] gängige und damit fast abgegriffene Münze geworden.» (Dankert 1975: 71-72). Vgl. dazu auch Kaminski: «Erste antiautoritäre Kinderbücher kamen im Jahr 1969 auf den Markt und, wenn man genau hinsieht, war die Zeit dieser Kinderbücher 1972 bereits wieder vorüber.» (Kaminski 1988a: 86). Den Widerspruch in der Datierung der ersten Bücher (1968 oder 1969) kann hier nicht gelöst werden. Das Hauptproblem dabei ist, dass viele Bücher der Verlagskollektive ohne Datum erschienen.

<sup>63</sup> Insbesondere Hans Domenego et al.: «Das Sprachbastelbuch» (1975); Friedrich Karl Waechter: «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (1976); Paul Maar: «Onkel Florians fliegender Flohmarkt» (1977).

<sup>64</sup> Die reformerische Spielart der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur wird gemäss Kaminski von den Verlagen Anrich, Ellermann, Jugend & Volk, März, Melzer, Middelhaue,

Als klassischer Vertreter der ersten Gruppe, das heisst der reformerischen antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur, kann «Der Anti-Struwwelpeter» von Friedrich Karl Waechter (Waechter 1982, Ersterscheinung 1970) gelten. Die wichtigsten Autoren, welche auch konkreativ arbeiteten, sind neben Waechter Heinrich Hannover, Günter Herburger und Paul Maar.<sup>65</sup>

Für Beispiele aus der zweiten Gruppe, der revolutionären antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur, kann weniger auf Einzelautoren zurückgegriffen werden, da diese Publikationen häufig von Verlagskollektiven verfasst werden.<sup>66</sup> Hier ist anzumerken, dass, wie schon beim dazugehörigen Erziehungskonzept, das Etikett «antiautoritär» nicht primär von den Produzenten, sondern von Rezensenten und Journalistinnen verwendet wird (Dankert 1975: 77). Das antiautoritäre Konzept im reformerischen Sinne wird von Vertretern dieser Gruppe nach einem Versuch in den Westberliner Kinderläden verworfen und eine sozialistische (autoritäre) Erziehung gefordert (Dankert 1975: 77). In einer Bearbeitung von Hermynia zur Mühlens «Said der Träumer» von 1971, einer Revolutionsgeschichte unterdrückter Bauern gegen fremde Soldaten, schreiben die Bearbeiterinnen des Oberbaum Verlags:

«Märchen wie die vorliegenden unterscheiden sich auch [neben der Unterscheidung von der verbreiteten bürgerlichen Kinder- und Jugendliteratur, jm] von antiautoritären Kinderbüchern und der in ihnen propagierten Erziehungskonzeption. [...] Man glaubte, in Kommunen und Kinderläden die kommunistische Gesellschaft vorwegnehmen zu können oder wenigstens die psychologischen Bedingungen für «kommende Revolutionäre» schaffen zu können. [...] Heute sind die Kinderläden zu meist von staatlichen Stellen subventionierten Einrichtungen geworden, in denen Intellektuelle und andere kleinbürgerliche Schichten ihre Kinder privilegiert erziehen. Sie sind das Alibi für die herrschende Klasse und ihren Staatsapparat in der sich ständig verschlechternden Situation auf dem ganzen Sektor des Gesundheits-, Schul- und Sozialwesens für die Arbeiterklasse. Inzwischen ist das Adjektiv «antiautoritär» auf dem

---

Oetinger, Parabel und Signal, die revolutionäre von Basis, Oberbaum, Verlag Neue Kritik, Wagenbach und Weismann verlegt (Kaminski 1988a: 86).

<sup>65</sup> Zusammenstellungen der massgeblichen Autoren finden sich ausserdem in Doderer 1975-1981: I 47-48; Dankert 1975: 72-75 sowie in der Bibliografie von Kaminski 1988a: 97-100.

<sup>66</sup> Für Zusammenstellungen siehe Doderer 1975-1981: I 48-49; Dankert 1975: 75-77 sowie die Bibliografie von Kaminski 1988a: 97-100.

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

Kinder- und Jugendbuchmarkt zu einem verkaufsfördernden Gütezeichen für die von bürgerlichen Verlagen [...] lancierten Publikationen geworden.» (Mühlen, Schunter et al. 1971: 50-51).

Gemäss den Kriterien für antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur gibt es auch schon vor der hier hauptsächlich beschriebenen Phase von ca. 1968 bis 1975 antiautoritäre Tendenzen, beispielsweise in den kinderliterarischen Texten von Bertolt Brecht, Wilhelm Busch, Kurt Held, Erich Kästner, Janusz Korczak, Alexander Sutherland Neill («Die grüne Wolke»), Joachim Ringelnatz, Lisa Tetzner und, für den deutschen Sprachraum sehr prägend, Astrid Lindgren (vor allem die Pippi-Langstrumpf-Reihe). Birgit Dankert spricht die Problematik der fehlenden historischen Dimension beim literaturwissenschaftlichen Blick auf die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur an, welche sie auf fehlende Forschungsgrundlagen zurückführt (Dankert 1975: 68-69). Weil in der vorliegenden Arbeit nicht primär antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur, sondern die sich damit teilweise überschneidende konkreative Kinder- und Jugendliteratur im Zentrum steht, finden die «Vorläufer» der im engeren Sinn verstandenen antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur keine Berücksichtigung.

Die antiautoritäre Bewegung allgemein und die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur im Speziellen werden heftig und von verschiedenen Seiten kritisiert. Allgemeine Darstellungen hierzu finden sich in Kaminski 1988a: 92-95 und von Ram in Doderer 1975-1981: I 49-50. Der aggressive Ton soll mit einem Spottlied auf die Antiautoritären illustriert werden:

«Ballade «Klein-Helga» // Klein-Helga ist vier, / ein bezauberndes Kind, /  
wie bezaubernde Kinder / nun eben so sind. / Klein-Helga haut Mutti /  
von Tag zu Tag mehr; / denn Vati, der ist ja antiautoritär. // Klein-Helga  
ist zwölf / und noch immer sehr nett. / Klein-Helga nahm Jungen / nach  
Haus mit ins Bett. / Jetzt hat sie ein Baby, / vier Kilogramm schwer, /  
denn Mutti ist auch antiautoritär. // Klein-Helga ist dreizehn, / ein  
reizender Zahn; / Klein-Helga raucht jetzt Haschisch, / wo immer sie  
kann; / ist ständig benebelt, / das stört sie nicht sehr, / denn auch die  
Pauker sind alle antiautoritär. // Klein-Helga ist sechzehn / und sehr  
attraktiv; / hat zwei kräftige Kinder, / denn nochmals ging's schief. / Daß  
Bomben sie wirft, / das erschüttert nicht mehr, / denn selbst die Bullen  
sind antiautoritär. // Klein-Helga ist achtzehn, / tut, was ihr gefällt; /  
verachtet die alte, / verrottete Welt; / killt Vater und Mutter, / das ist kein  
Malheur; / sogar der Richter ist antiautoritär. // Klein-Helga ist zwanzig,  
da / bringt sie sich um, / nur weil es ihr Spaß macht, / und keiner nimmt's  
krumm. / Klein-Helga schwebt selig / als Englein umher; / denn siehe:

auch Petrus ist antiautoritär.» (Josef Carl Grund im Bulletin Jugend und Literatur, 1971/1. S. 18; zitiert nach Dankert 1975).

#### **2.5.4. Formale Eigenheiten**

In der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur treten neue formale Elemente und neue Kombinationen bestehender Elemente der bisherigen Kinder- und Jugendliteratur hervor. Allerdings können wegen der grossen Variationsbreite und Inhomogenität hier nur einige Tendenzen dargestellt werden.

Erstens findet eine Vermischung von Fiktionalem und Nonfiktionalem, Realistischem und Phantastischem, aber auch die Fusion verschiedener Gattungen und Genres in Form von Collagen statt (Dankert 1975: 79 und Doderer 1975-1981: I 49). Die Illustrationen widerspiegeln die zeitgenössischen Einflüsse des Comics und Cartoons, des politischen Plakats, der Pop-Art und des Photorealismus. Es gibt aber auch – besonders in Publikationen von Verlagskollektiven, die aus politischen Beweggründen preisgünstig produzieren – einfache Handzeichnungen und Fotomontagen (Dankert 1975: 82-83 und Doderer 1975-1981: I 49).

Ein wichtiges Element der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur ist die realistische Sprachgestaltung, das heisst der Einbezug von Umgangssprache, welche als Versuch zu werten ist, die Erkenntnisse aus der psycho- und soziolinguistischen Forschung umzusetzen: die Kinder sollen mit «ihrer» Sprache unmittelbar angesprochen werden. Die mit dieser Entscheidung zusammenhängenden Probleme der Angemessenheit oder der literarischen Umsetzung von Umgangssprache werden jedoch nur ansatzweise gelöst (Dankert 1975: 82).

Das Aufkommen spielerischer und konkreativer Elemente erlebt während der antiautoritären Phase einen neuen Aufschwung und die bislang weiteste Verbreitung in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. Dies hängt unter anderem mit dem politisch motivierten und im Wortsinn anti-autoritären Versuch zusammen, die Grenze zwischen Autor und Leser zu verwischen beziehungsweise die Position der kindlichen Leserschaft zu stärken.

Im nächsten Kapitel soll untersucht werden, inwiefern diese konkreativen Elemente zum Tragen kommen, was die Gründe für den auffallend häufigen Einbezug dieser Techniken in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur sind und in welcher Form sie umgesetzt werden.

### **2.5.5. Konkreativität und antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur**

Es gibt Bücher der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur, in die gezeichnet und geschrieben werden soll, die zerschnitten, beklebt oder durchlöchert werden müssen. Als Vorreiter und Exponent ist hier vor allem der Zeichner und Schriftsteller Friedrich Karl Waechter zu nennen, als Musterbeispiel für ein konkreatives antiautoritäres Kinderbuch sein «Wir können noch viel zusammen machen» von 1973 (vgl. dazu die Analyse in Kapitel 4.7.2.). In einer Reihe von Büchern fordert Waechter zum Spielen, Singen, zur szenischen Umsetzung der Geschichte, zum Erfinden eigener Geschichten oder zum Feedback an den Autor auf, wodurch wiederum nicht-printgebundene konkreative Praktiken gefördert werden.<sup>67</sup>

Die Konkreativität in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur muss vor dem Hintergrund der politischen Stossrichtung des Genres, der daraus abgeleiteten pädagogischen Konzepte und dem daraus folgenden Desiderat der Förderung kindlicher Fantasie betrachtet werden. Im vorliegenden Kapitel wird die Diskussion um die Entgegensetzung von Phantastik und Realismus skizziert, um dann die Folgerungen für die literarische und pädagogische Praxis darzulegen.

Die zeitgenössische Hinterfragung des Machtgefälles zwischen Leser und Autor, welche unter Ausschluss der Kinder- und Jugendliteratur geführt wird, kommt später zur Behandlung (siehe Kapitel 3.1.1). Die allgemeine Hinterfragung von Machtverhältnissen durch die Neue Linke, insbesondere in Form der Studentenbewegung und der ausserparlamentarischen Opposition in der BRD, betrifft auch die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen; konkreative antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur, zumal in ihrer reformerischen Variante, ist ein Mittel, die Positionen durchlässiger zu machen und die Kinder aus ihrer rein rezeptiven Rolle zu «befreien».

Wichtig für die Theoriebildung zur antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur ist die Diskussion um den Gegensatz zwischen realistischer und phantastischer Literatur.<sup>68</sup> Beide Strömungen sind im Genre vertreten, und es treten auch

---

<sup>67</sup> Waechters konkreative Mitmach- und Spielbücher sind «Wir können noch viel zusammen machen» (Waechter 1973b), «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a), «3 Wandgeschichten» (Waechter 1974), «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976) und «Spiele» (Waechter 1979).

<sup>68</sup> Für eine ausführliche Diskussion der Dialektik zwischen Phantastik und Realismus in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur siehe Malte Dahrendorfs Aufsatz «Phantastik in «realistischer» Absicht» (Dahrendorf 1994).

Mischformen auf. In der Debatte der Zeit wird einerseits die Position vertreten, dass realistische Literatur vorzuziehen sei, wo doch ein Bewusstmachen der Tatsachen zur sozialistischen Erziehung und zum späteren Umsturz der Gesellschaft führen solle, derweil phantastische Gegenwelten eine Realitätsflucht begünstigten. Andererseits gibt es aber auch Befürworterinnen phantastischer Literatur, welche die angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen mit Hilfe einer Erziehung, die nicht-zielgerichtete Fantasie und Kreativität fördert, erreichen wollen. «Wer nicht fähig ist, zu phantasieren [...], ist auch nicht fähig, für Veränderungen zu kämpfen.» (Richter und Merkel 1974: 16). Tendenziell kann die revolutionäre Form der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur der ersten Position, die reformerische Spielart der zweiten zugeordnet werden. Bei dieser Entgegensetzung muss jedoch beachtet werden, dass von zwei unterschiedlichen Phantastik-Ausbildungen die Rede ist. Die Kritik der marxistischen Theoretiker richtet sich gegen eine bürgerliche, weltferne Phantastik, wohingegen sich die Befürworter auf eine alternative, die Realität verändernde Phantastik beziehen (Richter und Merkel 1974: 5-10 und Dahrendorf 1994: 66).

Die wichtigsten Befürworter der Phantastik in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur sind Johannes Merkel und Dieter Richter.<sup>69</sup> Auch Beate Neuhaus betont in ihrer Arbeit die Wichtigkeit der Phantastik zur Förderung der kindlichen Fantasie und dadurch der Erschliessung eines so genannten «Handlungs-Spiel-Raums», der schliesslich das Erkennen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der eigenen Handlungsmöglichkeiten fördern soll (Neuhaus 1974: 12-13).<sup>70</sup>

Beide Spielarten – realistische und phantastische – streben ein Ausbrechen aus der in sich geschlossenen, (von den Erwachsenen) als ghettoartig empfundenen Kinderwelt und eine Emanzipation der Kinder zu gleichberechtigten Partnerinnen und Partnern an. Dahrendorf führt drei Motive zur Begründung der Phantastik in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur an: «Das Phantastische birgt ein utopisches, auf Veränderung realer Verhältnisse angelegtes Moment; es erlaubt

---

<sup>69</sup> Vgl. dazu von Johannes Merkel: «Wirklichkeit verändernde Phantasie oder Kompensation durch phantastische Wirklichkeiten? Zur Rolle der Phantasie in der Kinder- und Jugendliteratur» (Merkel 1974: S. 64-90) sowie von Dieter Richter und Johannes Merkel: «Märchen, Phantasie und soziales Lernen» (Richter und Merkel 1974).

<sup>70</sup> Dass diese Ansicht dem Diskussionsstand der Zeit entspricht, zeigt Neuhaus' Analyse der Vorschulprogramme zur Förderung insbesondere der Unterschichtkinder: «Im Bereich der Intelligenzförderung wird auf die Entwicklung von Kreativität [...] besonders Wert gelegt.» (Neuhaus 1974: 47).

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

die Formulierung von Bedürfnissen und Wünschen, und es steht kindlicher Geistesart nahe.» (Dahrendorf 1994: 68).

Hans-Heino Ewers stellt die Phantastik in der Kinder- und Jugendliteratur in einen grösseren geschichtlichen Zusammenhang und schreibt, dass bereits seit den 1940er-Jahren eine Zunahme der Kinder- und Jugendliteratur mit kindlicher Weltsicht und Perspektive zu registrieren sei, dass diese Literatur jedoch einen «Schonraum» beibehalte. Als Beispiel nennt er allen voran die Erzählungen von Astrid Lindgren. Mit der Etablierung einer egalitaristischen Kindheitsvorstellung werde dieser kindliche Freiraum aufgehoben (Ewers 1994).

Die konkreative antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur gibt es in realistischer und in phantastischer Ausformung, wobei die zweite Variante eindeutig überwiegt.

Eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung konkreativer Kinder- und Jugendliteratur ist die Bereitschaft der Literaturproduzierenden, die Kinder und Jugendlichen in diesen Prozess einzubeziehen. Mit der Emanzipation des Kindes in der Pädagogik der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre, künstlerischen Experimenten wie den Happening und der literaturtheoretischen Diskussion um die Relativierung der Rollen von Autor und Leser werden die Grundlagen dazu geschaffen. Vor allem Kaminski weist auf die Wichtigkeit der von ihm «experimentell» genannten Tendenz in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur hin (Kaminski 1988a: 87-88). Dabei stützt er sich auf Dieter Richter, der den «Kinderladenbüchern» einen offenen Charakter zuschreibt, welcher eine kritische Auseinandersetzung zwischen Erwachsenen und Kindern zu fördern vermöge (Richter 1974: 47).

Die zeitgenössischen Strömungen in Psychologie, Pädagogik und Literaturwissenschaft finden ihren Niederschlag also in den Versuchen, Kinder und Jugendliche in den Produktionsprozess von Literatur einzubeziehen und konkreative Literatur zu ermöglichen. In der Sekundärliteratur wird wiederholt das vom Basis-Verlagskollektiv herausgegebene «Fünf Finger sind eine Faust» genannt (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]), wo in den verschiedenen Auflagen die Anregungen der Leserinnen berücksichtigt worden sind (z.B. in Dankert 1975: 80 und Kaminski 1988a: 88). Dieses Buch stellt zwar ein Beispiel für die konkreativen Tendenzen in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur dar, jedoch ist es weder das einzige noch das am weitesten die Kinder und Jugendlichen in die Literaturproduktion einbeziehende.

Die grösste Gruppe macht die oral vermittelte Literatur aus. Gedruckte Erzähl-

vorlagen, die explizit zum gemeinsamen Erzählen mit Kindern anregen, sind beispielsweise «Die Birnendiebe am Bodensee» (Hannover 1970) und «Das Pferd Huppdwupp und andere lustige Geschichten» (Hannover 1972). Für die mündliche Vermittlung von Literatur während der antiautoritären Zeit ist ferne insbesondere auf die gut dokumentierte Arbeit von Johannes Merkel und Michael Nagel hinzuweisen, die mit einer Gruppe von Studentinnen und Studenten im Rahmen eines «Erzählprojekts» in Bibliotheken, Kindergärten, einer Kinderklinik und an anderen Anlässen Geschichten für Kinder und mit Kindern erzählten und spielten. Der Interaktion mit dem Publikum wurde dabei ein hoher Stellenwert eingeräumt.<sup>71</sup>

Die spielerischen und konkreativen Elemente, welche als Konsequenz der pädagogischen Bemühungen in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur erscheinen, werden in der zeitgenössischen Forschung unterschiedlich gewertet. Barbara von Wulffen kritisiert in ihrem Aufsatz «Umkämpftes Kinderbuch» die Funktionalisierung des Spiels (Wulffen 1972: 1106). Diese Beobachtung trifft auf viele Beispiele zu, eines davon ist «Nebenan wird gebaut!» (Basis Verlagskollektiv o.J. [1974?]), wo anhand eines kurzen einführenden Dialogs und eines Ausschneide- und Klebespiels der Mechanismus des kapitalistischen Immobilienbesitzes erklärt wird. Die Frage nach dem Gleichgewicht zwischen der Erziehung zum – je nach pädagogischem Ansatz – kritischen und/oder sozialistischen Menschen und dem spielerischen, kindgerechten Element, also auch nach dem Gleichgewicht von zielgerichtetem und freiem Spiel wird durchaus auch in Primärtexten thematisiert. Insbesondere Heinrich Hannover weist in Vor- oder Nachwort auf die Wichtigkeit der Interaktion mit dem Publikum beim Erzählen der Geschichten hin (vgl. dazu Hannover 1970: 6-9; Hannover 1972: 87-92). Diese ist nach Ansicht des Autors mit dem Erziehungsanspruch vereinbar. So schreibt Hannover im Vorwort zu «Die Birnendiebe am Bodensee»:

«Auch die sozialistische Moral kann man nicht in lehrhafter Direktheit vermitteln. Trotzdem hoffe ich, daß aus Kindern, deren Eltern die Mühe des Geschichtenerzählens nicht gescheut haben, einmal gute Sozialisten werden. Denn diese Welt kann nur von Menschen verändert werden, die es gelernt haben, ihre Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren.» (Hannover 1970: 9).

---

<sup>71</sup> Vgl. dazu Merkel und Nagel 1982, insbesondere «Das Theater aus der Hosentasche» von Michael Nagel (Nagel 1982a: 246-266) und «Ach, bitte, erzähl mir was! Hinweise zum Erzählen für Kinder» von Johannes Merkel (Merkel 1982: 345-349).

Der Kreativität, welche mit Hilfe der Eltern-Kind-Interaktion gefördert werden soll, räumt er einen hohen, auch politischen, Stellenwert ein:

«Dieses Buch ist als Anregung für Eltern gedacht, ihren Kindern selbsterdachte Geschichten zu erzählen. Auch die Geschichten dieses Buches sollten möglichst nicht vorgelesen, sondern frei nacherzählt und umgestaltet werden. Sie sollten nicht zu Literatur gefrieren, sondern mithelfen, die schöpferischen Kräfte freizusetzen, die nötig sind, um diese Welt zu verändern.» (Hannover 1970: 6).

Und: «Vielleicht kann dieses Buch helfen, schöpferische Fähigkeiten zu wecken, die nötig sind, diese Mängel unserer Gesellschaft zu überwinden.» (Hannover 1972: 92).

Eine spezifische Form konkreativer Printliteratur sind Instruktionsbücher für Kinder. Sie stehen in der Tradition der Alternativliteratur und diese wiederum in der Tradition von *Art by Instruction*. Antiautoritäre Beispiele sind F.K. Waechters «Wir können noch viel zusammen machen» (Waechter 1973b) und «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976). Die Linie findet ihre Fortsetzung, beispielsweise in Keith Harings «Nina's Book of Little Things!» (Haring 1994) sowie in Antje von Stemms «Fräulein Pop und Mrs Up»-Büchern (Stemm 2001a und Stemm 2001b).

Die avantgardistischen Formen aus der Erwachsenenkultur werden für den Kinder- und Jugendbereich nicht 1:1 übernommen, sondern erfahren eine Transformation. Besonders deutlich zeigt sich das für den englischsprachigen Raum im Vergleich der Instruktionsbücher «Grapefruit» (Ono 2000) und «Nina's Book of Little Things!» (Haring 1994), für Deutschland in der Gegenüberstellung des «Heimwerker Nr. 600» von Werner Herbst (Daum 1981: 134) und «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976). Zwischen den Werken für Erwachsene und denjenigen für Kinder besteht der gewichtige Unterschied, dass die Instruktionen für Erwachsene den Kunstcharakter markieren, indem sie zumindest teilweise «unmögliche» Handlungsanweisungen geben, während die Instruktionen für Kinder durchaus ausgeführt werden können. Zur Verdeutlichung soll an Werner Herbsts «Heimwerker Nr. 600» erinnert werden, welcher eine Anleitung zum Selbstmord durch Aufschneiden der Pulsadern und Verbluten in der Badewanne ist. Ein anderes Beispiel gibt Yoko Ono:

«LAUGH PIECE  
Keep laughing a week.  
1961 winter»  
(Ono 2000: ohne Seitennummerierung).

Im Gegensatz dazu eine Anweisung für Kinder: «Das unbekannte Weltraumwesen sieht genauso aus, wie du es dir vorstellst. Mit einem spitzen Stift kannst du es in seine gläserne Kapsel hineinmalen.» (Waechter 1976: 121; Anweisung zur Zeichnung auf Seite 10).

Während also *Art by Instruction* für Erwachsene, gerade über «absurde» Handlungsanweisungen, ihre Entstehungs- und Aufführungsbedingungen immanent reflektiert und relativiert, fehlt diese Ebene in Kinderprojekten ganz oder tritt lediglich in abgeschwächter Form auf.

---

## **2.6. Rollenspiele, *role playing games***

Der Begriff «Rollenspiel» deckt eine ganze Reihe von mehr oder weniger stark regelgeleiteten Formen sozialer Interaktion ab, die ganz unterschiedlichen Zwecken dienen (vgl. Wikipedia und diverse Autoren 2009g)<sup>72</sup>. So existieren ludische, didaktische, erotisch-sexuelle und therapeutische Rollenspiele. Sie alle zeichnen sich dadurch aus, dass die Teilnehmerinnen für die Dauer des Spiels in einer von der Realität abweichenden Spielwelt eine Rolle übernehmen und entsprechend agieren. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessiert vor allem das ludisch ausgerichtete Rollenspiel, welches das Spiel per se zum Ziel hat, während bei anderen Formen des Rollenspiels das spielerische Element Mittel zum Zweck ist.

Rollenspiele gibt es in unterschiedlichen medialen und technischen Ausformungen.<sup>73</sup> Die älteste Form dürfte das kindliche Fantasienspiel sein, wo

---

<sup>72</sup> Im das vorliegende Kapitel sind neben printliterarischer Sekundärliteratur auch Informationen aus der Online-Enzyklopädie Wikipedia eingeflossen. Es muss eingeräumt werden, dass diese dynamische Enzyklopädie nicht alle herkömmlichen Kriterien für wissenschaftliches Zitieren erfüllt, so mangelt es ihr beispielsweise an Persistenz. Die Entscheidung für den Rückgriff auf Wikipedia liegt darin begründet, dass sie für den Bereich der Rollenspiele, ein in ständiger Transformation begriffenes Gebiet, die aktuellsten und dem Bedarf dieser Erörterung angemessene Informationen bereitzustellen vermochte. Für eine Rückverfolgung der verwendeten Artikelversion ist in der Mediografie das genaue Zitierdatum angegeben.

<sup>73</sup> Für einen Überblick über ludische Rollenspiele siehe Wikipedia und diverse Autoren 2009g, Kappeller 1994 und Abeln 2006. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf diese Literatur.

Kinder «Familie», «Schule», «Krankenhaus» usw. spielen.<sup>74</sup> Eine andere Quelle ist das Nachspielen von Schlachten mit Zinnsoldaten, welches zur preussischen Offiziersausbildung gehörte.<sup>75</sup> Dort wie auch in neueren Formen des Rollenspiels sind eine Reihe von Elementen vonnöten; beim Tischrollenspiel werden diese «Regeln», «Hintergrund» und «Abenteuer» genannt.<sup>76</sup> Der Hintergrund bezeichnet die Umgebung, in der gespielt wird, also für das Fantasienspiel beispielsweise ein Krankenhaus, die Schule oder die Welt von Harry Potter. Das Abenteuer steht für die aktuelle Geschichte, die Narration, welche den Rahmen des Spiels bildet, also beispielsweise «Elisabeth hat eine Blinddarmentzündung, wird operiert und erholt sich danach in der Klinik» oder «Harry Potter, Hermine und Ron treffen sich zum Zauberduell» oder auch «Harry, Hermine und Ron verbringen einen Nachmittag im Wald». Die Regeln schliesslich werden beim Fantasienspiel normalerweise laufend ausgehandelt (beispielsweise die Frage, ob jemand sterben darf oder nicht oder ob Ron einen bestimmten Zauberspruch beherrscht), bei den Rollenspielformen für Erwachsene liegt ein Regelwerk zugrunde, das bestimmt, über welche Eigenschaften wie Stärke, magische Fähigkeiten und Geschicklichkeit ein Spielcharakter verfügt und unter welchen Umständen sich diese Werte im Lauf des Spiels verändern.

Für Erwachsene beziehungsweise Jugendliche sind drei Formen des Rollenspiels populär: Tisch-, Live- und digitales Rollenspiel (vgl. Chipheads 2004- und Wikipedia und diverse Autoren 2009g).<sup>77</sup> Sowohl Narration als auch Interaktions-

---

<sup>74</sup> Für einen Einblick ins kindliche Fantasienspiel und dessen Auswirkungen auf eine allfällige literarische Tätigkeit aus psychoanalytischer Sicht vgl. Hoffer 1924.

<sup>75</sup> Auch Schach, Go und andere strategische Spiele können als frühe Formen des Kriegs- und somit des Rollenspiels betrachtet werden (Wikipedia und diverse Autoren 2009g).

<sup>76</sup> Einen kurzen Überblick über die verschiedenen Rollenspiel-Formen und eine Geschichte des Rollenspiels findet sich auf der Homepage des Zürcher Vereins «Chipheads», der sich der Organisation von Rollenspielen widmet: Chipheads 2004-. Ausserdem möchte die Verfasserin an dieser Stelle Chrigi Tanner und Arnold H. Bucher danken, welche ihr eigene Rollenspiel-Erfahrung ermöglicht haben, und deren Hintergrundwissen in das vorliegende Kapitel eingeflossen ist.

<sup>77</sup> Eine Sonderposition nehmen Rollenspiele in Buchform ein, weil sie sich nicht an eine Gruppe, sondern an einzelne Leserinnen und Leser richten. Es handelt sich dabei um Bücher, bei denen die Lesenden die Ich-Perspektive einnehmen und in denen mit Hilfe von freien Wahlmöglichkeiten und /oder Würfeln der Verlauf der Narration bestimmt wird – eine Form des Singleplayer-Tischrollenspiels. Ein Beispiel ist «Der Hexenmeister vom flammenden Berg» (Jackson und Livingstone 1983).

vorgänge sind in allen drei Formen des Rollenspiels komplexer als in den meisten anderen Medien, welche Konkreativität zulassen. Tatsächlich erlebt in Mehrspieler-Rollenspielen jeder Spieler und jede Spielerin eine eigene Geschichte, das Gesamtgebilde ist hypertextuell; die Gesamtheit all dieser Geschichten ist daher nicht einfach in eine linearisierte Erzählung zu fassen, dennoch ist sie narrativ (vgl. Abeln 2006: 150).

Beim Tischrollenspiel findet das Spiel vor allem in der Fantasie der Spielenden statt.<sup>78</sup> Der Spielleiter führt in erzählender Form in die Welt und das Abenteuer ein, die Spielenden, zwei bis zehn Personen, wählen und gestalten Spielcharaktere und lassen sich dann vom Spielleiter durch das Abenteuer führen.<sup>79</sup> Er muss dabei die Aktionen der Spielenden in die Narration integrieren, die Umgebung beschreiben und die Figuren verkörpern, welche nicht von Spielenden besetzt sind. Über den Fortlauf der Geschichte entscheiden ausserdem die Regeln, welche mittels Einsatz von Würfeln angewandt werden. Beispielsweise entscheidet der Würfel, zu wessen Gunsten ein Kampf ausgeht oder ob das Vorbeischleichen an Torwachen von Erfolg gekrönt ist. Die englische Bezeichnung *pencil and paper role playing game* leitet sich von der Tatsache her, dass bei den meisten Spielen verschiedene Eigenschaften der Charaktere, beispielsweise ihre Geschicklichkeit, Stärke oder Lebenskraft, in Punkten quantifiziert werden und sich je nach Verlauf der Geschichte verändern. Diese Punkte werden mit Stift und Papier festgehalten. Verschiedene Genres haben sich für das Tischrollenspiel etabliert. Am gängigsten sind Spiele, die in der Fantasy-Tradition stehen, also beispielsweise im durch J.R.R. Tolkiens geschaffenen Mittelerde spielen. Daneben gibt es aber auch Science-Fiction-, Mystery-, Cyberpunk- und andere Spiele. Tischrollenspiele stammen aus den USA, wo sie in den 1970er-Jahren erstmals aufgetaucht sind.

Eine Fortsetzung der Tischrollenspiel-Tradition stellen Live-Rollenspiele – abgekürzt LARP: *live action role playing game* resp. *large area role playing game* – dar (vgl. Chipheads 2004- und Wikipedia und diverse Autoren 2009b). Während beim Tischrollenspiel die Teilnehmenden ihre schauspielerischen Aktivitäten auf den Dialog beschränken, schlüpfen sie beim Live-Rollenspiel

---

<sup>78</sup> Für eine Einführung in Tischrollenspiele vgl. Bhatti 1999: 7-20, Wikipedia und diverse Autoren 2009f und für die weitere Unterteilung in unterschiedliche Typen Kappeller 1994.

<sup>79</sup> Eines der neueren Spielsysteme, «Inspectres» (Sorensen, Memento Mori Theatricks et al. 2002), stellt in dieser Beziehung eine Ausnahme dar. Beim locker an «Ghostbusters» angelehnten Geisterjäger-Rollenspiel kennt auch der Spielleiter den Narrationsrahmen nicht im Voraus; er wird während des Spiels gemeinsam von allen Teilnehmenden generiert. Mittels Würfeln entscheidet sich, wer die jeweils nächste Passage erzählen darf.

ganz in ihre Rolle. In ein- oder mehrtägigen Treffen – so genannten Conventions oder Cons –, bei welchen ein Dutzend bis mehrere hundert Personen teilnehmen, spielen sie gemeinsam ein Abenteuer. Die Spielenden sind dabei kostümiert (im Fachjargon: «gewandete»), mit den nötigen Utensilien, beispielsweise Waffen (-Imitaten), ausgestattet, und die Treffen finden oft an thematisch passendem Ort statt, also in einer Burg, einem Nobelhotel, in der Grossstadt. Die Nähe zum Improvisationstheater ist evident, der Unterschied besteht unter anderem darin, dass es keine Zuschauenden gibt, respektive, dass die Zuschauenden gleichzeitig Mitspielende sind. Die Fantasy-Thematik überwiegt, aber es gibt auch Beispiele aus anderen Genres, wie die oft kommerziell durchgeführten Krimi-Spiele. Es ist nicht unmöglich, LARPs nach ebenso komplexen Regelsystemen wie Tischrollenspiele durchzuführen. In vielen Fällen werden diese Regeln allerdings zugunsten einer höheren Immersion vereinfacht. Eines dieser auf die Live-Situation angepassten Regelsysteme heisst denn auch «Du kannst, was du darstellen kannst» (DKWDDK). Diese Form des Rollenspiels gibt es seit den 1980er-Jahren; seit Anfang der 1990er-Jahren auch im deutschsprachigen Raum.<sup>80</sup>

In Deutschland existieren seit Beginn der 1970er-Jahre Vorläufer dieser Form des Rollenspiels für Kinder und Jugendliche, die sich allerdings nicht aus der Tradition des Tischrollenspiels, sondern höchstwahrscheinlich aus dem brechtschen Lehrstück, den Theaterexperimenten wie Paul Pörtners «Scherenschnitt» von 1963, dem Rollenspiel-Vorläufer «Armageddon» des österreichischen Autors Hugh Walker (Hubert Strasser) von 1968 (Abeln 2006: 147) und dem kindlichen Fantasiespiel ableiten. 1972 findet in Berlin ein Kinderfest statt, in dessen Rahmen ein antikapitalistisches Rollenspiel aufgeführt wird (Westberliner Volkstheater Kooperative e.V. 1972). Wie beim Live-Rollenspiel ist das Abenteuer vorgegeben und wird von ein paar Dutzend Kindern in einer mehrtägigen Aktion durchgespielt: Die Etablierung einer radikal kapitalistischen Marktordnung am Beispiel von vier Fabriken, einer Bank, einem Lokal, Presse, einem Fort mit Soldaten und verschiedenen Läden sowie deren Zusammenbruch durch den Protest der Arbeitenden und eine gerechte Verteilung des Kapitals auf alle. Die Spielleitung und die Besetzung der negativen und spielsteuernden Rollen wie Bankdirektor, Grosshändler und Kommandant sind durch Erwachsene besetzt.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Für mehr Informationen, auch zur Geschichte des Live-Rollenspiels, vgl. den Artikel «Live Action Role Playing» auf Wikipedia (Wikipedia und diverse Autoren 2009b).

<sup>81</sup> Die Ausrichtung dieses Spielexperiments ist erwartungsgemäss nicht rein ludisch, sondern primär pädagogisch-heuristisch im Stil des brechtschen Lehrstücks. Dies formulieren die

Ein anderes Live-Rollenspiel, bei dem Kinder explizit einbezogen werden, dokumentiert F.K. Waechter mit Fotos und Text in «Spiele», einem Buch mit zahlreichen Spielanregungen, darunter auch Rollenspielanleitungen. Es heisst «Die Fahrt der Anita-Najade» und handelt von der Mannschaft der Anita-Najade, welche sich unter Leitung des Kapitäns Manchester auf die Suche nach einem Schatz auf der Insel Esperanza macht. Dort werden die Matrosen von den Eingeborenen freundlich empfangen. Weniger freundlich allerdings sind der Kapitän und seine Offiziere, welche der Mannschaft auf der Suche nach der Schatzkiste zuvorkommen, die Schatzkiste plündern und mit Steinen füllen, die Wertsachen aufs Schiff bringen, in den Heimathafen zurückkehren und die Mannschaft ihrem Schicksal überlassen. Als die Matrosen unter Mithilfe der Eingeborenen einige Tage später ebenfalls im Hafen anlangen, werden sie vom Kapitän der Meuterei bezichtigt. Der Schluss ist offen: eine Gerichtsverhandlung soll die Wahrheit ans Licht bringen. Auch bei diesem Rollenspiel sind die Rollen, welche die Narration vorantreiben, von Erwachsenen besetzt (Waechter 1979: 41-51).

In Computer- und (seltener) Konsolen-Rollenspielen übernimmt die Spielerin ebenfalls einen Charakter, dessen Eigenschaften – wie in Tischrollenspielen – durch Zahlenwerte ausgedrückt werden können (vgl. Wikipedia und diverse Autoren 2009a). Weitere Parallelen stellen das Lösen von Aufgaben (ähnlich dem obigen «Abenteuer») sowie die Entwicklungsfähigkeit des Charakters an Hand der absolvierten Aktionen dar. Digitale Rollenspiele gibt es als Singleplayer- und als Multiplayer-Variante. Während das Singleplayer-Rollenspiel ähnlich wie die Rollenspiel-Bücher funktioniert, stellt das Multiplayer-Rollenspiel eine Übertragung des Tischrollenspielkonzepts ins digitale Medium – in der Regel den Online-Computer – dar. Digitale Multiplayer-Rollenspiele gibt es sowohl in text- als auch in grafikbasierter Form. Die älteren Formen, vor allem MUDs (*multi-user dungeons* beziehungsweise *dimesions* oder *domains*), sind aufgrund der geringeren Rechnerkapazität noch überwiegend textbasiert, neuere Online-Rollenspiele, so genannte *massive multiplayer online role playing games* oder kurz MMORPGs sind grafikbasiert. Bei Letzterem handelt es sich in der Tat um ausgeprägte Multiplayer-Spiele: teilweise halten sich über tausend Spielende gleichzeitig in einer Welt auf und interagieren miteinander.

---

Organisatoren explizit in der Dokumentation: «Durch aktives Rollenverhalten erleben die Kinder gesellschaftliche Zusammenhänge. Durch das Begreifen dieser kapitalistisch funktionierenden Gesellschaft verändern sie sich in ihrer Rolle als Arbeiter: sie werden zu aktiven Arbeitern. Die Wechselbeziehung zwischen erleben, begreifen, sich verändern, handeln und verändern bleibt der Kern des Spiels.» (Westberliner Volkstheater Kooperative e.V. 1972: 67).

Die ersten MUDs werden Ende der 1970er-Jahre programmiert und verbreiten sich im Laufe der 1980er-Jahre, ausgehend von Grossbritannien und den USA (vgl. Wikipedia und diverse Autoren 2009d sowie Wikipedia und diverse Autoren 2009e). Eines der ersten Spiele gibt dem Genre den Namen, nämlich das 1978 von Roy Trubshaw und Richard Bartle an der Universität von Essex entwickelte MUD1. Das erste deutschsprachige MUD ist UNItopia von der Universität Stuttgart; es wurde 1991 gegründet und 1992 der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Neben der aktuellen Version ist auch eine von 1993 noch immer spielbar.<sup>82</sup>

MMORPGs gibt es seit Anfang der 1990er-Jahre (vgl. Wikipedia und diverse Autoren 2009c), das erste grafische MMORPG war das in einer Fantasy-Welt spielende «Neverwinter Nights» (BioWare 1991). Weitere Meilensteine sind «Ultima Online» (Origin Systems 1997), welches das Genre MMORPG auch ausserhalb der Rollenspiel-Community bekannt machte, das äusserst erfolgreiche «EverQuest» (Verant Interactive 1999), sowie das 2004 erschienene «World of Warcraft» (Blizzard Entertainment 2004).

Beiden Formen des Online-Rollenspiels sind zwei Komponenten gemein: der ludische Aufgaben- und der soziale Chat-Bereich. Im Aufgabenbereich geht es darum, vorprogrammierte Quests oder sich durch das Spiel ergebende Aufgaben zu absolvieren, beispielsweise zu jagen und die Beute zu verkaufen, um zu Geld zu kommen, einen Schatz zu finden oder sich mit anderen Spielenden zu einer Kampfgruppe zusammenzuschliessen. Dabei sammelt der Spielcharakter Erfahrung und entwickelt sich weiter. Auf dieser Ebene entsteht die fiktionale Geschichte, und durch das Zusammenwirken der Spielenden hat diese konkreativen Charakter – vergleichbar den Live-Rollenspielen. Wie dort bewegt sich die konkreative Ausgestaltung innerhalb vorgegebener Grenzen: Beim Live-Rollenspiel ist es das Abenteuer, beim Online-Rollenspiel sind es die programmierten Quests, welche die Steuerfunktion leisten. Daneben können die Spielenden mittels Text- oder Voicechat untereinander kommunizieren. Diese Kommunikationsmöglichkeit wird unter anderem für die Communitybildung benutzt; und diese wiederum fördert Konkreativität, weil sich die Spielenden gegenseitig motivieren und stärker involviert sind.

Während die MUDs ursprünglich aus einem überwiegend universitären Umfeld stammen und die meisten bis heute von Freiwilligen und somit ohne ökonomische Interessen betrieben werden, sind MMORPGs in aller Regel

---

<sup>82</sup> Zugänglich sind sie über die *UNItopia-Homepage* (Trägerkreis UNItopia e.V. o.J.).

kommerziell orientiert (vgl. Wikipedia und diverse Autoren 2009c, Wikipedia und diverse Autoren 2009d sowie Wikipedia und diverse Autoren 2009e). MUDs laufen auf bescheidener Hardware über ein Telnet-Programm und eine Internetverbindung, allenfalls kommt als Hilfsprogramm ein so genannter MUD-Client dazu; die Spielsoftware ist im Allgemeinen kostenlos. Dies im Gegensatz zu MMORPGs, für die anspruchsvollere Hardware, eine schnelle Internetverbindung, Kosten für das Erwerben der Spielsoftware und monatliche Abonnements-Abgaben beziehungsweise Gebühren pro Spielstunde anfallen.<sup>83</sup> Ebenfalls relevant sind die unterschiedlichen Anforderungen an die technischen Kenntnisse beim Entwickeln von MUDs und MMORPGs. Während sich Interessierte mit einer technischen Grundausbildung das nötige Wissen zum Programmieren von MUDs selbst aneignen können, sind für die Entwicklung von MMORPGs Spezialistinnen und Spezialisten vonnöten, beispielsweise für die Programmierung der *Game Engine*, für Grafik- und die Leveldesign-Arbeiten.

Eine Spezialform von MUDs sind Role-Play Intensive MUDs oder kurz RPI MUDs (vgl. Wikipedia und diverse Autoren 2009d). Das älteste ist das in einer post-apokalyptischen Welt spielende «Armageddon» von 1990; eines der beliebtesten ist «Harshlands», welches in der mittelalterlichen HårnWorld angesiedelt ist. Häufig sind RPI MUDs level- und klassenfrei; im Zentrum steht nicht das Fortkommen im Spiel mittels Quests, sondern die gemeinsame Entwicklung komplexer Geschichten. Die Spielenden tauchen dabei tiefer in die Spielwelt ein als bei herkömmlichen MUDs oder MMORPGs: Nicht selten ist Out-of-Character-Kommunikation, also die Kommunikation der Spielenden statt der *Spielcharaktere* untereinander, verboten.<sup>84</sup> Man könnte die Spielwelten der RPI MUDs als Theaterbühnen bezeichnen, auf denen alle Zuschauende gleichzeitig Spielende sind – es ist offenkundig, dass die dabei entwickelten Narrationsstränge in konkreativer Arbeit entstehen. Dieses Verfahren ist also dem brechtschen Lehrstück ähnlich, allerdings mit dem gewichtigen Unterschied, dass bei RPI MUDs nicht erwartet wird, dass gesellschaftliche Umwälzungen aus der konkreativen Betätigung der Spielenden hervorgehen.

---

<sup>83</sup> Daneben hat sich für MMORPGs zunächst im Peer-to-Peer-Verfahren, seit 2004 aber auch zunehmend von den Spieleproduzenten kontrolliert, ein Handel mit hoch entwickelten Avatars oder begehrten Game-Items entwickelt. Die sich daraus entspinnde Diskussion über das Eindringen der kommerziellen Wirklichkeit in die Spielwelt der MMORPGs kann an dieser Stelle nicht ausgebreitet werden.

<sup>84</sup> Bei herkömmlichen MUDs und MMORPGs dagegen ist die Kommunikation der Spielenden ein wichtiger Bestandteil; einige nutzen die Online-Rollenspiele sogar überwiegend als Chatumgebung.

Viele MUDs, beispielsweise UNItopia, ermöglichen den Spielenden nach der Lösung der wichtigsten Aufgaben, den Status eines «Gottes» oder einer «Göttin» zu erlangen. Dieser berechtigt dazu, eigene Levels zu entwerfen und somit auf einem anderen Niveau konkreativ am Spiel (und den von den Spielenden erlebten Geschichten) mitzuwirken (vgl. Trägerkreis UNItopia e.V. o.J.). Auch einige MMORPGs wie «Neverwinter Nights» lassen in beschränktem Masse die Beteiligung auf der Programmiererebene zu. Über einen Editor können eigene Gegner, Fallen, magische Gegenstände und ganze Szenarien geschaffen werden. Zudem gibt es einen Spielleitermodus, welcher das Entwerfen und Spielen eigener Abenteuer erlaubt (BioWare 1991). Hier kommen die unterschiedlichen Spielercommunities zwischen MUDs und MMORPGs zum Tragen: Während die Entwickler von MUDs und frühen MMORPGs wie «Neverwinter Nights» offenbar davon ausgingen, dass die Spielenden auch das Interesse und die Fähigkeiten haben, sich an der Programmierarbeit zu beteiligen, sind die neueren MMORPGs auf ein Massenpublikum ausgerichtet und dementsprechend seltener mit Editors versehen.

Zwischen Rollenspielen und den oben beschriebenen Formen der Aktionskunst (insbesondere Happening und *Art by Instruction*) scheinen praktisch keine Berührungsflächen zu bestehen. Dies, obwohl es sich in beiden Fällen um szenisch-konkreative Formen handelt, die nach Regeln und innerhalb vorgegebener Leitplanken realisiert werden. Der Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass der Aufführungshorizont grundsätzlich eine andere Qualität aufweist: Während beim Rollenspiel der ludische Charakter eindeutig im Vordergrund steht, orientieren sich Happening und *Art by Instruction* an einem künstlerischen Anspruch. Die Projekte weisen über sich hinaus, insbesondere, wenn sie der Konzeptkunst zuzurechnen sind. Rollenspiele dagegen verfügen über keine Aussage, welche die Spielhandlung übersteigt. Theaterexperimente der 1960er-Jahre wie Paul Pörtners «Scherenschnitt» können als Zwischenglied gewertet werden. Mit (Live-) Rollenspielen haben sie die szenische Umsetzung eines variablen Ablaufs innerhalb vorgegebener Grenzen, unter Beteiligung aller Anwesenden, gemein, mit politischen Formen des Happenings, den brechtschen und neueren Lehrstückformen den Anspruch, durch die Beteiligung des Publikums am Kunstwerk gesellschaftspolitische Veränderungen in Gang zu setzen.

Online-Rollenspiele weisen also drei Formen der Konkreativität auf. Erstens ermöglichen alle MUDs und MMORPGs das gemeinsame Spielen vorgegebener Geschichten, die durch die Spielenden individuell ausgestaltet werden können, vergleichbar den Abenteuern beim Live-Rollenspiel. Zweitens ermöglichen RPI MUDs eine stärkere Beteiligung der Spielenden an der Narration; die dafür basale

Verschmelzung von Zuschauenden und Mitspielenden ist dem Verfahren des brechtschen Lehrstücks vergleichbar. Drittens schliesslich kann bei vielen MUDs und einigen MMORPGs nicht nur auf der Spielebene die Narration beeinflusst werden, sondern auch die Spielwelt, der Rahmen, lässt sich durch die Möglichkeit, zum Mitprogrammierer, zur Mitprogrammiererin zu werden, konkreativ gestalten.

Bei allen Rollenspiel-Formen nimmt eine übergeordnete Instanz eine zentrale Rolle ein – ein Spielleiter (beim Tischrollenspiel), Spielleiterteam (beim Live-Rollenspiel) oder Entwicklerteam (beim Online-Rollenspiel). Sie ist es, welche die Regeln bestimmt, die ganze Welt und das Abenteuer kennt. Dabei kann sie sich entweder auf vorgegebene, in Form von Büchern erhältliche Regeln, Hintergründe und Abenteuer stützen oder diese selbst entwerfen. Online-Rollenspiele haben durch ihre strukturellen Vorgaben eine unabgeschlossene Form, aber auch Tisch- und Live-Rollenspiele werden nicht selten in der Art von Serien fortgesetzt.

Eine gänzliche andere Form von szenischer Improvisation als das LARP stellt das Improvisationstheater dar. Als Beispiel einer konkreativen Spielart für Kinder sei das «Theaterlabor» herausgegriffen, welches regelmässig im Zürcher Kindertheater «PurPur» durchgeführt wurde.<sup>85</sup> Das Theaterlabor ist an Kinder ab sieben Jahren gerichtet, die Gruppe umfasst jeweils ungefähr 15 bis 20 Kinder und ihre Begleitpersonen und dauert ungefähr eineinhalb Stunden. Es beginnt mit Aufwärm-Übungen, danach werden Bilder, also «eingefrorene» Szenen, gestellt. Schliesslich sammelt die Gruppe Stichwörter zu einem Thema, wählt einige davon zufällig aus und entwickelt eine kurze Szene dazu, die erst gemeinsam besprochen und dann aufgeführt wird. Den Schluss bildet eine Runde, in der eine reihum erfundene Geschichte entsteht. Die Kinder entscheiden selbst, inwieweit sie sich beteiligen; die Erwachsenen sind nur für einen Teil der Szenen zugelassen. Die Moderation des «Theaterlabors» übernehmen Theaterpädagoginnen.

---

<sup>85</sup> Ein weiteres Beispiel dokumentiert Mira Sack in «Weiter-Spielen als produktive Form der Theaterrezeption. Am Beispiel eines Kindertheaterstückes» (Sack 1999).

---

## 2.7. Creative Writing

Die *Creative-Writing*-Bewegung gehört zu den wichtigsten neueren Einflüssen auf konkreative Schreibprojekte, zumal für Erwachsene. Aus diesem Grund kommen die zentralen Entwicklungslinien dieser Schreibbewegung zur Sprache.

Zum Ersten muss – auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Ausformungen konkreativer Schreibprojekte im englisch- und im deutschsprachigen Raum – zwischen dem US-amerikanischen *Creative Writing* und der Laienschreibbewegung in Deutschland unterschieden werden, die wiederum in unterschiedliche Entwicklungen für BRD und DDR aufgeschlüsselt werden kann. In Österreich und der Schweiz gab und gibt es hingegen weit weniger Initiativen, das fiktional-narrative Schreiben zu vermitteln. Die vorhergehenden Kapitel haben die Laienschreibbewegung der DDR mit dem «Bitterfelder Weg» (Kapitel 2.3.3.) und einen Aspekt des fiktionalen Schreibens nicht-professioneller Autoren der BRD mit der Alternativliteratur beleuchtet (Kapitel 2.5.). Die verschiedenen nationalen Schreibbewegungen sind in sich historisch gewachsen und dabei unterschiedlichen Einflüssen unterworfen worden, welche in den Grundzügen nachgezeichnet werden. Zudem verlaufen die Bemühungen, fiktional-narratives Schreiben zu lehren, für den Kinder- und den Erwachsenenbereich institutionell und methodisch weitgehend getrennt. Der Kinderbereich kommt später in einem Kapitel zum handlungs- und produktionsorientierten Unterricht zur Behandlung (Kapitel 2.8.).

Zunächst zeichnet das Kapitel also die US-amerikanische Ausformung, das *Creative Writing*, nach. Die Bestrebungen, an Universitäten Schreiben zu lehren, reichen dort als ungebrochene Tradition bis ins frühe 20. Jahrhundert zurück. So führt Walter Pitkin 1909 an der Columbia University of New York ein literarisches Schreibseminar durch (Divers 1988). Die US-amerikanische Schreibbewegung ist also von Beginn weg im Hochschulbereich verwurzelt. Die Begriffsprägung «*Creative Writing*» erfolgt ein paar Jahre später. Gemäss Monteith geht der Wortgebrauch auf einen Zeitschriftenartikel von 1922 zurück; das «*English Journal*» berichtet 1930 über Kurse in *Creative Writing* (Monteith 1992). Der Universitätsabschluss *Master of Fine Arts* im Fach *Creative Writing* wird erstmals 1936 möglich, und zwar an der University of Iowa in Iowa City (Divers 1988). Auch in der Folgezeit bleibt das curriculare *Creative Writing* eng mit der Universität in Iowa und insbesondere mit dem dort tätigen Lehrer Paul

Engle verbunden.<sup>86</sup> Mitte der 1960er-Jahre kann das Fach an vier Universitäten abgeschlossen werden; bis 1975 findet eine deutliche Expansion auf weitere Universitäten und eine Institutionalisierung des Fachs statt. Diese Ausweitung dürfte mit der zeitgleichen Begründung der Kreativitätsforschung und -förderung zusammenhängen, die sich im Zuge des Sputnik-Schocks etabliert. Auf der Suche nach neuen Problemlösungsstrategien und neuen Zugängen in der Intelligenzforschung gewinnen die psychologischen Erkenntnisse zur Kreativität an politischer und gesellschaftlicher Relevanz und werden in der Folge unter anderem auch auf betriebswirtschaftliche Prozesse angewandt (vgl. dazu Strauß, Haß et al. 1989: 641). 1984 bieten 320 US-amerikanische Universitäten einen Abschluss in *Creative Writing* an; hinzu kommen weitere Kurse ohne Abschlussmöglichkeit an zahlreichen anderen Universitäten (Divers 1988).

Girgensohn macht darauf aufmerksam, dass vor allem in den Anfangszeiten in Bezug auf *Creative-Writing*-Kurse an US-amerikanischen Hochschulen nicht zwischen unterschiedlichen Formen schriftlichen Ausdrucks unterschieden wird. Das führt denn auch zur Herausbildung höchst unterschiedlicher Curricula für die entsprechenden Kurse. Heute hat sich der Begriff für die Bezeichnung *literarischen* Schreibens im engeren Sinn eingebürgert; nicht-literarische Schreibkurse sind jedoch grundlegender Bestandteil jedes Studienganges (Girgensohn 1999: 42-43).

Ferner weist Girgensohn darauf hin, dass sich die Sicht auf die Lehr- und Lernbarkeit des fiktional-narrativen Schreibens im Lauf der Zeit geändert hat, und dass sich diese Schwerpunktverschiebungen unter anderem auch in den Lehrbüchern niederschlagen (Girgensohn 1999: 43-44). Bis in die 1970er-Jahre hat das Schreiben primär zum Ziel, ein Publikum zu erreichen. Die Person des Schreibers steht dagegen eher im Hintergrund. Im Laufe der 1970er-Jahre gewinnt die individualistisch-psychologische Komponente des Schreibens an Gewicht. Die Selbstreflexion und -erkenntnis der Schreibenden soll durch ihre Tätigkeit gefördert werden.<sup>87</sup> In den 1980er-Jahren schliesslich werden die beiden Ausformungen in einem integrativen Ansatz zusammengeführt: Selbsterfahrung

---

<sup>86</sup> Für eine detaillierte Darstellung der Entwicklung in Iowa siehe «A community of writers. Paul Engle and the Iowa Writers' Workshop» (Dana 1999).

<sup>87</sup> Diese Entwicklung weist eine interessante zeitliche Parallele zur literarischen Produktion und zu den Schreibkursen im (west-) deutschen Raum auf. Auch dort rückt mit der Popularisierung der Psychologie das schreibende Individuum verstärkt ins Zentrum, was sich vor allem in der Zunahme autobiografischer Texte – nicht nur im Laienschreibbereich – äussert (vgl. Mattenklott 1992: 168-171).

und fiktional-narratives Schreiben, auch für ein Publikum, werden verbunden. Dieser Zugang steht im Blick, wenn im Rahmen dieser Arbeit von der US-amerikanischen Ausformung des *Creative Writing* die Rede ist.

Bei der Übertragung von *Creative Writing* auf den deutschsprachigen Raum stösst das Schreiben nach US-amerikanischem Vorbild zum einen auf eine bereits bestehende Laienschreibpraxis, andererseits führt der kulturelle Transfer per se zu Schwerpunktverschiebungen bei Zielpublikum, Methode und Zielsetzung. Hier wird vor allem die Entwicklung in der BRD aufgezeigt, weil die Laienschreibbewegung in der DDR bis zum Beginn der 1990er-Jahre weitgehend unberührt von westlichen Einflüssen verlief.

Der Begriff *Creative Writing* wird für den deutschsprachigen Raum in den 1970er-Jahren aus der US-amerikanischen Schreibbewegung übernommen. Im Deutschen erhalten die Begriffe «Kreativität» und «kreativ» bereits zuvor in den 1960er-Jahren unter dem Einfluss der US-amerikanischen Intelligenzforschung eine neue Bedeutung und verbreiten sich im Laufe der 1970er-Jahre als Modewörter. Während *Creative Writing* im US-amerikanischen Umfeld teilweise als zweckgebundene Form der Intelligenzförderung zu betrachten ist, treten im deutschsprachigen Raum die Ziele Zweckmässigkeit beziehungsweise Effektivität schnell in den Hintergrund (vgl. dazu Strauß, Haß et al. 1989: 641).

Auch in der BRD gibt es unterschiedliche Ausformungen des kreativen Schreibens. Fröchling unterscheidet deren zwei, nämlich diejenige der handwerklich ausgerichteten Schreibschulen einerseits und die Schreibbewegung, welche Literatur als Kommunikation versteht, andererseits (Fröchling 1987).<sup>88</sup> Weitere Differenzierungen sind für unsere Fragestellung sinnvoll. Neben den Schreibschulen werden die (westdeutsche) Arbeiterliteratur, das psychologisch und psychotherapeutisch motivierte Schreiben sowie die experimentelle Alternativliteratur einbezogen. Diese Kategorien sind nicht als trennscharf zu verstehen; es existieren zahlreiche Mischformen.

Zunächst werden also zu Beginn der 1970er-Jahre nach dem Vorbild der aus den USA stammenden *Creative-Writing*-Kurse auch in der BRD Schreibschulen begründet. Allerdings sind bedeutende Unterschiede zur Situation in den USA zu verzeichnen. Die deutschsprachigen Lehrgänge betonen, zumindest in der Anfangszeit, den handwerklichen Aspekt des Schreibens und die Publikumsorientiertheit, denen gegenüber der individualistische Aspekt des Schreibens fehlt

---

<sup>88</sup> Eine dritte Form, nämlich das kreative Schreiben im Deutschunterricht, fällt je nach Ausrichtung in den einen oder anderen Bereich beziehungsweise stellt eine Mischform dar.

oder in den Hintergrund rückt.<sup>89</sup> Zudem ist das kreative Schreiben nicht in den (Hoch-) Schulbereich eingebettet, sondern findet in der Sphäre der Erwachsenenbildung statt: Fernkurse sind bis heute die bevorzugte didaktische Form. Eine differenzierte Analyse des ersten umfassenden Lehrgangs, nämlich der «Famous Writers School», findet sich bei Fröchling (Fröchling 1987: 207-231): Die Konzentration auf die Lehrbarkeit des Schreibens, welche ständig relativiert wird, sowie die ambigue Haltung gegenüber einer nach wie vor als nötig erachteten Begabung zum Schreiben, welche für die Produktion «richtiger» Literatur nötig, aber nicht vermittelbar sei, führten dazu, dass Schreiben mit einer handwerklichen Methode nur sehr beschränkt lehrbar sei. Der Kurs könne seine Versprechungen, die Absolventinnen zu professionell Schreibenden zu machen, nicht einhalten. Auch heutige Schreibschulen funktionieren nach demselben Vorbild und weisen entsprechend noch immer dieselben Schwächen auf. Als Beispiel sei die «Schule des Schreibens» genannt. Sie weist verschiedene Lehrgänge auf, von Belletristik über Kinder- und Jugendliteratur bis zum journalistischem Schreiben und dem Verfassen von Werbetexten. Das didaktische Konzept pendelt wie bei den Vorgängerkursen zwischen der Prämisse der Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens und der Rückbindung des Schreibens an die Persönlichkeit und letztlich an eine der Genievorstellung verhaftete Sicht auf das Schreiben.

«Ob Krimi, Erzählung, Sachbuch, Werbetext oder Biografie – mit uns lernen Sie die Kunst und Technik des lesenwerten Schreibens.» (Schule des Schreibens 2004-: Startseite) steht dann Aussagen gegenüber wie:

«Während Ihres gesamten Studiums sind Sie praktisch Privatschüler. Wenn Ihr persönlicher Studienleiter Ihre Arbeiten korrigiert und kommentiert, beschäftigt er sich zugleich auch mit Ihrer Persönlichkeit; denn Sie sollen nicht nach irgendwelchen Normen und Klischees schreiben lernen, sondern allein nach Ihrer individuellen Begabung, in Ihrem Stil, in Ihrer eigenen Themenwelt.» (Schule des Schreibens 2004-: Wie funktioniert Fernunterricht?).

Als Voraussetzungen für die sich ausbreitende Schreibbewegung ab Mitte der 1970er- bis in die frühen 1980er-Jahre nennt Mattenklott die Verbesserung der technischen Mittel (Offsetdruck und Fotokopie werden erschwinglich), die Nachwirkungen der antiautoritären Bewegung, welche das Selbstbewusstsein der Schreibenden gestärkt hat, sowie die literarischen Erfolge von Jürgen Theobaldy,

---

<sup>89</sup> Die zeitliche Koinzidenz mit dem durch den zeitgenössischen literaturwissenschaftlichen Diskurs veränderten Blick auf die Autorschaft, welche sich vom Geniegedanken abwendet und das Werk anstelle des Autors/der Autorin ins Zentrum stellt, dürfte zufällig sein.

Nicolas Born, F.C. Delius, Godehard Schramm, Verena Stefan und anderen Identifikationsfiguren. Deren Vorbildwirkung und die entstehende Nachfrage nach «authentischer» Literatur motiviert nichtprofessionell Schreibende zur Eigenproduktion (Mattenklott 1992: 168-171). Hinzu dürfte die zeitgleiche breite Rezeption der psychotherapeutischen Theorie und das verstärkte Interesse an Psychologie kommen, welche zu einem verstärkten Bedürfnis nach Selbstreflexion führen. In der Folge versuchen sich auch nichtprofessionell Schreibende «freizuschreiben» oder ihre persönliche Geschichte autobiografisch aufzuarbeiten. Die literarische Produktion von Laien nimmt zu und wird in zahlreichen Kursen, Schreibgruppen und Netzwerken institutionalisiert.<sup>90</sup> Diese Schreibbewegung hat dezidiert therapeutischen, gruppenidentitätsbildenden oder Spass-Charakter.

Einer der Wendepunkte in der westdeutschen Schreibbewegung ist der «Dilettantismusstreit», welcher 1982 anlässlich des Hamburger Literatur-Festivals «Literatrubel» ausbricht. Professionell Schreibende sprechen sich gegen die verbreitete Schreibtätigkeit von Laien aus und qualifizieren diese ab. Dabei sind neben finanziellen Interessen auch der als Auszeichnung verstandene Status des Autors und die wohl von etablierten Autoren als Bedrohung empfundene relative Unorganisiertheit der Schreibinitiativen ein Thema. Gemäss Mattenklott trägt neben dem Dilettantismusstreit auch die Verbürgerlichung der Schreibbewegung im Lauf der 1980er-Jahre dazu bei, dass die diese an Einfluss verliert. Sie führt in der Folge zum Abbau des subversiven Charakters und trägt damit zur Verminderung der Attraktivität bei. Ein weiterer Grund liegt im Verschleiss des Authentizitätskonzepts, das eine verstärkte Forderung nach Qualität nach sich zieht (Mattenklott 1992: 179-180). Diese Einschätzung wird durch Parallelen zur Entwicklung der digitalen Literatur gestützt. War diese in einer ersten Phase ebenfalls ein Tummelplatz für Experimente und das Schreiben nichtprofessioneller Autorinnen sowie – zumindest im deutschsprachigen Raum – die Angelegenheit einer überblickbaren Gemeinschaft, verlor sie gegen Ende der 1990er-Jahre diesen Charakter der Besonderung. Heute steigen die qualitativen Ansprüche an Online-Literaturprojekte und nähern sich denjenigen des Print-Literaturbetriebs an.

Heute ist *Creative Writing* in den USA noch immer weit stärker verbreitet als in Europa. Das Fehlen einer europäischen Tradition wird von Heiko Idensen unter anderem dafür verantwortlich gemacht, dass die Experimentierfreude der

---

<sup>90</sup> Einer der Initianten und Mitbegründer des didaktisch orientierten «Segeberger Kreises» ist Joachim Fritzsche, der später mit computerbasiertem konkreativen Schreiben von Kindern Erfahrungen sammelt, vgl. dazu «Kreatives Schreiben mit dem Computer? Erfahrungen und Einsichten» (Fritzsche 1998).

Teilnehmerinnen und Teilnehmern von konkreativen Onlineprojekten im deutschsprachigen Raum relativ gering ist (Idensen 1996: 9.4.0).

---

## **2.8. Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht**

Mehrfach wurde in den obigen Kapiteln auf die spezifisch schulisch-didaktische Konkreativität verwiesen. Hier soll eine der wichtigsten Ausformungen – neben dem Lehrstück und der szenischen Interpretation – zur Darstellung kommen.

Das didaktische Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts stammt aus den 1980er-Jahren. Schüler sollen sich dabei die Lerngegenstände und -inhalte nicht durch kognitives Lernen, sondern durch Handeln und Bearbeiten aneignen. Gerhard Haas macht das Konzept für den Literaturunterricht fruchtbar (Haas 1984 und Haas 1997). Haas' methodisch-didaktischer Ansatz ist eine Verbindung von Theorie und Praxis: Schüler sollen durch die Herstellung eigener Texte die Wirkung literarischer Formen erfahren. Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht bildet Parallelen zur Rezeptionsästhetik, welche die aktive Rolle der Rezipierenden bei der Aneignung von Kunst hervorhebt.

Die Forderung nach Handlungsorientierung in Lernarrangements geht auf die Reformpädagogik, vor allem auf John Dewey und Maria Montessori, zurück. Insbesondere Deweys «learning by doing» bringt das didaktische Konzept auf eine kurze und treffende Formel. Diese praktisch-heuristische Form des Lernens ist aus den vorhergehenden Kapiteln hinlänglich bekannt: Sie trat auf in Form des brechtschen Lehrstücks und anderer szenisch-pädagogischer Bestrebungen, der Laienschreibbewegungen in der BRD und DDR und der emanzipatorischen Ausrichtung von antiautoritärer Kinder- und Jugendliteratur.

Ein Vorläufer des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts stellt die «Scuola di Barbiana» dar, eine vom Dominikaner Don Lorenzo Milani gegründete und geführte toskanische Schule für Kinder, welche im normalen Schulbetrieb als schulschwach galten.<sup>91</sup> Handlungsorientiertes Schreiben, welches von authentischen Erlebnissen ausgeht und Freinets «texte libre» nahesteht, stellt einen der Kernpunkte des pädagogischen Konzepts Don Lorenzos dar. Daneben ist auch eine marxistische Kunstauffassung von heuristischer Kunst in das pädagogische

---

<sup>91</sup> Für eine Darstellung der «Scuola di Barbiana» vgl. Schilling und Goebel 1979: 139.

Konzept der «Scuola di Barbiana» eingeflossen. Im Manifest der Schule, dem von der Schülerschaft gemeinsam verfassten «Brief an eine Lehrerin», wird das Schreiben als lernbares Handwerk dargestellt und der «bourgeoisen Erfindung» Genieästhetik entgegengesetzt:

*«die Regeln des Schreibens* Im Juni, nach drei Jahren Barbiana, trat ich als Privatist zur Abschlußprüfung für die Mittelschule an. [Absatz] Das Aufsatzthema hieß: «Die Eisenbahnwaggons erzählen». In Barbiana hatte ich gelernt, daß für das Schreiben folgende Regeln gelten: etwas Wichtiges zu sagen haben, und nützlich für viele oder alle. Wissen, für wen man schreibt. Alles zusammentragen, was nützt. Einen logischen Faden herausfinden und danach ordnen. Jedes Wort streichen, das nichts nützt. Jedes Wort streichen, das wir beim Sprechen nicht verwenden. Sich keiner Zeitbegrenzung unterwerfen. [...] Was sollte ich gegenüber einem derartigen Aufsatzthema mit den bescheidenen und gesunden Regeln der Kunst aller Zeiten anfangen? Wollte ich ehrlich sein, mußte ich das Blatt weiß abgeben. Oder das Aufsatzthema und den, der es mir gestellt hatte, kritisieren.» (Scuola di Barbiana 1970: 35-36).

Die Berichte aus Barbiana nehmen noch drei weitere Ziele des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts vorweg: die Relevanz von Partnerinnen- und Teamarbeit – die älteren Schüler in Barbiana unterrichten die jüngeren, nur die Ältesten werden vom Pfarrer unterwiesen –, die Förderung selbstorganisierten Lernens und die Herausbildung kritischen Denkens.

Das Schreiben als Erkenntnisförderung geht aus psychologischer Sicht auf die Konzepte der Kognitionspsychologie, insbesondere auf Piaget, zurück. Es dient dazu, Gedankengänge zu ordnen, neue Gedankenverbindungen herzustellen und Gedanken zu entwickeln (vgl. dazu Girgensohn 1999: Kapitel 2.1.2.). Schreiben im Sinne Piagets liesse sich in Anlehnung an Rabelais' «l'appétit vient en mangeant» auf die Kurzformel bringen: «l'idée vient en écrivant». (Real-) sozialistisch orientierte Schreibschulung geht stets davon aus, dass diese Auseinandersetzung zum Entwickeln sozialistischer Denkansätze und Handlungskonsequenzen führt, wie wir hinlänglich gesehen haben.

Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht mit Austausch in der Gruppe soll aber auch die Entwicklung des Qualitäts- und Genrebewusstseins fördern. Heide Bambach führt an der «Laborschule Bielefeld»<sup>92</sup> einen projektorientierten

---

<sup>92</sup> Die «Laborschule» in Bielefeld wurde 1974 gegründet und ist eine der Pädagogik Hartmut von Hentigs verpflichtete staatliche Gesamtschule. Der Kreativität und dem projektorientierten,

Literaturunterricht durch, in dessen Rahmen Kinder eigene Geschichten (oft in Fortsetzungen) schreiben, die sie jeweils der Klassengruppe vorlesen. Bei der anschliessenden Besprechungs- und Kritikrunde ist die Lehrerin zwar anwesend, greift aber nicht aktiv ein. In der Regel ändern die Schüler die Texte daraufhin unter Berücksichtigung der Kritik. Gemäss Bambach führt diese selbstständige Auseinandersetzung einer Kindergruppe mit eigenen Texten zur Herausbildung einer literarischen Kompetenz (Bambach 1989: 281-291). Ergänzt wird das Textangebot durch ausgewählte Literatur für Kinder, welche die Lehrerin regelmässig vorliest (vgl. dazu Bambach 1989: v.a. S. 107ff). Diese Form des Schreibunterrichts geht unter anderem auf den «freien Aufsatz» der Pädagogen Fritz Gansberg zurück.

Obwohl handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht also nur in Ausnahmefällen konkreativ orientiert ist, dient er doch neben dem Schreibtraining und einem vertieften Verständnis von Literatur auch der Schulung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Diese Faktoren machen ihn zu einer wichtigen Voraussetzung für die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an konkreativen Projekten.

Besonders deutlich wird das dort, wo handlungs- und produktionsorientierter Unterricht in konkreativen Projekten resultiert, beispielsweise an der Pestalozzischule in Gladbeck, welche sich auf ihrer Homepage als «Die schreibende Schule» vorstellt. Der Schreibunterricht umfasst dort seit Ende der 1990er-Jahre unter anderem Experimente mit Online-Mitschreibgeschichten. Diese werden zwar von einem Klassenlehrer/einer Klassenlehrerin initiiert, und der grösste Teil der Beiträge dürfte aus der entsprechenden Klasse stammen. Während ihrer Entstehungsphase sind die Fortsetzungsgeschichten aber über das Internet für alle zugänglich, und Beiträge von Aussenstehenden werden ebenfalls integriert. Eine gesteigerte kommunikative Komponente beinhalten ausserdem Geschichten wie «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000), welche im Austausch mit Schulklassen in anderen Ländern entsteht. Die Gruselgeschichte «Haus des Grauens» startet in Gladbeck, eine Klasse verfasst in gemeinschaftlicher Arbeit den ersten Beitrag. Dieses Textstück wird dann an eine französische Primarschulklass geschickt, welche eine Fortsetzung verfasst. Die Kettengeschichte langt schliesslich über die USA, Japan und verschiedene Stationen in Deutschland wieder an der Pestalozzischule an. Die Einzelpassagen werden übersetzt, illustriert und über die Schulhomepage

---

individualisierten und selbstständigen Lernen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Die Kinder der durch Bambach beschriebenen Gruppe sind 8- bis 10-jährig (vgl. Bambach 1989: 281-291).

allgemein zugänglich gemacht.

Dieser Verbindung zwischen Konkreativität und digitaler Literatur gehen wir im folgenden Kapitel im Detail nach.

---

## **2.9. Digitale Literatur**

Das Phänomen digitaler Literatur ist verhältnismässig neu: Die ältesten englischsprachigen konkreativen Onlineprojekte werden zu Beginn der 1990er-Jahre gestartet; auf Deutsch sind «Storyline» (1995, nicht mehr online), «Beim Bäcker» (Klinger, Heine et al. 1996-1998) und «Spielzeugland» (Karlowski, Zinner et al. 1996-) wohl die ersten konkreativen Online-Hyperfictions. Eine Zusammenstellung von schwergewichtig deutschsprachiger digitaler Literatur für Erwachsene, namentlich von Hyperfictions, findet sich in Beat Suters «Hyperfiktion und interaktive Narration im frühen Entwicklungsstadium zu einem Genre» (Suter 2000: 69-104). Eine detaillierte Darstellung digitaler Literatur bieten ausserdem Christine Heibach in «Literatur im Internet. Theorie und Praxis einer kooperativen Ästhetik» (Heibach 2003a) und «Literatur im elektronischen Raum» (Heibach 2003b) sowie Roberto Simanowski in «Interfictions. Vom Schreiben im Netz» (Simanowski 2002).

Im vorliegenden Kapitel kommen die Entstehungsbedingungen digitaler Literatur, vor allem konkreativer Prägung, zur Darstellung. Zuerst sind in Bezug auf Medien und Literatur im Internet einige Begriffsklärungen zu leisten. Daran schliesst eine Darstellung der Voraussetzungen für (konkreative) digitale Kinder- und Jugendliteratur an. Eine detaillierte Vorstellung konkreativer Online-Mitschreibprojekte findet sich im Analyseteil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 4).

### **2.9.1. Begriffsklärungen**

Der Begriff «Medium» und sein Plural «Medien» sind ausserordentlich äquivok.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Weiterführende Literatur zu den Begriffen «Medium» und «Medien»: Tholen 2005, Leschke 2003: 12-20, Knilli 1979, Faßler und Halbach 1998 sowie Hickethier 2006: 251-254. Zum Verhältnis des Singulars «Medium» und des Plurals «Medien» siehe Leschke 2003: 10; für eine ausführliche Darstellung der Medientheorie Leschke 2003.

In der etymologischen Grundbedeutung meint das Medium das in der Mitte stehende, aber auch Vermittlung und Unterschied (Tholen 2005: 150 sowie Hickethier 2006: 251). Während Medien grundsätzlich drei Basisfunktionen erfüllen, nämlich Informationen zu speichern, weiterzugeben und zu verarbeiten, beschäftigt sich die kommunikationswissenschaftliche Forschung überwiegend mit ihrer Funktion als Übertragungsmittel (Tholen 2005: 150). Medien können nach unterschiedlichen Aspekten eingeteilt werden, beispielsweise nach der (letztlich physikalischen) Qualität der verwendeten Übertragungskanäle (z.B. Oralität, Print- und digitale Medien), nach ihrer Emergenz im Lauf der Mediengeschichte (alte vs. neue Medien), nach den durch das Medium angesprochenen Rezeptionskanälen (z.B. auditive, optische/visuelle, haptische Medien) oder nach Anzahl und Art der Kommunikationsgeräte (primäre, sekundäre und tertiäre Medien).<sup>94</sup>

Die Datenverarbeitung unterscheidet zwischen analogen und digitalen Signalen. Signale werden in der Physik und in der Folge auch in der Datenverarbeitung auf der Amplitudenachse entweder kontinuierlich (durchgehend) oder diskret (durch endliche Abstände oder Intervalle voneinander getrennt) dargestellt. Analoge Datenverarbeitung basiert auf der ersten, digitale auf der zweiten Form. Die Computertechnologie stützt sich auf digitale Datenverarbeitung, welcher in diesem Fall das binäre Zahlensystem zugrunde liegt.<sup>95</sup> Mit Computern zusammenhängende Medien werden deshalb auch als «digitale Medien» bezeichnet.

Vormalige Einzelmedien, welche Informationen unterschiedlich darstellten (in Form von Schrift, Bild, Ton usw.) werden durch die Computertechnik digital codier-, manipulier- und kombinierbar. Für die Beschreibung des Zusammenwirkens unterschiedlicher Ausgangsmedien operiert die Medientheorie mit dem Begriff der Intermedialität. Auf der mehr apparativ-technischen Ebene steht der Begriff «Multimedia» für eine Zusammenführung verschiedener Medien zu einer Synthese, wodurch eine Transformation der Ausgangsinformationen entsteht (vgl.

---

<sup>94</sup> «Primäre Medien» meint dabei die menschlichen Elementarkontakte wie verbale und nonverbale Sprache, aber auch Gesang, Tanz und Theater. «Sekundäre Medien» verlangen auf der Senderseite Geräte zur Produktion der Mitteilung. Die Empfängerin benötigt kein Gerät, muss aber die gesendeten Zeichen entziffern können. Beispiele für sekundäre Medien sind neben der Schreib- und Druckkunst auch Rauch- und Flaggenzeichen. «Tertiäre Medien» schliesslich erfordern auf Sender- und Empfängerseite Geräte. Telefon, Telegramm, Television, Rundfunk, Video, Internet fallen unter diese Kategorie (vgl. zu dieser Einteilung Faßler und Halbach 1998: 30-31 sowie Knilli 1979: 230-231).

<sup>95</sup> Für eine detaillierte Darstellung des Begriffspaars analog und digital sowie dessen Verbindung mit Computermedien siehe Dotzler 2005.

Kohlroß 2005). Dies geschah anfänglich mit Hilfe von Unterhaltungselektronik, heute vor allem mit Hilfe des Computers. Wirth zeichnet in seinem Artikel «Intermedialität» die Konsequenzen aus dieser technischen Entwicklung nach (Wirth 2005b: 116; vgl. zum Intermedialitätsbegriff auch Paech 1998): Der Computer kann als «Integrator» aller vorangegangenen Medien betrachtet werden (Coy 1994: 30). Mit dieser Verschmelzung ursprünglicher Einzelmedien geht ein Unsichtbarwerden intermedialer Transformationsprozesse einher (vgl. Tholen 1999: 16). Ein Bild des medientheoretischen Forschungsstandes zu digitalen Netzwerkmedien einschliesslich der Frage, inwiefern sich die vorhergegangenen Medien in computerbasierte Medien integrieren, zeichnet Tholen in seinem Artikel «Medium/Medien» (Tholen 2005: v.a. 162-166).

Aus der Rede von digitalen Medien geht der Begriff «digitale Literatur» für Literatur hervor, welche in Zusammenhang mit dem Computer produziert und rezipiert wird. Roberto Simanowski definiert «digitale Literatur» als Literatur, für die mindestens eines der Merkmale digitaler Medien (gemäss Simanowski sind das Interaktivität, Intermedialität und Inszenierung) konstitutiv ist, und die folglich auf digitalen Medien basiert (Simanowski 2002: 20). Wir übernehmen diese Definition für die vorliegende Erörterung.

### **2.9.2. Hypertext, Hyperfiction, Hypermedia**

Der Begriff «Hypertext» geht auf Ted Nelson zurück, welcher 1965 in einer Publikation ein entsprechendes Konzept entwirft (Nelson 1998). Es steht zur Diskussion, ob Hypertext seiner visionär-utopischen Komponente wegen überhaupt definiert werden kann. In diese Richtung gehen zumindest Angelika Storrers Ausführungen: «Der von Ted Nelson in den sechziger Jahren geprägte Terminus «Hypertext» bezeichnete schon immer eher eine faszinierende Vision über künftige Schreib- und Lesetechniken als ein klares Konzept.» (Storrer 1999: 34). Unabhängig davon soll dieser Arbeit eine Arbeitsdefinition von Hypertext zugrunde gelegt werden.

Bei der Bestimmung des Begriffs «Hypertext» können wir vom Einleitungskapitel zum Buch «Hypertext» von George P. Landow ausgehen (Landow 1992: 3-7 beziehungsweise in der zweiten, überarbeiteten Auflage Landow 1997: 3-6) und die Definition Landows für Hypertext übernehmen: «*Hypertext* [...] denotes text composed of blocks of text [...] and the electronic links that join them.» (Landow 1997: 3; Hervorhebung gemäss Original). Auch in anderen Publikationen werden als zentrale Eigenschaften von Hypertext die Nichtlinearität und die digitale Repräsentationsform betrachtet (Storrer 1999: 38, Wirth 2005a: 86).

In Bezug auf die Frage, ob Hypertext zwingend digital sein müsse, herrscht in der entsprechenden Literatur kein Konsens. Prinzipiell sind auch nicht-digitale Hypertexte denkbar (vgl. Wirth 2005a: 86). Weil die mediale Erscheinungsform von Hypertexten für die vorliegende Erörterung, die sich auch mit nicht-digitalen Medien befasst, zentral ist, sollen die entsprechenden Ausführungen von Landow kurz untersucht und die Aussagen anderer Autorinnen und Autoren beigezogen werden. Landow arbeitet mit der Entgegensetzung von gedrucktem und elektronischem Hypertext, was die der obigen Definition widersprechende Folgerung impliziert, Hypertext sei eine reine Organisationsstruktur, die nicht an bestimmte Medien gebunden sei. Jay David Bolter verwendet den Begriff im Gegensatz zu Landow konsequent medienunabhängig, liefert jedoch keine so griffige Definition (Bolter 1991: 21-25). In den Arbeiten von Ruth Nestvold, Angelika Storrer oder Beat Suter wird Hypertext auf die elektronische beziehungsweise digitale Repräsentationsform eingeschränkt (Nestvold 1996: 14 beziehungsweise Suter 2000: 26-28). Allerdings gibt es neben Bolter noch weitere Autorinnen und Autoren, welche nicht die digitale Repräsentationsform von Hypertext zugrunde legen, beispielsweise im Eintrag «Hyperfiction» in der Encyclopædia Universalis, welcher eher rezeptionsorientiert ist: «L'hypertexte de fiction, en effet, est constitué d'une collection semi-organisée de fragments narratifs autorisant des parcours multiples conditionnés par les choix du lecteur.» («Hyperfiction» in: Encyclopædia Universalis, Version 4.0 (CD-ROM), zitiert nach Suter und Böhler 1999: 15). Ebenfalls diese Meinung vertreten Eva-Maria Jakobs und Ulrich Püschel, die Hypertext als Darstellungsprinzip auf nichtlinearer Basis definieren (Jakobs und Püschel 1998: 176).

Diese Sicht kommt zur Anwendung, wenn nicht nur digitale Texte, sondern auch Lexika oder Adventure-Bücher, die mit herkömmlichen «Links» wie Fussnoten oder Verweisen operieren, als Hypertexte gewertet werden. Auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht «Hypertext» nicht für eine medien-, sondern eine strukturspezifische textuelle Erscheinungsform.<sup>96</sup>

Den Begriff «Hyperfiction» verwenden wir für *fiktionale* Texte in hypertextueller Form, die ebenfalls nicht auf digitale Medien beschränkt sein müssen.<sup>97</sup> Die Gesamterscheinung einer Hyperfiction kann – entsprechend den Möglichkeiten

---

<sup>96</sup> Ausführliche weiterführende Literatur zum Hypertextbegriff findet sich bei George Landow (Landow 1996-), Porombka 1999 sowie Wirth 2005a.

<sup>97</sup> Vgl. hierzu die Hyperfiktions-Definition von Beat Suter, welche allerdings ausschliesslich auf digitale Texte bezogen bleibt (Suter 1999: 27-30).

des Hypertexts – verschiedene Formen annehmen. Diese werden im analytischen Teil dieser Arbeit besprochen und auf konkreative Kinder- und Jugendliteratur angewendet.

Ein weiteres Forschungsfeld tut sich in Zusammenhang mit der Verwendung von nicht-textlichen Elementen in Hyperfictions auf, nämlich dasjenige des Verhältnisses von Text und Bild oder anderen Darstellungsweisen von Informationen. Diese Problematik kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht aufgearbeitet werden; Bilder werden hier ebenfalls als Text gelesen. Bei den berücksichtigten Projekten bestehen konkreative Beiträge darin, Texte zu generieren oder Bilder aus bestehenden/vorgegebenen Elementen zu arrangieren. Die einzigen Ausnahmen, in welchen Bilder eine zentrale Rolle für die Narration spielen, sind zwei Projekte für Erwachsene: der frankobelgische Online-Fortsetzungscomic «Le cadavre exquis du nain de jardin» (Forum de BD Paradisio 1999) sowie das von Yvonne Fietz initiierte Hamburger Projekt «SchreibNetz-Chat» (Fietz und diverse Autorinnen 2002), dessen Beiträge Bild- und Textelemente beinhalten, wobei die Bilder als Schreibanlass dienen und umgekehrt. In der Regel, so auch hier, werden Hypertexte mit multimedialen Elemente als *Hypermedia* bezeichnet (vgl. Suter 1999: 30-31).

### **2.9.3. Digitale konkreative Literatur für Kinder und Jugendliche**

Eine der Grundlagen konkreativer Literatur ist die vor-digitale Medienkunst, welche wiederum mit *Do It*, Fluxus und anderen Formen der Aktionskunst verbunden ist (vgl. dazu Kapitel 2.4.). Da Medienkunst häufig interaktive Elemente aufweist, ist Konkreativität in dieser Kunstform bereits angelegt. Die Künstler nutzen das interaktive Potenzial der oft multimedialen Arrangements für die Aktivierung und den Einbezug der Zuschauer, allerdings in ganz unterschiedlichen Abstufungen. Das reicht vom blossen Reagieren in Closed-Circuit-Installationen bis zur konkreativen Beteiligungsmöglichkeit, wie sie «The World's First Collaborative Sentence» (Davis und diverse Autoren 1994-) bietet.<sup>98</sup>

Konkreative Projekte für Kinder und Jugendliche in digitalen Medien kennen

---

<sup>98</sup> Für eine ausführliche Darlegung von Medienkunst seit 1970 anhand der impulsgebenden Exponentinnen und Exponenten siehe Dinkla 1995. Für eine Zusammenstellung von Medienkunst unter Berücksichtigung interaktiver Elemente und gemeinschaftlicher Kunstproduktion siehe Heibach 2003a: 68-137.

unterschiedliche Ausformungen.<sup>99</sup> Die wichtigsten sind Online-Mitschreibprojekte, text- und grafikbasierte Online-Rollenspiele sowie CD-ROMs. Daneben gibt es digitale Medienangebote für Kinder und Jugendliche, welche zwar interaktiv, aber nicht konkreativ sind; insbesondere sind hier digitale Spiele auf den unterschiedlichen Plattformen zu nennen. Im deutschsprachigen Raum sind CD-ROMs und Internet für eine relevante Menge von Kindern und Jugendlichen seit ca. 1995 verfügbar (vgl. Heidtmann 1999).

Die zunächst entwickelten und wegen der hohen Produktionskosten in Spielhallen platzierten Arkadespiele sind für Kinder vorerst kaum zugänglich.<sup>100</sup> Mit «Pong» feiert Atari 1972 den ersten kommerziellen Erfolg im Heimcomputer-Bereich. Seit ca. 1980 gibt es explizit auf Kinder ausgerichtete Spiele, welche entweder über den TV-Bildschirm (Videospiele) oder über kleine Handcomputer mit LCD-Bildschirm – bekannteste Vertreter sind Nintendo Game & Watch, z.B. Donkey Kong – gespielt werden. Ein erster Höhepunkt in der Verbreitung digitaler Spiele wird mit den über Joystick gesteuerten und auf Cartridges beziehungsweise Kassetten gespeicherten Videospielen ca. 1983 ausgemacht.

Anfang der 1980er-Jahre kommt die Floppydisk (zunächst noch im 5 1/4-Zoll-Format) als Speichermedium auf den Markt, und die Spiele werden vermehrt direkt auf dem PC gespielt. Ausserdem führt die einfache Verbreitungsmöglichkeit der Spiele über Disketten zu einer regelrechten Raubkopie-Kultur. Als Gegenbewegung zu den kommerziell entwickelten Spielen kommen Freeware-Spiele<sup>101</sup> auf den Markt. Daneben etabliert sich die Nutzung des PCs zum Schreiben eigener Programme sowie die Verwendung von Textverarbeitungs-, Zeichen- und Tabellenkalkulationsprogrammen. Kinder, welche einen eigenen Computer besitzen, sind jedoch in den 1980er-Jahren im deutschsprachigen Raum noch die absolute Ausnahme.

Ab 1990 beginnt die zweite Welle der Konsolen- beziehungsweise Videospiele mit den japanischen Herstellern Nintendo, SEGA und SONY sowie von

---

<sup>99</sup> Für einen Überblick über digitale Literatur für Erwachsene sei auf die eingangs des Kapitels 2.9. erwähnten ausführlichen Arbeiten von Suter, Heibach und Simanowski verwiesen.

<sup>100</sup> Der folgende geschichtliche Überblick über die Entwicklung von Computerspielen stützt sich primär auf das Kapitel «Computer- und Videospiele: Vom Ping Pong zum Cyberspace» im Band zu Kindermedien von Horst Heidtmann (Heidtmann 1992: 124-136).

<sup>101</sup> «Freeware» ist eine Bezeichnung für nichtkommerzielle Programme, welche über Speichermedien oder über das Internet verbreitet werden.

«Handheld Games» (v.a. der Gameboy von Nintendo). Speichermedien sind Kassetten, Cartridges oder CD-ROMs. Die Spielhardware wird seitdem kontinuierlich weiterentwickelt, neue Speichermedien kommen hinzu, und Microsoft steigt als weiterer Hersteller in dem Spielmarkt ein. Spielhardware gehört heutzutage zur selbstverständlichen Freizeitausstattung eines Grossteils der Kinder und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum: Gemäss der KIM- und JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest von 2008 verfügen 68 Prozent der Haushalte mit Kindern über eine Spielkonsole. Rund die Hälfte der Mädchen und fast 60 Prozent der Jungen besitzen ein eigenes Gerät (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009: 7-8). Bei den Älteren (12-19 Jahre) haben die Jungen zu 60 Prozent eine fest installierte und zu knapp 50 Prozent eine tragbare Spielkonsole. Für die gleichaltrigen Mädchen betragen die Zahlen rund die Hälfte (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 10).

Im Bereich der PC-Spiele besteht seit der Verbreitung von Computernetzwerken, Telnet und Internet seit Mitte der 1980er-Jahre die technische Voraussetzung, Computerspiele in der Gruppe in Netzwerken zu spielen. CD-ROM und DVD als Speichermedien (ab Beginn der 1990er-Jahre bzw. ab 1995) und die wachsende Rechenleistung der Maschinen lassen immer komplexere und grafisch ausgereifere Spiele zu.

Die in dieser Arbeit im Zentrum stehenden Trägermedien von digitaler Literatur und Spielen, nämlich die CD-ROM und das Internet (sowie Telnet für MUDs), werden für Kinder und Jugendliche etwa Mitte der 1990er-Jahre zugänglich. Im deutschsprachigen Raum sind ab 1994 die ersten Spiele auf CD-ROM für Kinder auf dem Markt.<sup>102</sup> Parallel dazu erscheint der «Creative Writer» (englisch: 1993, deutsch: Microsoft Home 1994), der allerdings nicht als Spiel, sondern als Textverarbeitungsprogramm mit integriertem einfachem Zeichenprogramm konzipiert ist. Der Internetzugang von Kindern und Jugendlichen verläuft in etwa zeitgleich. Online-Mitschreibprojekte für Kinder sind seit etwa Mitte der 1990er-Jahre in den USA, seit Ende der 1990er-Jahre im deutschsprachigen Raum verfügbar.

Inwiefern wird dieses Angebot aber durch Kinder und Jugendliche genutzt? Hier geben Zahlen zur Nutzung digitaler Medien einen ersten Anhaltspunkt. Gemäss KIM- und JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest besitzen 2008 15 Prozent der 6- bis 13-jährigen einen eigenen PC und 12 Prozent

---

<sup>102</sup> Für einen kurzen Überblick zur Entwicklung des kinderspezifischen CD-ROM-Marktes vgl. Heidtmann 1999: «Entwicklungen im Software-Markt».

einen Kinder-PC, bei den Jugendlichen (12 bis 19 Jahre) schnellen die Zahlen auf gut 70 Prozent empor. Bei den Jugendlichen ist zudem die Verfügbarkeit eines Computers im elterlichen Haushalt praktisch flächendeckend gewährleistet: 99 Prozent der Familien verfügen über mindestens ein Gerät, davon 96 Prozent mit Internetanschluss (bei den Kindern sind es 88 Prozent der Haushalte mit Computer, 85 mit Internetanschluss). Rund die Hälfte der Jugendlichen verfügt über einen eigenen Internetzugang (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 8-10; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009: 7-8). Damit ist nur die Computernutzung zu Hause erfasst, viele Kinder und Jugendliche nutzen den Computer auch in der Schule und bei Freundinnen.

Wichtige Hinweise geben auch Frequenz und Art der Computernutzung. Bei Jugendlichen stellt der (Offline-) Computer nach dem Fernseher das meistgenutzte Medium dar, gefolgt von Handy und Internet (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 13). Fast 90 Prozent der Jugendlichen nutzen den Computer täglich oder mehrmals wöchentlich. Die Zahlen für die Internetnutzung sind dementsprechend hoch: 84 Prozent der Befragten gehen täglich oder mehrmals wöchentlich online. Während in der Befragung von 1998 noch rund ein Viertel der Jugendlichen völlig oder weitgehend computerabstinenter war (gar keine oder weniger als allmonatliche Nutzung), ist der Anteil derer, die den Rechner nicht oder ganz selten nutzen, bis 2008 auf drei Prozent geschrumpft. Die Zahl der Computernutzer stagniert seit einigen Jahren auf diesem hohen Niveau, die Nutzungsfrequenz verzeichnet noch stets einen Zuwachs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 35). Diese Zahlen aus Deutschland dürften, zumindest in der Tendenz, auf den gesamten deutschsprachigen Raum übertragbar sein. Sie zeigen, dass digitale Games, Computer, CD-ROMs und Internet inzwischen zum Medienalltag von Kindern und Jugendlichen gehören.

---

## **2.10. Zusammenfassung**

Die vorangegangene Untersuchung hat die unterschiedlichsten Voraussetzungen für die Herausbildung konkreativer Praktiken in verschiedenen Künsten zutage gefördert. Dazu gehören gesellschaftlich-politische, erwachsenen- und kinder-kulturelle, psychologisch-pädagogische und technische. Wechselwirkungen und Beeinflussungen kamen an entsprechender Stelle bereits zur Sprache. Nach-

folgend werden die zentralen Einflüsse und die daraus hervorgehenden konkreativen Ausformungen generell aufeinander bezogen; dies ermöglicht einen Überblick über die Genese von Konkreativität. Für detaillierte Ausführungen sei auf die obigen Kapitel verwiesen.

Ohne den *Marxismus und die marxistische Ästhetik* wären viele konkreative Formen nicht denkbar. Die Kulturpolitik in der Gründungszeit der Sowjetunion ermöglicht die Herausbildung eines *sozialistischen Kindertheaters*, welches, beispielsweise bei Natalia Saz, das Publikum zum Mitspielen animiert. Fortgeführt wird der Ansatz durch die theaterpädagogische Arbeit von Anna Lacis, welche durch ihre Reisetätigkeit die neuen Ideen 1928 nach Berlin trägt. Dies, die *faktografischen Techniken Tretjakovs* und die Auseinandersetzung mit dem philosophischen Werk von Marx und Engels tragen zur Entwicklung von Brechts Überlegungen zu den *Lehrstücken* und seinem dramatischen Schaffen bei. Die große Laienschreibbewegung der DDR, der *«Bitterfelder Weg»*, ist ebenfalls vor dem Hintergrund der marxistischen Ästhetik und sozialistischen Kulturpolitik zu verstehen.

*Die Frankfurter Schule und die Kritische Theorie* sowie in deren Fahrwasser die *Neue Linke* sind impulsgebend für eine Neubewertung konkreativer Praktiken. In Abgrenzung vom Marxismus vor- und frühsozialistischer Prägung rücken zunehmend kulturelle und künstlerische Themen ins Blickfeld, während (real-) politische und ökonomische an Bedeutung verlieren. Diese Entwicklung widerspiegelt sich in der *Arbeitswelt-Literatur der BRD*, welche sich schrittweise von der ursprünglichen Zielgruppe der schreibenden Arbeiter weg entwickelt und dafür eine breitere ästhetische Vielfalt zulässt. Die Kritische Theorie, *Popkultur und Studentenbewegung* bereiten den Boden für Experimente in weiteren Künsten: *Fluxus, Happening, Do It, Alternativliteratur der BRD und Theaterexperimente und Improvisationstheater der 1960er- und 1970er-Jahre*. Oft zielen die Kunstprojekte auf ein Ineinandergreifen von Kunst und Leben ab, was durch den Einbezug konkreativer Praktiken zu erreichen gesucht wird. Die literarische Ausformung bedient sich zudem älterer Avantgarde-Praktiken aus *Dada* und *Surrealismus*.

Mit einer zeitlichen Verzögerung finden die experimentellen Techniken aus Aktions- und Konzeptkunst Eingang in die Kinder- und Jugendkultur, namentlich in die *antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur*. Weitere Pfeiler der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur sind die *antiautoritäre Pädagogik*, welche sich wiederum auf die *Reformpädagogik* stützt, indirekterweise auch die Kunst-erziehungsbewegung, für Inhalte und Formen zudem die *Arbeitswelt-Literatur*. Verschiedene konkreative Techniken finden Eingang in antiautoritäre Mitmach-

und Spielbücher.

Zeitgleich mit der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur erlebt das Lehrstück eine Renaissance und Neugewichtung. 1972 erscheint *Reiner Steinwegs Arbeit über das brechtsche Lehrstück* und etabliert es als eigenständige dramatische Form. In den 1970er- bis 1990er-Jahren werden *Praxisversuche* mit brechtschen oder selbst erarbeiteten Lehrstücken durchgeführt, in der BRD auch im Rahmen des *Literaturunterrichts*. Ein Beispiel ist die szenische Interpretation bei Scheller, die im didaktischen Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zu verorten ist. Ferner gelangen in den 1970er-Jahren Praxiserfahrungen mit Lehrstücken über die Vermittlung der lateinamerikanischen Theaterschaffenden *Augusto Boal und Paulo Freire* nach Europa. Die *Lehrstückrezeption in der DDR* verläuft weitgehend unabhängig. Eines der Resultate ist das Kindertheater unter Einbezug des Publikums Ende der 1960er-Jahre, wie beim «Musterschüler» von Heinz Kahlau. Das ostdeutsche Kindertheater steht zusätzlich unter dem Einfluss des sowjetischen Vorbilds.

Auch technische Entwicklungen gehören indirekterweise zu den Voraussetzungen für die Herausbildung konkreativer Praktiken. Ein Beispiel ist die *Verbreitung elektronischer Medien und moderner Reproduktionstechniken*, welche Fluxus, interaktive Kunst und Alternativliteratur erst ermöglicht haben. Ein zweites Beispiel ist das Wettrüsten in Raumfahrt und Kriegstechnik zwischen USA und Sowjetunion in den 1950er-Jahren. Als Reaktion auf den Sputnik-Schock 1957 erfahren die Lehrpläne an Schulen und Universitäten in den USA eine Umgestaltung, und die Kreativitätsforschung etabliert sich. Beides führt zur curricularen Verankerung von *Creative Writing* an Universitäten. Kreatives Schreiben stößt mit einer zeitlichen Verzögerung auch im deutschsprachigen Raum auf Resonanz. Die *Laienschreibbewegung der BRD* in den 1970er- bis 1980er-Jahren ist zusätzlich anderen Einflüssen unterworfen, namentlich der Arbeitswelt-Literatur und dem *Interesse an psychologischen Themen*, und resultiert folglich oft in bewusst anti-elitärem, autobiografischem und emanzipatorischem Schreiben.

Die Reformpädagogik hat nicht nur die Herausbildung der antiautoritären Pädagogik begünstigt, sondern mit ihrer Aufwertung des Kindbildes auch die Grundlage für die *Kunsterziehungsbewegung* geschaffen. Im Bereich des Schreibens sind vor allem Freinet und Gansberg von Bedeutung. In den 1970er-Jahren wird der Schreib- und Literaturunterricht nach Gansberg und Freinet, unter dem Eindruck der antiautoritären Pädagogik und des sich ausbreitenden Laienschreibens, wieder aufgegriffen und in den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht integriert. Die Laborschule Bielefeld und die Pestalozzi-

schule in Gladbeck sind Orte, wo die Tradition des freien Schreibens neu belebt und um neue Impulse ergänzt wird. Als wichtigste psychologische Grundlagen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts sind die *Kognitionspsychologie nach Piaget* und die Kreativitätsforschung zu nennen. Im schulischen Umfeld kommen auch ältere konkreative Formen wie *Gesprächsspiele* und *dadaistische Techniken* zur Anwendung.

Eine weitere Folge des Sputnik-Schocks war 1958 die Gründung der «Advanced Research Projects Agency» ARPA. Diese militärische Forschungsinstitution entwickelte 1962 das Arpanet, den Vorläufer des *Internet*. Letzteres ist, zusammen mit den *Entwicklungen in der Computertechnologie*, die Voraussetzung für die digitalen Spielarten von Konkreativität. *Kreativprogramme für Kinder* weisen zudem Reflexe der Kreativitätsforschung auf. *Online-Mitschreibgeschichten* sind je nach Alterszielgruppe unterschiedlich einzuordnen. *Mitschreibprojekte für Erwachsene* können in der Tradition der Laienschreibbewegung oder der experimentellen Formen von Happening und Alternativliteratur stehen. *Mitschreibprojekte für Kinder* stellen, im Fall der Fortsetzungsgeschichten aus der Pestalozzischule Gladbeck, eine Adaption der Freinet-Pädagogik ins neue Medium dar, können aber auch, wie «The Magical Scroll», in die Nähe von Creative Writing gerückt werden.

Einen letzten Zweig konkreativer Praktiken, der sich weitgehend unabhängig entwickelt hat, stellen *Rollenspiele* dar. Als Vorläufer können Improvisationstheater, die Theaterexperimente der 1960er-Jahre und szenische Spiele der antiautoritären Zeit verstanden werden. Das Tischrollenspiel, welches das ganze Genre prägt, wird allerdings davon unabhängig in den 1970er-Jahren in den USA entwickelt. Live-Rollenspiele aus den USA und die obgenannten Vorläufer tragen dazu bei, in den 1990er-Jahren das Live-Rollenspiel im deutschsprachigen Raum zu etablieren. Online-Rollenspiele übertragen das Tischrollenspiel ins mediale Umfeld vernetzter Computer.

In der obigen Darstellung nicht genannt, weil sie eigentliche Konstanten der Kinder- und Jugendkultur darstellen, sind die *orale Vermittlung von Geschichten* sowie das freie *Fantasiespiel von Kindern*. Sie bilden eine Basis für viele konkreative Praktiken: Szenische Formen wie das Live-Rollenspiel können als komplexe Fantasienspiele verstanden werden; orale Erzählkultur mit ihren konkreativen Erweiterungen ist beispielsweise für die antiautoritäre Zeit in den Arbeiten Hannovers dokumentiert.

Nach dieser Darlegung konkreativer Phänomene zu unterschiedlichen Zeiten, in unterschiedlichen örtlichen und kulturellen Zusammenhängen, für unterschiedliche Alterszielgruppen und in ganz unterschiedlichen Ausformungen widmen wir

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

uns im nächsten Teil der Arbeit einer Verortung des Phänomens der Konkreativität in Ästhetik und Literaturtheorie.

---

### **3. Konkreativität in Ästhetik und Literaturtheorie**

Die innere Beteiligung der Betrachter von Kunstwerken beziehungsweise Leser von Büchern ist seit Alters eines der zentralen Themen ästhetischer Theorien. Sowohl Rezeptions- als auch Werk- und Produktionsästhetik legen grosses Gewicht auf die Wirkung von bildender Kunst, Literatur und anderen Künsten.

Die konkret-physische Beteiligung des Publikums an einem Kunstwerk, beispielsweise bei interaktiver Kunst, ist hingegen in der Ästhetik und insbesondere in der Literaturtheorie zwar mehrfach behandelt worden, im Allgemeinen hat sie jedoch den Status eines «Randphänomens». Das heisst auch, dass insbesondere für die Mitgestaltung im Sinne einer Veränderung des Kunstwerks von Rezipientinnenseite keine elaborierten theoretischen Grundlagen zur Verfügung stehen. Das nächste Kapitel ruft daher verschiedene Positionen aus Kunst- und Literaturtheorie auf, die für bestimmte Aspekte von Konkreativität stehen. Sie dienen der Erhellung der Phänomene und fliessen ins vierte Kapitel der vorliegenden Arbeit ein, insbesondere die Entwicklung der Konkreativitätsgrade (Kapitel 4.5.). In den nachfolgenden Ausführungen kommen auch Theoriekonzepte zur Sprache, die nicht Konkreativität im engeren Sinn beschreiben, aber einen Beitrag zu deren Erörterung liefern. Die Rezeptionsästhetik im Sinne Wolfgang Iser ist ein Beispiel dafür.

Eine grobe Vorstrukturierung der zum Teil sehr unterschiedlichen Positionen erlaubt deren Einteilung in poststrukturalistische und rezeptionsästhetische (auch in ausgeweiteter Form) Theorieansätze. In bewusst simplifizierenden Worten ausgedrückt verhalten sich die unterschiedlichen Zugänge zum Phänomen der Konkreativität folgendermassen: Die poststrukturalistischen Ansätze entmachten den Autor und schreiben den diskursiven Prozessen, also auch der Vermittlung von Literatur, einen zentralen Stellenwert zu, die Rezeptionsästhetik legt besonderen Wert auf den Beitrag der Rezipientinnen und Rezipienten und betrachtet sie im Zuge der Sinnkonstruktion als Mitarbeitende am Text.

Die tatsächliche historisch-chronologische Reihenfolge der beigezogenen ästhetischen Theorien ist für die nachfolgende Darstellung zweitrangig; sofern dies der Einordnung der betreffenden Position dienlich ist, wird aber jeweils eine ideen- und kulturgeschichtliche Einbettung vorgenommen.

---

### **3.1. Poststrukturalistische Ansätze**

Um zu verstehen, weshalb sich ästhetische Denkansätze, insbesondere der französische Poststrukturalismus, unter Hinwendung auf die diskursiven Prozesse gegen «den Autor» richtete, ist es nötig, diese Autorposition darzustellen. Wir werden deshalb zunächst die Geschichte der Autorschaft in Ästhetik und Literaturtheorie anhand der Genieästhetik und – in Abgrenzung davon – des Dilettantismus verfolgen. Daran schliesst die Darstellung der poststrukturalistischen Kritik an.

Ein weiteres Phänomen, welches zur Schwächung und Relativierung des Autorbegriffs beiträgt, ist die multiple Autorschaft. Der Angriff auf die Machtposition des Autors, unter anderem durch Foucault und Barthes, hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser spezifischen Form der Autorschaft begünstigt. In der aktuellen Forschung wird multiple Autorschaft häufig auch aus feministischer Perspektive untersucht. Die entsprechenden Resultate werden miteinbezogen.

Digitale Literatur schliesslich ist ein weiteres Feld, das unter dem Eindruck der poststrukturalistischen Ästhetik die Position des Alleinautors hinterfragt und in vielen Projekten spielerisch unterminiert. Weil viele Projekte stark selbstreflexiv beziehungsweise der Konzeptkunst zuzurechnen sind, tritt der Einfluss der zugrunde liegenden theoretischen Denkansätze besonders deutlich zu Tage. Auf der anderen Seite werteten Analysen vieler früher Internet-Literaturprojekte diese als eigentliche Verkörperung poststrukturalistischer Theorien. Diese Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis kommt im letzten Teil dieses Kapitels zur Sprache.

#### **3.1.1. Die Position des Autors gerät ins Wanken**

##### *3.1.1.1. Autorschaft in der frühen Neuzeit*

Ein wichtiger Einfluss auf die – weder im Spätmittelalter noch in der frühen Neuzeit substanziell reflektierte – Kategorie der Autorschaft ist die weite Verbreitung schriftlicher Werke im 18. Jahrhundert. Nach der Erfindung der Buchdruckerkunst durch Gutenberg 1452 steigt die Produktion der bislang nur handschriftlich reproduzierten Literatur kontinuierlich. Dazu kommt die zunehmende Alphabetisierung breiter Bevölkerungsschichten und entsprechend sowohl eine gesteigerte Nachfrage nach Literatur als auch eine zahlenmässige

Zunahme der Schreibenden. Gemäss Porombka/Schneck/Wegmann wird Literatur zum wichtigsten kulturellen Sozialisationsinstrument für das städtische Bürgertum und den niederen Landadel (Porombka, Schneck et al. 1996: 1/II): das Lesen wird prestigeträchtig. Diese Situation der gesteigerten Nachfrage nach Literatur und die sich dadurch herausbildenden ökonomischen Interessen tragen zur Entwicklung eines Bewusstwerdens der Verfasserschaft als Instanz bei (vgl. Ede und Lunsford 1990: 80): Erwarb bisher der Verleger mit dem Manuskript auch die unumschränkten geistigen Nutzungsrechte, wird im 18. Jahrhundert eine Diskussion darüber geführt, ob die Verfasser einen Anspruch auf den unveräusserbaren Teil der Werke behalten sollten. Grundlage dafür ist die Erkenntnis, dass Bücher aus einer «geistigen» und einer «körperlichen» Komponente bestehen. Diese wird von Johann Gottlieb Fichte exemplarisch im «Beweis der Unrechtmässigkeit des Büchernachdrucks» dargestellt:

«Wir können an einem Buche zweierlei unterscheiden: das *Körperliche* desselben, das bedruckte Papier; und sein *Geistiges*. Das Eigenthum des ersteren geht durch den Verkauf des Buches unwidersprechlich an den Käufer über. [...] Dieses Geistige ist nemlich wieder einzutheilen: in das *Materielle*, den Inhalt des Buches, die Gedanken, die es vorträgt; und in die *Form* dieser Gedanken, die Art wie, die Verbindung in welcher, die Wendungen und die Worte, mit denen es sie vorträgt. [...] das letztere aber [das Materielle, jm] [...] hört durch die Bekanntmachung eines Buches freilich auf, *ausschliessendes* Eigenthum des ersten Herrn zu seyn, bleibt aber sein mit Vielen gemeinschaftliches Eigenthum. [...] aber er [der Schriftsteller, jm] kann durch die Bekanntmachung seiner Gedanken gar nicht Willens seyn, auch diese *Form* gemein zu machen [...]. Die letztere also bleibt auf immer sein ausschliessendes Eigenthum.» (Fichte 1971: 225-228; Hervorhebungen gemäss Original).

Im Mittelalter hingegen wurden ein literarisches Werk und das Material, auf dem es geschrieben war, noch als identisch betrachtet (Ede und Lunsford 1990: 78). In das Preussische Landrecht von 1794 werden als Konsequenz dieser juristischen Diskussion erstmals in Deutschland zentrale Elemente des heutigen Urheberrechts aufgenommen (Porombka, Schneck et al. 1996: 1/VIII).<sup>103</sup> Autor wird – aus

---

<sup>103</sup> Die englische Rechtsprechung dagegen berücksichtigt bereits wesentlich früher, nämlich im «Queen Anne's Act» von 1710, nicht mehr den Bücherverkäufer, sondern erstmals den Autor als Halter des Copyrights. Ihm wurde die Kontrolle über die Publikation und den Verkauf seines Werks übertragen (Ede und Lunsford 1990: 81). Die im Vergleich mit England und Frankreich spätere Berücksichtigung der deutschen Autoren in Bezug auf die Nutzungsrechte erklärt sich vor allem aus der späteren Professionalisierung des Schreibens, dem späteren Übergang vom

juristischer Sicht – zunehmend zu einem Beruf.

Parallel zu dieser ökonomisch begründeten Etablierung der Autorfunktion entwickeln die deutschsprachigen Autoren im 18. Jahrhundert ein Selbstbewusstsein im ästhetischen Bereich. Einflussreich für die Abkehr von den klassischen *auctores* und deren ästhetischer Vorbildwirkung ist gemäss Porombka/Schneck/Wegmann die 1760 erscheinende deutsche Übersetzung der «Conjectures on Original Composition» (1759) von Edward Young: «Gedanken über die Originalwerke» (Young 1977).<sup>104</sup> Er fordert darin die Schöpfung aus der eigenen Natur und präsentiert den genialen Autor als Alternative zum «Nachahmer». Gemäss Ede/Lunsford war der Einfluss Youngs auf die Diskussion in Deutschland (mit den Exponenten Goethe und Fichte) bedeutender als in England, weil die zu überwindenden Hindernisse – vor allem juristischer Natur – grösser waren (Ede und Lunsford 1990: 83). Die Prägung der Begriffe des Genies, des Plagiats<sup>105</sup> und des Dilettantismus im 18. Jahrhundert widerspiegeln ebenfalls die Entwicklung des neuen Autorbegriffs.

Im 19. Jahrhundert entwickelt sich unter Einfluss der Nationalstaatenbildung in Deutschland die Literaturwissenschaft. Die Produktion von Literatur und die Reflexion darüber werden, auch personell, zunehmend getrennt. In der Folge orientieren wir uns für die Fragen um Autorschaft am literaturwissenschaftlichen Diskurs.<sup>106</sup>

Der Positivismus mit dem Exponenten Wilhelm Scherer lehnt wegen seiner an naturwissenschaftlichen Methoden entwickelten Arbeitsweise Zufälligkeiten und die Inspiration des Autors, also auch das Geniedenken, ab. Dafür übernimmt er

---

Mäzenatentum zur marktwirtschaftlichen Finanzierung des Schreibens, der späteren Regelung der Nutzungsrechte auch für Verleger und die politische Zersplitterung Deutschlands (Ede und Lunsford 1990: 82).

<sup>104</sup> Der literaturtheoretische Hintergrund von Youngs Werk ist der Streit zwischen den «Alten» und den «Neuen», der sich an der Diskussion um Homer als Vater und Erfinder des Epos entzündet. Die «Alten» sehen sich als Bewahrer der Tradition, die «Neuen» zeichnen sich durch eine kritische Homer-Lektüre aus.

<sup>105</sup> Vgl. dazu Fichte: «Aber immer ist es allgemein für verächtlich angesehen worden, wörtlich abzuschreiben, ohne den eigentlichen Verfasser zu nennen; und man hat dergleichen Schriftsteller mit dem entehrenden Namen eines Plagiars gebrandmarkt.» (Fichte 1971: 228).

<sup>106</sup> Die nachfolgenden Ausführungen verdanken der Vorlesung «Methoden der Literaturwissenschaft im 20. Jahrhundert. Vom Positivismus zur Dekonstruktion» von Michael Böhler an der Universität Zürich (Wintersemester 1998/99) wesentliche Impulse.

das von Hippolyte Taine auf die Literaturwissenschaft übertragene Dreistadiengesetz und bringt es auf die Formel «Ererbtes – Erlerntes – Erlebtes». Der Autor bleibt auf diese Weise für das Nachdenken über Literatur zentral, allerdings in einem erweiterten Sinn: Das Interesse gilt nicht mehr seiner Inspiration, sondern im Biografismus seiner Lebensgeschichte, im Historismus und in der Milieutheorie seinem geschichtlichen beziehungsweise gesellschaftlichen Umfeld.<sup>107</sup> Die Leserin dagegen ist eine Instanz, die vom Positivismus weitgehend ausgeklammert wird. Berücksichtigt wird sie allenfalls im Spezialfall, in dem sie als Autorin andere Autorinnen und Autoren rezipiert.

Auch für die Hermeneutik bleibt der Autor eine wichtige Instanz. Das im Positivismus ausgeklammerte irrationale Element des literarischen Schaffens und der Interpretation literarischer Werke werden in diesem neuen wissenschaftlichen Ansatz wieder etabliert. Das Konzept der Genialität nimmt Wilhelm Dilthey wieder auf. Neu ist aber nicht nur der Autor, sondern im Idealfall auch die Interpretin genial. Er schreibt dazu:

*«Das kunstmäßige Verstehen von schriftlich fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung, Interpretation. Die Auslegung ist ein Werk der persönlichen Kunst, und ihre vollkommenste Handhabung ist durch die Genialität des Auslegers bedingt; und zwar beruht sie auf Verwandtschaft, gesteigert durch eingehendes Leben mit dem Autor, best[ändiges] Studium. [...] Hierauf beruht das Divinatorische in der Auslegung.»*  
(Dilthey 1924: 332; Hervorgehobenes im Original gesperrt gedruckt).

Der Autor bleibt jedoch die massgebliche Autorität bei Aussagen über sein Werk. Die Interpretin versucht, in einem genialen Akt *seine* Intention aus dem Werk zu rekonstruieren. Das hierarchische Gefälle zwischen Autor und Leserin bleibt also trotz Hinwendung zur Interpretin erhalten, weil eine qualitative Differenz zwischen der schöpferischen Genialität des Autors und der respondierenden Genialität der Interpretierenden besteht.

---

<sup>107</sup> Der US-amerikanische Diskurs setzt die ästhetische Herausbildung der genialen Autorin parallel zur deutschen und in der Folge die biografisch orientierte Literaturwissenschaft im englischsprachigen Raum in der romantischen und viktorianischen Zeit an. In der Letzteren wird mit dem «Man-and-his-work»-Topos die organische Verbindung von Autor und Werk, die auch für den Positivismus in Deutschland als typisch bezeichnet werden kann, zementiert (Ede und Lunsford 1990: 86).

### 3.1.1.2. Genieästhetik

Im Sturm und Drang erscheinen sowohl literaturtheoretische Texte zum genialen Autor (vgl. Porombka, Schneck et al. 1996: 1/IV) als auch Reflexe dieses Autorkonzepts in Primärtexten. Der Autor wird in diesen Dokumenten zu demjenigen, der unwillkürlich aus seiner Natur Neues schafft. Hier ist insbesondere Goethe zu nennen, der in den «Leiden des jungen Werthers» eine Geniedefinition gibt – im Brief vom 26. Mai, der eine Orientierung des Künstlers an der Natur fordert (Goethe 1994: 8/26-29) – und in zahlreichen Selbstdokumenten die Unwillkürlichkeit des Dichtens betont (Porombka, Schneck et al. 1996: 1/V-VI). Auf diese Weise entstandene Dichtung ist gemäss Goethe kein Willenskonstrukt des Autors, sondern reine Natur. Eines der Beispiele, die diese Sicht darstellen, findet sich in Goethes «Dichtung und Wahrheit»:

«Ich war so gewohnt mir ein Liedchen vorzusagen, ohne es wieder zusammen finden zu können, daß ich einigemal an den Pult rannte und mir nicht die Zeit nahm einen quer liegenden Bogen zurecht zu rücken, sondern das Gedicht von Anfang bis zu Ende, ohne mich von der Stelle zu rühren, in der Diagonale herunterschrieb. In eben diesem Sinne griff ich weit lieber zu dem Bleistift, welcher williger die Züge hergab; denn es war mir einige Mal begegnet, daß das Schnarren und Spritzen der Feder mich aus meinem nachtwandlerischen Dichten aufweckte, mich zerstreute und ein kleines Produkt in der Geburt erstickte. Für solche Poesien hatte ich eine besondere Ehrfurcht, weil ich mich doch ohngefähr gegen dieselben verhielt, wie die Henne gegen die Küchlein, die sie ausgebrütet um sich her piepsen sieht. Meine frühere Lust diese Dinge nur durch Vorlesungen mitzuteilen erneute sich wieder, sie aber gegen Geld umzutauschen schien mir abscheulich.» (Goethe 1986: 14/733).

Die philosophisch-ästhetische Grundlage zu dieser Sichtweise liefert Kant in der «Kritik der ästhetischen Urteilskraft»; im Paragrafen mit dem Titel «Schöne Kunst ist Kunst des Genies» schreibt er:

«Man sieht hieraus, daß Genie 1) ein *Talent* sei, dasjenige, wozu sich keine bestimmte Regel geben läßt, hervorzubringen: nicht Geschicklichkeitsanlage zu dem, was nach irgend einer Regel gelernt werden kann; folglich daß *Originalität* seine erste Eigenschaft sein müsse. 2) Daß [...] seine Producte zugleich Muster, d.i. exemplarisch, sein müssen [...]. 3) Daß [...] der Urheber eines Products, welches er seinem Genie verdankt, selbst nicht weiß, wie sich in ihm die Ideen dazu herbei finden, auch es nicht in seiner Gewalt hat, dergleichen nach Belieben oder planmäßig auszudenken und anderen in solchen Vorschriften mitzuteilen, die sie in

Stand setzen, gleichmäßige Producte hervorzubringen [...]. 4) Daß die Natur durch das Genie nicht der Wissenschaft, sondern der Kunst die Regel vorschreibe [...].» (Kant 1968: V/ 307-308; Hervorgehobenes im Original gesperrt gedruckt).

Bezeichnenderweise werden als Beispiele für diese Art des Schreibens kurze Formen, namentlich Gedichte, genannt. Eine unwillkürliche und eruptive Schöpfung eines Werks, das rein aufgrund seines Umfangs längere Zeit in Anspruch nimmt, ist kaum denkbar. Die Differenz des Genieautorkonzepts zum mittelalterlichen Autorkonzept, das auf dem Prinzip der Tradition und der Erlernbarkeit des Schreibens basiert, ist offenkundig, ebenso die Differenz zum mystischen Schreiben, das auch als unwillkürlich dargestellt wird. Das Genie wird, wenn auch nicht im Akt des Schreibens, so doch nachträglich zur Schöpferin (und Besitzerin) des Geschriebenen.

Ebenso eindeutig ist, dass das Konzept des genialen Autors mit demjenigen der Konkreativität oder der multiplen Autorschaft unvereinbar ist. Die organische Verbindung zwischen Text und Autor ist nur auf singuläre Autorschaft anwendbar (vgl. Ede und Lunsford 1990: 85). Goethe vereint in seinem Schaffen beide Arbeitsweisen: Für seine theoretischen Schriften arbeitet zum Teil in Koautorschaft, beispielsweise mit Schiller für die (im nachfolgenden Kapitel 3.1.1.3.) «Schemata über den Dilettantismus» (Goethe und Schiller 1992: 8/1091-1123); sein Selbstverständnis als Dichter gründet jedoch auf dem Ideal des genialen Alleinautors, wie das obige Zeugnis deutlich macht. Das Stützen auf Vorbilder widerspricht diesem Verständnis von Autorschaft; entsprechend wird es mit dem pejorativen Begriff des «Plagiats» versehen. Als Ausnahme kann man die Freundeskreise der Frühromantik betrachten, beispielsweise den Jenenser Kreis, in dem eine Kultur des gemeinsamen gesellschaftlichen und kreativen Lebens gepflegt wird. Die dort praktizierte Art der kreativen Betätigung lässt sich als Ausweitung des Geniebegriffs auf eine Gruppe werten.

Ansonsten aber etabliert sich in der Romantik das Ideal des genialen Autors, gemäss Ede/Lunsford massgeblich aufgrund der zunehmend stärker artikulierten Selbstabgrenzung der Autorinnen von der veränderten Arbeitsweise im Zuge der industriellen Revolution, die auch nichtliterarisch Schreibende erfasst. Die Gesellschaft der Zeit empfindet den Eskapismus der Autoren als Gegengewicht zu den Anforderungen an die industriell Arbeitenden (Ede und Lunsford 1990: 85-86).

Die Unterscheidung zwischen Schriftstellerei und Dichtertum, welche in den Grundzügen derjenigen zwischen nichtgenialem und genialem Schreiben entspricht, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingehend erörtert

werden. In der spezifischen Verwendung Roland Barthes', der in seinem Werk S/Z die Begriffe «scripteur» und «auteur» voneinander abgrenzt (Barthes 1970), kommt sie unten in Kapitel 3.1.1.5. zur Sprache. Literarische Texte von Frauen werden im 18. Jahrhundert als grundsätzlich nicht geniefähig betrachtet. Das Verhältnis von Gender und Autorschaft kommt in Kapitel 3.1.1.4. ausführlich zur Sprache.

Konkreativität ist mit dem Konzept der Genieautorschaft grundsätzlich unvereinbar. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel der Gegenbegriff aufgenommen und auf sein Potenzial zur Beschreibung konkreativer Prozesse hin untersucht. Nichtgeniale, nichtprofessionelle Produktion von Kunst wird in der Zeit der deutschen Klassik unter dem Begriff des «Dilettantismus» zusammengefasst.

### *3.1.1.3. Dilettantismus*

In der Ausbreitung und zunehmend pejorativen Verwendung des Dilettantismusbegriffs zeigt sich nicht nur die Abgrenzung des Autorkonzepts gegen nichtprofessionell Schreibende, sondern auch die Entwicklung der Vorstellung von genialer Autorschaft. Bei den folgenden Erörterungen liegen vor allem Gundel Mattenklotts Ausführungen zur Geschichte des Dilettantismus (Mattenklott 1979) sowie Georg Stanizeks Artikel «Dilettant» (Stanizek 1997) zugrunde.

Der Begriff «Dilettant» wird um 1750 in die deutsche Bildungssprache übernommen. Zunächst wird er wertneutral für die produzierenden sowie die rezipierenden Liebhaber der Kunst verwendet, erhält jedoch bald schon die pejorative Konnotation «Pfuscher» und wird in der Wertung «Künstler» beziehungsweise «Kenner» untergeordnet.

Die Kritik am Dilettantentum ist mit der Forderung nach Trennung von Produzierenden und Rezipierenden der Kunst verbunden – ein lange Zeit bedeutsames Hindernis für konkreative Bestrebungen. So fordert Karl Philipp Moritz in seinem Aufsatz «Über die bildende Nachahmung des Schönen» 1788 für das Hervorbringen wahrer Kunstwerke die Trennung von Bildungs- und Empfindungskraft:

«Um sich nun diesen höhern Grad des Genusses, welchen sie an einem Werke, das einmal schon da ist, unmöglich haben kann, auch zu verschaffen, strebt die einmal zu lebhaft gerührte Empfindung vergebens etwas Ähnliches aus sich selbst hervorzubringen; haßt ihr eigenes Werk,

verwirft es, und verleidet sich zugleich den Genuss alle des Schönen, das außer ihr schon da ist [...].» (Moritz 1997: 2/976).

Massgeblich für die Dilettantismusdiskussion und den Begriff prägend sind in der Nachfolge Schillers «Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen» 1795 (Schiller 1992: 8/677-705) und die «Schemata über den Dilettantismus» von Goethe und Schiller 1799 (Goethe und Schiller 1992: 47/299-326). Schiller greift Moritz' Ansicht auf, dass der Dilettant die Betrachtung nicht ausreichend von der eigenen Produktion trenne, und dass er im Gegensatz zum «echten Kunstgenie» sich am Schönen orientiere, das Wahre hingegen ausser Acht lasse:

«Das echte Kunstgenie ist also immer daran zu erkennen, daß es bei dem glühendsten Gefühl für das Ganze Kälte und ausdauernde Geduld für das Einzelne behält, und, um der Vollkommenheit keinen Abbruch zu tun, lieber den Genuss der Vollendung aufopfert. Dem bloßen Liebhaber verleidet die Mühseligkeit des Mittels den Zweck, und er möchte es gern beim Hervorbringen so bequem haben, als bei der Betrachtung.» (Schiller 1992: 8/697).

Im gemeinsamen Entwurf Goethes und Schillers, der aus zwei Schemata und einigen skizzenhaften Anmerkungen besteht, wird unter anderem der Dilettantismus in der Literatur scharf kritisiert. Die Autoren vertreten die Meinung, dass eine Teilnahme des Dilettanten an der Kunstproduktion und somit ein Verlassen der ihm zugewiesenen Sphäre als Kunst-Konsumierender nur Pfusch zur Folge haben könne: «Der Dilettant verhält sich zur Kunst wie der Pfuscher zum Handwerk. [...] Der Dilettantismus wird abgeleitet. / Der Künstler wird geboren. / Er ist eine von der Natur privilegierte Person.» (Goethe und Schiller 1896: 47/322).

Insbesondere wird das imitatorische Tun der Dilettanten mit dem Handeln von Kindern verglichen, wobei für die klassische Ästhetik Kunst von Kindern, wie übrigens auch Kunst von Frauen niemals wahre und geniale Kunst sein kann:

«Erfahrung an Kindern. / [...] / Sie nehmen sich ein unerreichbares Ziel vor, das sie durch geübte und verständige Alte haben erreichen sehen. / [...] / Kinderzweck. / Bloßes Spiel. / Gelegenheit ihre Leidenschaft zu üben. / Wie sehr ihnen die Dilettanten gleichen.» (Goethe und Schiller 1896: 47/323).

Im praktischen Verhalten Goethes sind die Positionen von Genie und Dilettant durchaus zu vereinbaren. Goethe schreibt zwar gegen den Dilettantismus (nicht nur in der Literatur), ist aber selbst dilettierender Maler, Wissenschaftler,

Theaterdirektor und Gartenbauarchitekt (vgl. Mattenklott 1979: 28-32). Zweitens tolerieren und fördern sowohl Goethe als auch Schiller dilettantische Kunstproduktion anderer (vgl. Bürger 1990: 29-30).

Die Kritik am Dilettantentum kann einerseits als Futterneid der arrivierten Autoren gegenüber der nachrückenden Konkurrenz gedeutet werden,<sup>108</sup> dient andererseits aber auch der Selbstabgrenzung professionell Schreibender gegen die zwar degressive, aber noch immer aktive Form der Kunstliebhaberei in höfischen später bürgerlichen Kreisen (Mattenklott 1979: 29).

Wird dilettantisches Schreiben wertneutral betrachtet, ist es für die Untersuchung konkreativer Prozesse fruchtbar. Sowohl das Phänomen, dass sich in diesem Bereich Rezeption und Produktion von Kunst vermischen, als auch die den untersuchten konkreativen Projekten zugrunde liegende Haltung, dass Literatur von allen produziert werden könne, entsprechen dilettantischem wie auch konkreativem Schreiben. Hinzu kommt, dass literarische Gesellschaftsspiele, die nicht selten konkreative literarische Produkte zum Resultat haben, in die Tradition des Dilettantismus gestellt werden können. Und schliesslich deckt sich die Wertung (literarischen) Schreibens als etwas Lernbares und für alle Zugängliches mit der Haltung der Arbeiterschreibbewegungen in DDR und BRD.

#### *3.1.1.4. «Der Knabe dichtet, das Mädchen schreibt»: Gender und Autorschaft*

Bei der Diskussion um den Zusammenhang von Gender und Autorschaft ist bei der Genieästhetik des 17. und 18. Jahrhunderts anzusetzen, weil die dort formulierten Werthaltungen bis ins 20. Jahrhundert relevant sind. Im Schatten der Genieästhetik entwickelt sich, wie oben dargelegt, die negative Besetzung des Dilettantismusbegriffs. Christa Bürger zeigt, dass dabei Schreiben von Frauen immer nur dilettantisches Schreiben sein kann (Bürger 1990: 19-31).<sup>109</sup> Sie macht dafür zwei Hauptgründe aus. Erstens charakterisiert das Frauenbild der Zeit Frauen als passiv, rezeptiv und leidend (im Gegensatz zu den männlichen

---

<sup>108</sup> Vgl. dazu den in Kapitel 2.7. beschriebenen «Dilettantismusstreit» anlässlich des Hamburger Literatur-Festivals «Literatrubel» von 1982, bei dem professionell Schreibende die expandierende Laienschreibbewegung kritisieren und deren schriftstellerischen Resultate abqualifizieren.

<sup>109</sup> Eine detaillierte Analyse der Situation von Autorinnen in dieser Zeit nimmt Eva Kammler vor in «Zwischen Professionalisierung und Dilettantismus. Romane und ihre Autorinnen um 1800» (Kammler 1992). Für einen Überblick über die Relevanz des Autorbegriffs für die Genderforschung siehe Ede und Lunsford 1990: 90-91.

Attributen aktiv, produktiv und wirkend). Diese Sicht deckt sich mit derjenigen Schillers und Goethes auf das dilettantische Schreiben, welches als rein technisch und nachahmerisch dem genialen Schreiben, welches selbstständig und genuin kreativ ist, gegenübersteht. Bürger weist darauf hin, dass diese gesellschaftsbedingte Übereinstimmung des Frauenbildes mit demjenigen des Dilettanten beziehungsweise der Dilettantin als naturgegeben dargestellt wird. Insbesondere ist hier auf Arthur Schopenhauer zu verweisen, der die Fähigkeit zu genialem Schaffen an physiologische Eigenschaften knüpft, welche Frauen fehlen:

«Wenn wir nun endlich noch das Genie von der somatischen Seite betrachten; so finden wir es durch mehrere anatomische und physiologische Eigenschaften bedingt, welche einzeln selten vollkommen vorhanden, noch seltener vollständig beisammen, dennoch alle unerlässlich erfordert sind; so daß daraus erklärlich wird, warum das Genie nur als eine völlig vereinzelter, fast portentose Ausnahme vorkommt. Die Grundbedingung ist ein abnormes Ueberwiegen der Sensibilität über die Irritabilität und Reproduktionskraft, und zwar, was die Sache erschwert, auf einem männlichen Körper. (Weiber können bedeutendes Talent, aber kein Genie haben: denn sie bleiben stets subjektiv.) [...] Diese ganze Beschaffenheit des Gehirns und Nervensystems ist das Erbtheil von der Mutter [...]. Dieselbe ist aber, um das Phänomen des Genies hervorzubringen, durchaus unzureichend, wenn nicht, als Erbtheil vom Vater, ein lebhaftes, leidenschaftliches Temperament hinzukommt [...]. Wenn nun aber die ganze den Blutumlauf betreffende und daher vom Vater kommende Bedingung fehlt; so wird die von der Mutter stammende günstige Beschaffenheit des Gehirns höchstens ein Talent, einen feinen Verstand, den das alsdann eintretende Phlegma unterstützt, hervorbringen; aber ein phlegmatisches Genie ist unmöglich.» (Schopenhauer 1998: 1858).

Der zweite Hauptgrund, weshalb weibliches Schreiben im 18. Jahrhundert als dilettantisches Schreiben gewertet wird, liegt darin, dass Frauen im deutschsprachigen Raum das Schreiben nicht professionell betreiben in dem Sinne, dass es ihnen eine finanzielle Unabhängigkeit verschaffte; Berufsschriftstellerinnen sind undenkbar.

Dass diese aus der Weimarer Klassik stammende Sicht auf weiblichen Dilettantismus bis ins 20. Jahrhundert nachwirkt, wenn es um die Beurteilung von literarischen Produkten von Frauen geht, zeigt sich beispielsweise in Fritz Giese's «Differenzen der Geschlechter im literarischen Schaffen» (vgl. Giese 1914). Der Autor knüpft darin direkt an das klassische Geschlechterrollen- und Autorkonzept

an:

«Das Schaffen der männlichen Dichtung ist poetische Produktion, Originalität, Schaffen aus dem Erleben. Die der weiblichen Autoren ist vorzüglich Anhänglichkeit an das Traditionelle in Inhalt wie Form und Schaffen bei Gelegenheit. [...] Wo auch immer Tradition und Anlehnung an Vorbilder in Schablonenform sich darbot, war es die Dichtung eines weiblichen Verfassers. [...] Der Knabe dichtet, das Mädchen schreibt.» (Giese 1914: 180).

Ein weiterer Bezug zwischen Genderfragen und Autorbegriff zeigt sich in der Kritik des herkömmlichen Autorkonzepts und den literaturtheoretischen Bestrebungen zu dessen Überwindung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Auf gesellschaftlicher Ebene wird im Zuge der zweiten feministischen Welle die Literatur von Frauen aufgewertet (vgl. Mattenklott 1979: 169-172). Dies zeigt sich in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre mit den vermehrten Publikationen von Autorinnen und der Einbindung schreibender Frauen in literarische Institutionen. In der Arbeitswelt- und der Alternativliteratur der 1960er-Jahre dagegen waren Männer noch markant übervertreten. Das oft subjektive und selbstreflexive Schreiben von Frauen in den 1970er- und 1980er-Jahren weist Übereinstimmungen mit der literarischen Publikation anderer «Randgruppen» auf (Mattenklott 1992: 168-174). Das Wohlwollen, das die Öffentlichkeit im deutschsprachigen Raum dem Schreiben von Laien und häufig eben Laiinnen entgegenbringt, erleidet in den 1980er-Jahren allerdings einen Einbruch. Die Argumentation beim Wiederaufgreifen klassischer ästhetischer Kriterien und Ideale stimmt mit denjenigen der Genie-Dilettant-Unterscheidung von Schiller und Goethe frappant überein (vgl. Mattenklott 1992: 168-174).

In Bezug auf die finanzielle Unabhängigkeit durch fiktionales Schreiben fällt auch heute noch auf, dass Männer weit häufiger als Frauen das Schreiben zu ihrem Beruf machen und als ökonomische Lebensgrundlage annehmen. Dies, obwohl durch die Forschungsergebnisse aus der literarischen Sozialisation angenommen werden kann, dass Frauen mehr schreiben als Männer.

#### *3.1.1.5. Die Entthronung des Autors im französischen Poststrukturalismus: Barthes und Foucault*

Die feministische Kritik an den Mechanismen rund um Autorschaft greift vor allem im US-amerikanischen Raum auf den französischen Poststrukturalismus

zurück.<sup>110</sup> Sowohl hier – insbesondere in den Werken Foucaults – als auch in feministischen Theorieansätzen bilden Fragen um Macht und die Machtposition des Autors einen den Dreh- und Angelpunkt. Was hier unter dem Stichwort der «Entthronung» zusammengefasst wird, ist eine kritische Überprüfung und Relativierung der Machtposition des Autors, die anhand der Werke von Roland Barthes und Michel Foucault nachvollzogen werden. In den beigezogenen Werken «La mort de l’auteur» (Barthes 1993, Originalausgabe 1968), «S/Z» (Barthes 1970) und «Qu’est-ce qu’un auteur?» (Foucault 1988, Originalausgabe 1969) findet allesamt eine Schwächung des herkömmlichen Autorbegriffs statt, wodurch – vor allem in den Beiträgen Barthes’ – die Position der Leserschaft gestärkt wird. Dass dieser Mechanismus, auch wenn er auf einer rein spekulativ-theoretischen Basis stattfindet, Parallelen zu konkreativen Projekten aufweist, liegt auf der Hand. Die hier gewonnenen Erkenntnisse werden deshalb im vierten Kapitel dieser Arbeit in die Erarbeitung eines Instrumentariums einfließen.

Roland Barthes geht in «La mort de l’auteur» von einem historischen Wandel des Autorbegriffs aus, welchen er am Gegensatzpaar *auteur* / *Auteur*<sup>111</sup> – *scripteur* festmacht: Der Begriff *auteur* stammt aus dem ausgehenden Mittelalter; Barthes’ Wortwahl drückt aus, dass er von einer Konstruiertheit des daraus erwachsenden modernen Autorkonzepts ausgeht. Als hauptsächliche Voraussetzung nennt er den aufkommenden Individualismus, der er im englischen Empirismus und im französischen Rationalismus geistesgeschichtlich, im Positivismus literaturgeschichtlich festmacht. Der geniale *auteur*, der zu seinem Werk dasselbe Verhältnis hat wie ein Vater zu seinem Kind und also auch über eine vom Text unabhängige Existenz verfügt, wird als historisches Konstrukt verabschiedet. An seine Stelle tritt der *scripteur*. Dieser existiert nur im Zeitpunkt des Schreibens des Textes und im Zusammenhang mit dem Text:

«[L]e scripteur moderne naît en même temps que son texte: il n’est d’aucune façon pourvu d’un être qui précéderait ou excéderait son écriture, il n’est en rien le sujet dont son livre serait le prédicat; il n’y a d’autre temps que celui de l’énonciation, et tout texte est écrit éternellement *ici et maintenant*.» (Barthes 1993: 493; Hervorhebung gemäss Original).

---

<sup>110</sup> Wir werden das im nächsten Kapitel, welches sich multipler Autorschaft widmet, sehen.

<sup>111</sup> Zu Beginn des Essays ist *auteur* klein und kursiv geschrieben, vom dritten Abschnitt an gross, aber dafür nicht kursiv. Aufgrund des Kontexts darf davon ausgegangen werden, dass diese Schreibvarianten dasselbe Konzept der Autorschaft bezeichnen (vgl. Barthes 1993).

Dabei wird Schreiben als Verweben von Zitaten verstanden, welche aus dem Rückgriff auf bereits Geschriebenes stammen:

«[L]’écrivain ne peut qu’imiter un geste toujours antérieur, jamais originel: son seul pouvoir est de mêler les écritures, de les contrarier les unes par les autres, de façon à ne jamais prendre appui sur l’une d’elles [...]» (Barthes 1993: 494).

Das Schreiben wird von der *expression* des *auteur* zur *inscription* des *scripteur*. Als weitere Beiträge zur Untergrabung des klassischen Autorkonzepts nennt Barthes erstens den Surrealismus, welcher der Sprache einen souveränen und zentralen Platz einräumt und damit zusammenhängend mit der Erwartungshaltung der Leser spielt, sowie die rational ungesteuerte «écriture automatique» und das Schreiben in der Gruppe zulässt. Zweitens führt er die Linguistik an, insbesondere die Kommunikationstheorie, welche einen Sender oder Autor nur im Zusammenhang einer Kommunikationssituation und nur in der ihm dort zugeschriebenen Rolle betrachtet (Barthes 1993: 492-493).

Die Verschiebung im Blick auf den Autor hat Auswirkungen auf die Beurteilung der Kategorien Werk und Leserin. Das Werk, das während der Zeit der Genieästhetik als Medium zum Transport der Autorintention, und die Leserin, welche als respondierende Exegetin dieses Werks betrachtet wurden, erhalten einen neuen Stellenwert. Der Text wird von Barthes als Gewebe (*tissu*) von Zitaten verstanden; der Originalitätsanspruch ist aufgehoben. Es gibt keinen einzelnen allgemein gültigen, vom Autor intendierten Sinn mehr im Text. Die früher im Autor angesiedelten Leidenschaften und Gefühle werden in einen Welttext verlegt, auf den jeder *scripteur* zurückgreift und an dem er weiter schreibt: Schreiben ohne Intertextualität ist für Barthes nicht möglich. Weil das klassische Autorkonzept und die Literaturkritik (*Critique*) einander gegenseitig bedingen, führt der Tod des Autors zur Forderung nach einer neuen Art der Textlektüre: an die Stelle der Dechiffrierung tritt die Entwirrung (*démêlage*), der Text muss nicht mehr durchdrungen (*percer*), sondern durchlaufen (*parcourir*) werden. Anstelle des Autors wird die Leserin ins Zentrum des Textsinns gestellt, soweit überhaupt noch von einem Textsinn ausgegangen wird. Die Schlussforderung Barthes’ lautet: «[...] il faut en renverser le mythe: la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l’Auteur.» (Barthes 1993: 495). Dabei ist nicht von einem empirisch-konkreten Leser die Rede, sondern vielmehr von einer Position in der Kommunikationssituation beziehungsweise im Welttext. Es ist evident, dass Barthes dabei von einer anderen Sicht auf den Leser ausgeht als beispielsweise Eco (vgl. zu dessen Position Kapitel 3.2.1.).

Die Möglichkeit der multiplen Autorschaft bezieht Barthes in seine Überlegungen

ein. Abgesehen davon, dass er die sinngebende Instanz von der Autorin auf den Leser verlegt und damit eine Umkehrung des hierarchischen Gefälles bewirkt, spricht er multiple Autorschaft explizit an: Die Surrealisten tragen mit ihren literarischen Spielen, welche zum Teil in Texten von mehreren Schreibenden resultieren, zur Untergrabung des Geniebegriffs bei (Barthes 1993: 492). Das Intertextualitätsprinzip, das Barthes für jedes (literarische) Werk postuliert, lässt das Denken einer reinen Alleinautorschaft nicht zu. Ausserdem erwähnt Barthes als weiteren Bezug auf multiple Autorschaft die Funktion von Mittlern in oralen Kulturen, welche auf – wahrscheinlich durch Überlieferung und somit durch den Beitrag mehrerer Personen entstandene – Erzählungen zurückgreifen (Barthes 1993: 491).

Barthes nimmt 1970 einen Teil seiner Überlegungen aus «La mort de l’auteur» in seiner umfangreicheren Studie «S/Z» auf. Dabei handelt es sich um ein literaturtheoretisches Werk, das er – wie «La mort de l’auteur» – anhand von Honoré de Balzacs «Sarrasine» entwickelt und sich dabei vor allem auf die Rahmenerzählung bezieht. Für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist Barthes’ Gegensatz zwischen schreibbaren und lesbaren Texten (*textes scriptibles* vs. *textes lisibles*).

Die Dichotomie von schreibbaren und lesbaren Texten entspricht Barthes’ Entgegensetzung des modernen *scripteur* und des klassischen *auteur* in «La mort de l’auteur». Die Unterscheidung zwischen lesbaren und schreibbaren Texten wird erkennbar, wenn vom Schreiben ausgegangen wird (Barthes 1970: 10): Einen schreibbaren Text definiert Barthes als unabgeschlossenen, provisorischen Text im Zeitpunkt des Geschriebenwerdens. Er lässt noch alle Möglichkeiten offen:

«[L]e texte scriptible n’est pas une chose, on le trouvera mal en librairie. [...] Le texte scriptible est un présent perpétuel, sur lequel ne peut se poser aucune parole *conséquente* (qui le transformerait, fatalement, en passé); le texte scriptible, c’est *nous en train d’écrire*, avant que le jeu infini du monde [...] ne soit traversé, coupé, arrêté, plastifié par quelque système singulier (Idéologie, Genre, Critique) qui en rabatte sur la pluralité des entrées, l’ouverture des réseaux, l’infini des langages. Le scriptible, c’est le romanesque sans le roman, la poésie sans le poème, l’essai sans la dissertation, l’écriture sans le style, la production sans le produit, la structuration sans la structure.» (Barthes 1970: 11; Hervorhebungen gemäss Original).

Das Konzept des schreibbaren Texts ist also hypothetisch. Dass schreibbare Texte nicht fixiert sein dürfen, ist auch der Grund, warum sie nicht lesbar sind. Ein

lesbarer Text dagegen ist das fixierte Produkt des Schreibens, die Literatur (Barthes 1970: 11); alle klassischen Texte sind lesbare Texte (Barthes 1970: 10). Lesbare und schreibbare Texte schliessen sich gegenseitig aus. Barthes unterscheidet drei Formen von lesbaren Texten und orientiert sich dabei – nach dem Schreiben als erstem Schritt – an der Interpretation: Erstens absolut plurale Texte (*textes absolument pluriels*), zweitens beschränkt plurale oder polysemische Texte (*textes modérément pluriels ou polysémiques*) und drittens monovalente Texte (*textes univoques*). Absolut plurale Texte beschreibt er, mit dem Unterschied der Fixiertheit, ähnlich wie die schreibbaren Texte. Ein absolut pluraler Text ist eine hypothetische Idealvorstellung und wird in der Folge von Barthes nicht mehr thematisiert. Allerdings stützen sich verschiedene Hypertext-Theorien auf diese Darstellung. Polysemische oder polyvalente Texte dagegen behandelt Barthes ausführlich.

In Barthes' Bezugsgrössen des Schreibens und des Interpretierens von Texten werden die Positionen von Autor und Leser einbezogen. Barthes legt dabei seine Orientierung offen: Er kritisiert die Trennung zwischen Autor und Leser, die eine Unterordnung des Lesers nach sich zieht, sowie die Verurteilung des Lesers zur relativen Untätigkeit und dessen Ausschluss vom lustvoll produzierenden Umgang mit Texten:

«Ce lecteur est alors plongé dans une sorte d'oisiveté, d'intransitivité, et, pour tout dire, de *sérieux*: au lieu de jouer lui-même, d'accéder pleinement à l'enchantement du signifiant, à la volupté de l'écriture, il ne lui reste plus en partage que la pauvre liberté de recevoir ou de rejeter le texte [...]» (Barthes 1970: 10; Hervorhebung gemäss Original).

Das Programm zur Neubewertung von Autor und Leser wird wie folgt formuliert: «Pourquoi le scriptible est-il notre valeur? Parce que l'enjeu du travail littéraire [...] c'est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur du texte.» (Barthes 1970: 10). Diese Forderung erinnert stark an Brechts Anmerkungen zum Lehrstück. Mit dem gewichtigen Unterschied, dass es sich bei Brecht um reale Handlungsanweisungen, bei Barthes hingegen um ein literaturwissenschaftliches Theorem handelt.

Anhand der lesbaren Texte, insbesondere der polyvalenten, definiert Barthes den Leser neu: ähnlich dem scripteur in «La mort de l'auteur» existiert er nicht vor dem Text, sondern ist zu verstehen als Punkt, in dem verschiedene Texte und die verschiedenen Möglichkeiten eines polyvalenten Texts zusammenlaufen (Barthes 1970: 16). Auch in diesem Sinn ist der «neue» Leser also dem «neuen» Autor nicht untergeordnet, sondern ihre Funktionen sind als gleichwertig gesetzt. Mit dieser Positionierung von Autor und Leser lässt sich «S/Z» – stärker noch als «La

mort de l'auteur» – als Werk zwischen einer leserzentrierten und einer an einer Auflösung der Autor-, Werk- und Leserposition orientierten Literaturwissenschaft einordnen.

Im Vergleich dazu nimmt Foucault eine radikalere Position ein. Wenige Monate nach der Publikation von Roland Barthes' «La mort de l'auteur» hält er an der Sitzung der Französischen Gesellschaft für Philosophie in Paris einen Vortrag unter dem Titel «Qu'est-ce qu'un auteur?», dessen schriftliche Bearbeitung in der Folge zu einem der zentralen Werke in der Diskussion um Autorschaft wird.<sup>112</sup>

Der Aufsatz ist wie folgt gegliedert: Nach einer Einleitung und Vorbemerkungen zur Einordnung der Fragestellung «Was ist ein Autor?» in das bisherige Werk Foucaults und zur Geschichte des Autorbegriffs steht der Bezug von Autor und Werk im Zentrum. Anhand zweier Themen im Bereich des Schreibens relativiert Foucault den herkömmlichen Autorbegriff beziehungsweise das Schreiben als Verhältnis von Autor und Text: Erstens bespricht er die Gleichgültigkeit gegenüber der Quelle des Geschriebenen, weil dieses als selbstreferenziell betrachtet wird und damit zusammenhängend die Sicht auf das Schreiben als Spiel; zweitens wird die Verwandtschaft des Schreibens mit dem Tod thematisiert. Anschliessend greift Foucault zwei aus einer Reihe (nicht explizit genannter) Begriffe auf, die seiner Ansicht nach die Überwindung des Autorbegriffs blockieren, indem sie diesen umgehen: Das *Werk* ist nicht vom Autor unabhängig denkbar und seine scheinbare Einheit wirft zahlreiche ungelöste Fragen auf; das *Schreiben* wird verdächtigt, die Eigenschaften des Autors nicht aufzuheben, sondern in eine kritische oder religiöse «transzendente Anonymität» zu übertragen und zu blockieren.

Nach diesen präludierenden Bemerkungen formuliert Foucault seine Methode zur Diskussion von Autorschaft und den dazugehörigen Fragenkatalog. An Stelle einer Wiederholung der Leeraussage zum Tod des Autors oder zum gemeinsamen Tod von Gott und Mensch fordert er die Untersuchung des durch das Verschwinden des Autors freigewordenen Raums und dessen Funktionen. Zu diesem Zweck schlägt er vier Ansätze vor: erstens die Untersuchung des Autornamens und dessen Verhältnis zum Eigennamen; zweitens die Untersuchung der Funktion «Autor», welche sich wiederum an vier Merkmalen festmachen lässt. Es sind dies Aneignung (das Eigentumsverhältnis zwischen Autor und Text); zweitens zwingende Zuschreibung eines Texts zu seinem Autor, damit jener rezipierbar wird; drittens Konstruiertheitscharakter von Autorschaft und Ego-Pluralität, das

---

<sup>112</sup> Den nachfolgenden Erörterungen liegt die deutsche Übersetzung Karin Hofers zugrunde: «Was ist ein Autor?» (Foucault 1988).

heisst der Bruch zwischen Stellen im Text, die auf eine Vertretung der Autorin im Werk hinzuweisen scheinen (z.B. in einer Ich-Erzählung) und der real Schreibenden, festmachen lässt; und viertens die Untersuchung der spezifischen Autoren, die sich in einer «transdiskursiven Position» befinden. Das sind Autoren – Foucault nennt als Beispiele Marx und Freud –, welche nicht nur die ihnen eindeutig zuschreibbaren Werke verfasst, sondern darüber hinaus einen Diskurs begründet haben, der für die Gewinnung neuer Einsichten immer wieder konsultiert wird. Abschliessend führt Foucault die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung seines Ansatzes auf, nämlich die Entwicklung einer Typologie der Diskurse, eine historische Analyse der Diskurse und die Untersuchung des Verhältnisses des Stoffs zu den Diskursen und zum Autor.

Abgesehen von der Frage um dem historischen Autor kommt vor allem die Frage nach dem Schreiben, also der Bezug von Autor und Text, in seiner überkommenen Form, zur Sprache. Hier stellt sich allerdings das für einen Text von Foucault typische Problem, dass er zwar einerseits eine moderne Form des Schreibens entwirft, welche zum Verschwinden des Autors erstens durch den ludischen Charakter des Schreibens<sup>113</sup> und zweitens durch die Verwandtschaft des Schreibens mit dem Tod führt,<sup>114</sup> andererseits jedoch – wie im obigen Überblick skizziert – anschliessend die Kategorie «Schreiben» insgesamt kritisiert. Dabei bleibt die Frage offen, ob es eine neue, von der Kategorie der Autorschaft unabhängige Form des Schreibens geben könne. Beim Blick auf das Spannungsfeld zwischen Autor und Text bleibt die Leserin ausgeblendet.

Die titelgebende Frage, was ein Autor sei, nimmt Foucault an verschiedenen Stellen auf. Wir fassen hier den Aufsatz in dem Sinne auf, dass die Autorfunktion aus den im obigen Inhaltsüberblick angegebenen Gründen als nicht zwingend notwendig erachtet wird, um einen Diskurs zu führen und dass sie deshalb aufgegeben werden kann:

«Der Autor [...] ist wohl nur eine der möglichen Spezifikationen der Funktion Stoff. Mögliche oder nötige Spezifikation? Betrachtet man die

---

<sup>113</sup> «Das Schreiben entwickelt sich wie ein Spiel, das zwangsläufig seine Regeln überschreitet und nach aussen tritt. [...] in Frage steht [beim Schreiben, jm] die Öffnung eines Raumes, in dem das schreibende Subjekt immer wieder verschwindet.» (Foucault 1988: 11).

<sup>114</sup> «Das Werk, das die Aufgabe hatte, unsterblich zu machen, hat das Recht erhalten, zu töten, seinen Autor umzubringen. [...] Aber da ist noch etwas anderes: die Beziehung des Schreibens zum Tod äußert sich auch in der Verwischung der individuellen Züge des schreibenden Subjekts. [...] er [der Schriftsteller, jm] muß die Rolle des Toten im Schreib-Spiel übernehmen.» (Foucault 1988: 12).

Wandlungen, zu denen es im Laufe der Geschichte gekommen ist, so muß die Funktion Autor keineswegs konstant in ihrer Form, in ihrer Komplexität oder gar in ihrem Vorhandensein bleiben [...]. Man kann sich eine Kultur vorstellen, in der Diskurse verbreitet oder rezipiert würden, ohne daß die Funktion Autor jemals erschiene.» (Foucault 1988: 31).

Im Gegensatz zu Roland Barthes in «La mort de l'auteur» und in «S/Z», wo zum Autor der Gegenbegriff des *scripteur* geprägt wird, welcher an Stelle des Autors eine neue Form des Schreibens praktiziert, verwirft Foucault also sowohl die Kategorie des Autors (auch in der Ausprägung des barthesschen Schriftstellers/*scripteur*) als auch diejenigen des Werks und des Schreibens, zumindest sofern sie die Autorschaft weiter tragen:

«Deshalb ist es nicht genug, wenn man sagt: verzichten wir auf den Schriftsteller, verzichten wir auf den Autor, untersuchen wir nur das Werk in sich selbst. Das Wort <Werk> und die Einheit, die es bezeichnet, sind wahrscheinlich genauso problematisch wie die Individualität des Autors. [Absatz] Ich denke, noch ein anderer Begriff blockiert die Feststellung vom Verschwinden des Autors [...]. Es handelt sich um den Begriff Schreiben.» (Foucault 1988: 13).

Auch multiple Autorschaft, welche Foucault nicht explizit erwähnt, muss gemäss seinen Ausführungen überwunden werden, weil er das Prinzip der Zuschreibbarkeit von Texten überhaupt verabschieden will. Dennoch lassen sich Verbindungen zu Konkreativität ziehen: Sowohl das Schreiben als Zeichenspiel, das hypothetisch mehrere Mitspielende zulässt, als auch die Verbindung des Schreibens mit dem Tod, der gemäss Foucault zur Verwischung der individuellen Züge des schreibenden Subjekts führt, weisen auf die Möglichkeit einer Beteiligung mehrerer am Schreibprozess hin. Dabei muss aber beachtet werden, dass nach Foucaults Überlegungen auch eine schreibende Gruppe Autorfunktion einnehmen kann, sofern sie auf der (Ko-) Autorschaft besteht und diese Funktion nicht ebenfalls auflöst. Die einzige Möglichkeit von Koautorschaft und Konkreativität, die gemäss «Was ist ein Autor?» akzeptabel ist, ist diejenige des Diskurses. Dabei lässt Foucault offen, ob er die Diskursbegründer aus der zu überwindenden Autorfunktion ausnimmt und ihnen eine unumstössliche (autoritäre) Sonderposition zuschreibt, oder ob er sie wie andere Autoren als subjektunabhängig denkt. Es ist zu vermuten, dass die Diskursbegründer in Foucaults Text den Autoritätscharakter beibehalten. Ist ein Diskurs einmal begründet, ist eine den Diskurs fundamental erweiternde Beteiligung anderer denkbar. Dabei steht der Diskurs im Zentrum; durch den Beitrag vieler wird er in gemeinschaftlichem Weiterschreiben fortentwickelt.

Möglicherweise nimmt Foucault im Bemühen der Überwindung der Konzepte Autor, Werk und Schreiben lediglich eine Verschiebung vor: An Stelle des Werks tritt der Diskurs, an Stelle des Autors der Diskursbegründer und an Stelle des Schreibens die Teilnahme am Diskurs. Die Position des Lesers bleibt dabei undiskutiert.

### **3.1.2. Die Gruppe als Autor: multiple Autorschaft**

Verschiedene Denkansätze zielen nicht nur auf eine Demokratisierung, sondern auch auf eine Kollektivierung des Schriftstellertums ab. Am extremsten ist wohl Sergej Tretjakovs Forderung der kollektiven Produktion nicht nur von Zeitungen und Fachliteratur, sondern auch von (faktografischer) Literatur: «Die Entindividualisierung und Entprofessionalisierung des Schriftstellers – das sind die zwei Wege, auf denen der schädliche Widerstand der Literatenkaste gebrochen werden kann.» (Tretjakov 1972c: 75). In der Folge entwirft er die Utopie literarischer Produktionsgenossenschaften, welche einen literarischen Fünfjahresplan erfüllen (Tretjakov 1972c: 76-77).

Doch auch die Literaturgeschichte ist reich an Beispielen multipler Autorschaft. Es gibt sie sowohl in der fiktionalen Literatur, worauf in dieser Übersicht das Hauptgewicht gelegt werden soll, als auch in anderen Schreibsituationen, beispielsweise im Journalismus, im wissenschaftlichen Schreiben (vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern) oder im Aufsatzunterricht in der Schule. Prominente Beispiele sind die Bibel, die mittelalterliche Heldendichtung (z.B. das Nibelungenlied), das Manifest der kommunistischen Partei und die Zusammenarbeit von Schiller und Goethe beim Verfassen ästhetischer Texte.<sup>115</sup> Ausserdem ist die gemeinschaftliche kreative Betätigung selbstverständlich nicht auf den Bereich der Schriftlichkeit eingeschränkt. Es gibt künstlerische Disziplinen, in denen gemeinschaftliches kreatives Arbeiten die Regel sind, wie der Film oder die Oper. Die Literatur gehört zu den am wenigsten offenen Bereichen für diese Produktionsweise.

Im Bereich der Literaturtheorie setzen praktisch alle Ansätze den «Mythos des singulären Autors» (Stillinger 1991: 193) voraus, und wenn es nur ist, um ihn anschliessend – wie Foucault – zu dekonstruieren. Weil keine allgemeingültige

---

<sup>115</sup> Eine Zusammenstellung von in Koauthorschaft verfasster englischsprachiger Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts findet sich in «Multiple authorship and the myth of solitary genius» (Stillinger 1991: 203-213).

Definition von multipler Autorschaft zur Verfügung steht,<sup>116</sup> und weil in der Sekundärliteratur von unterschiedlichen Konzepten ausgegangen wird, soll der Forschungsstand zu multipler Autorschaft nachfolgend einlässlich dargestellt werden.

### *3.1.2.1. Forschungsstand und Definitionen zu multipler Autorschaft*

In der Hauptsache kommen Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum zum Zuge, nämlich «Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing» von Lisa Ede und Andrea Lunsford (Ede und Lunsford 1990), «Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius» von Jack Stillinger (Stillinger 1991), «Toward a Working Definition of Collaborative Writing» von Jeanette Harris (Harris 1994) sowie die Lerneinheit 3 des Seminars «Kollaborative Autorschaft» (Porombka, Schneck et al. 1996). Als Vorläufer für die Entwicklung einer theoretischen Betrachtung von multipler Autorschaft kann der englische Philosoph und Historiker Robin George Collingwood betrachtet werden, dessen Ausführungen allerdings eher utopische Qualität haben und in der Einleitung der vorliegenden Arbeit zur Sprache kamen (vgl. Kapitel 1.2.).

Aktuelle Studien zu multipler Autorschaft betrachten das herkömmliche, im 18. Jahrhundert konstituierte und bis Mitte des 20. Jahrhunderts kaum hinterfragte Konzept der Autorschaft als konstruiert. Sie bezeichnen es deshalb als «Myth of the solitary author» (Ede und Lunsford 1990: 73; Stillinger 1991: Titel und vi).

Lisa Ede und Andrea Lunsford setzen in ihrer Untersuchung einen weiten Begriff von «collaborative writing» beziehungsweise «group writing» an, der, entsprechend ihrem Forschungsansatz, auf verschiedene Fachgebiete anwendbar ist: «*Group writing* includes any writing done in collaboration with one or more persons.» (Ede und Lunsford 1990: 14; kursiv Gedrucktes im Original unterstrichen). Ausserdem geben sie einen kurzen Überblick über verschiedene Definitionen von «collaborative writing», welche von sehr weiten (jedes Schreiben ist «collaborative») zu sehr spezifischen reichen (Ede und Lunsford 1990: 14-16). Sie erläutern, dass sie «collaborative writing» in ihrer Arbeit eher problematisieren als definieren und klassifizieren (Ede und Lunsford 1990: 132). Ede/Lunsford legen ihren Untersuchungen eine empirische Umfrage zugrunde, die jedoch keine literarischen Schreibsituationen, sondern durchwegs solche aus der geistes- und naturwissenschaftlichen Forschung beziehungsweise

---

<sup>116</sup> Im englischsprachigen Raum werden in der Regel die Begriffe «multiple authorship» und «collaborative writing» verwendet.

Entwicklung, Wirtschaft und Journalismus im weitesten Sinn berücksichtigt. Ausserdem betrachten sie multiple Autorschaft aus historischer, literaturtheoretischer, philosophischer und pädagogischer Perspektive.

Jeannette Harris kommt nach einer Negativdefinition von «collaborative writing»<sup>117</sup> zur Ansicht, dass alles Schreiben «collaborative» sei, was von der Notwendigkeit entbinden würde, dieses von singulärem Schreiben zu unterscheiden, und sie nennt unterschiedliche theoretische Ansätze, welche diese Auffassung stützen, unter anderem Rezeptionsästhetik und Dekonstruktivismus:

«1. Since we generally assume that writing evolved from speaking and since oral language is always inherently social, then writing too must be viewed as basically a social phenomenon and thus a collaborative act. / 2. Since, as Walter Ong [...] reminds us, «every text builds on pretext» [...], then everything that is written is essentially a revision of a «prior text». / 3. Since, according to social constructionists, both language and knowledge are social constructs, then all texts are obviously also social rather than individual constructs. / 4. Since, as the deconstructionists and reader-response theorists assert, all texts are completed in the act of reading, then a writer never functions alone to create a text.» (Harris 1994: 78).

Während Harris diese Argumente aufnimmt und folglich den Ansatz vertritt, dass alles Schreiben als «collaborative» zu betrachten sei, unterscheidet sie in der Folge graduelle Abstufungen von «collaborative writing». Ausgehend von rezeptionsästhetischen Ansätzen unterscheidet sie drei Formen der Textkonstruktion: die Repräsentation des Texts in den Gedanken der Schreibenden («interior text» / «mental text»), den Text während des Schreibprozesses («generative text»), welcher mit dem «interior text» in Wechselwirkung steht, sowie den vollendeten physischen Text.<sup>118</sup> Jede substanzielle Änderung einer dieser Textstufen kann als «collaborative writing» betrachtet werden, also beispielsweise die Anpassung des «interior text» nach einer Diskussion des Autors mit einer Freundin; die gemeinsame Produktion des «generative text» durch zwei Schreiberinnen, welche gemäss Harris die häufigste Definition von «collaborative writing» ist, sowie Kürzen oder Umstellen des

---

<sup>117</sup> «We continue to define [collaborative writing] as the opposite of writing that is individual and independent.» (Harris 1994: 77).

<sup>118</sup> Hier lässt sich eine Parallele ziehen zu Barthes' Textabstufungen in «S/Z» (Barthes 1970): «mental text» und «generative text» entsprechen weitgehend seinem «text scriptible»; der vollendete physische Text seinem «texte lisible».

vollendeten Texts durch eine Herausgeberin. Daneben sind sowohl gleichzeitige als auch sequenzielle Formen der Zusammenarbeit zu unterscheiden. Ausserdem können für «collaborative writing» verschiedene Medien zur Anwendung kommen. Harris spricht insbesondere den Einsatz von Computern in Schreibklassen an.

Sie weist ferner auf die Unterschiede in der Beurteilung von «collaborative writing» in unterschiedlichen Fachgebieten hin: Während es im technischen und naturwissenschaftlichen Schreiben, also vor allem im pragmatischen Bereich, die Regel ist,<sup>119</sup> sind die Widerstände in Bezug auf geisteswissenschaftliches und vor allem literarisches Schreiben wesentlich grösser. Dafür macht Harris allgemein das Festhalten am Ideal des allein schaffenden Genies und damit zusammenhängend das ökonomische Interesse verantwortlich, in geisteswissenschaftlichen Disziplinen zudem die verbreitete singuläre Arbeitsweise<sup>120</sup> und die Angst vor einem Stehlen der Ideen. Ausserdem trägt ihrer Ansicht nach die verbreitete enge Vorstellung von «collaborative writing» als gemeinsame Produktion des «generative text», bei dem zwei Schreibende gleichzeitig physisch anwesend sein müssen, zur Konservierung des «Geniemythos» bei:

«[...] when writers whose purposes were aesthetic involved others in their writing, they often concealed it, referred to it as editing, or rationalized that it wasn't really collaboration because no one else physically performed the act of writing the words.» (Harris 1994: 78-79).

Jack Stillinger stellt, im Gegensatz zu Harris nicht von der Schreibsituation, sondern von der Person des Autors ausgehend, eine Reihe literarischer Schreibsituationen zusammen, die er unter den Begriff «multiple Autorschaft» subsumiert. Erstens nennt er die Zusammenarbeit einer jungen (das heisst noch nicht arrivierten) Autorin mit Freunden und Verlegerinnen, welche sie im Sinne eines Mentor-Verhältnisses unterstützen; zweitens die Zusammenarbeit einer arrivierten Autorin mit einem gleichwertigen Partner; drittens die Überarbeitung des eigenen früheren Werks durch eine Autorin und viertens die von Stillinger «creative plagiarism» genannte Auseinandersetzung eines Autors mit literarischen

---

<sup>119</sup> Vgl. dazu auch Ede/Lunsford: «Researchers in the sociology of science have argued that an increase in collaborative practices is one of the most salient characteristics distinguishing premodern and modern science.» (Ede und Lunsford 1990: 74).

<sup>120</sup> Diese Arbeitsweise ermöglichen die Geisteswissenschaften in der Regel aufgrund der Fragestellungen und der Forschungstradition. In Natur-, Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften dagegen ist Teamwork aufgrund des empirischen Forschungsaufwands oft unumgänglich.

Einflüssen (Stillinger 1991: 22-23 sowie ausführlich anhand von Beispieltexten in den Kapiteln 2-5).

Auch Stillinger kommt wie Jeannette Harris zum Schluss, dass es «reine Autorschaft» nicht geben könne und dass somit jedes Schreiben «collaborative» sei.<sup>121</sup> Dabei ist allerdings zu beachten, dass er an dieser Stelle die Rezeption von Geschriebenem gemäss rezeptionsästhetischen Theorieansätzen als Kommunikationsprozess und somit die Tätigkeit des Lesens als Beitrag an die Autorschaft wertet, was selbstverständlich zur Unmöglichkeit der reinen Autorschaft oder aber zur Unmöglichkeit der Rezipierbarkeit führt (Stillinger 1991: 185). Weil auch sämtliche historischen und kulturellen Einflüsse auf die Autorin als «collaboration» taxiert werden, stellt Stillinger schliesslich fest, dass für «reine Autorschaft» die Schreibenden der Sprache beraubt werden müssten (Stillinger 1991: 185). In diesem Punkt folgt Stillinger – zwar ohne expliziten Bezug – weitgehend der Ansicht Collingwoods in «The Principles of Art», welcher in seinem utopischen ästhetischen Konzept entweder eine Auflösung der gedruckten Literatur oder die Entwicklung neuartiger Ausdrucksformen mit ständigem Publikumseinbezug fordert (Collingwood 1938). Die «reine Autorschaft» wird so für Stillinger zum Paradoxon.

Sowohl bei Harris als auch bei Stillinger stellt sich das Problem der weiten und dadurch unfokussierten Definition von «collaborative writing» unter anderem wegen der Wortwahl «collaborative». Der Begriff ist auf jede Art und jeden Grad von Zusammenarbeit anwendbar, und diese kann zudem unter den Partnern qualitativ und quantitativ stark differieren. So können beispielsweise sowohl die Produktion eines Texts durch zwei beim Akt des Schreibens physisch anwesende, kreativ gleich stark beitragende Partner als auch die Zusammenarbeit eines Alleinauthors im herkömmlichen Sinn mit seiner Lektorin oder gar dem Drucker oder der Verkäuferin eines seiner Bücher darunterfallen. Harris erkennt dieses Problem:

«For political as well as philosophical reasons, it is unfortunate that we do not have a term other than collaborative writing to apply to a shared act of text production. [...] As our understanding of collaborative writing expands, we may well find that we need not only to define and redefine the term but also to find other terms that distinguish among different types of collaborative writing.» (Harris 1994: 82-83).

---

<sup>121</sup> Damit schliesst Stillinger seine weiter vorn (Stillinger 1991: 23) entwickelte Variante aus, dass auch die spätere Überarbeitung eines Werks durch seinen Autor als «collaboration» betrachtet werden könne.

Die Einführung des Konkreativitätsbegriffs löst einen Teil dieser Forderung ein.

*3.1.2.2. Multiple Autorschaft als Machtschwund des Autors*

Lisa Ede und Andrea Lunsford beschäftigen sich – vor allem auf der Basis ihrer Foucault-Lektüre – ausführlich mit dem Machtaspekt von «collaborative writing» beziehungsweise dessen subversivem Potenzial. In einer Parallelsetzung werden die Herausforderungen des «collaborative writing» an den hegemonialen Alleinautor mit den historischen, sozialen, theoretischen und pädagogischen Herausforderungen an die Erziehung, insbesondere an den Schreibunterricht, verglichen (Ede und Lunsford 1990: 119). In diesem Zusammenhang stellen sich die folgenden Fragen: Welches sind gemäss Ede/Lunsford diese Herausforderungen an den Alleinautor? Welches die Herausforderungen an die Erziehung? Was sind die Folgerungen Ede/Lunsfords für die Sicht auf «collaborative writing» und für die Pädagogik?

Für die Beantwortung der ersten Frage können wir uns hauptsächlich auf Ede/Lunsfords Lektüre von Foucaults «Qu'est-ce qu'un auteur?» stützen. Sie übernehmen die Ansicht über die Konstruiertheit der Kategorie «Autor» und kritisieren gestützt auf Foucaults Aufsatz deren Verhältnis zur Macht. Unter Berufung auf die Schlusspassage entwickeln sie eine Sicht von Autorschaft als Funktion und von Text als Punkt in einem Diskurs politischer, kultureller, ökonomischer, ideologischer und anderer Kräfte. Die bisherigen Machtpositionen von Autor und Literaturwissenschaft werden auf diese Weise aufgelöst (Ede und Lunsford 1990: 88-89). Als weiteren am Zerfall des Autorbegriffs beteiligten Aspekt nennen Ede/Lunsford die Änderungen des Subjekt- und Individualismusbegriffs. Im Bereich der Literaturwissenschaft schwächt der Strukturalismus durch die Fokusverschiebung von der Autorin auf das Werk diese Kategorien; der Poststrukturalismus hinterfragt die Kategorien «Subjekt» und in der Folge «Autor» radikal (Ede und Lunsford 1990: 89-90). Drittens wird in der marxistischen Literaturwissenschaft, aber auch in anderen literaturwissenschaftlichen Kontexten die Autorin als durch ihr soziales Umfeld und dessen Sprache determiniert und daher nicht autonom betrachtet (Ede und Lunsford 1990: 90). Schliesslich werden feministische Vorbehalte gegen das humanistische Konstrukt des Individuums und in der Folge des männlichen Genieautors angeführt. All diese Kritikpunkte führen zur Schwächung des Konzepts der singulären Autorschaft.

Die Folgerungen für die Erziehung aus diesen Änderungen im Autorkonzept untersuchen Ede/Lunsford mit Schwergewicht auf konkreative Praktiken. Sie

schliessen an dieser Stelle die Kritik an der Machtposition der Autorin mit derjenigen an der Machtposition des autoritären Lehrers und autoritär geleiteten Lernens kurz. Gestützt auf Foucaults «Qu'est-ce qu'un auteur?» entwickeln sie die Ansicht, dass «collaborative writing» eine neue (nämlich subversive) Machttechnologie berge, die in der Pädagogik genutzt werden könne. Letztere sollte ihrer Meinung nach als Methode dienen, die hierarchischen Strukturen in Lernsituationen zu hinterfragen und die Macht partnerschaftlich umzuverteilen (Ede und Lunsford 1990: 120). Den Gruppenprozessen in Situationen, in welchen gemeinsam geschrieben wird, räumen sie einen hohen Stellenwert ein. Sie sollen das Aushandeln neuer sozialer Strukturen und Beziehungen sowie das kreative Lösen von Konflikten ermöglichen (Ede und Lunsford 1990: 123).

Ede/Lunsford unterscheiden generell zwei Arten von «collaborative writing» und vom Arbeiten in Gruppen allgemein: die hierarchische und die dialogische, wobei die Autorinnen die zweite Form favorisieren. Bei der hierarchischen Form der Zusammenarbeit, die in den durch Ede/Lunsford untersuchten Bereichen quantitativ überwiegt, sind die Gruppenprozesse dem extrinsisch formulierten Ziel klar untergeordnet, und es sind klare Hierarchien auszumachen. Produktivität und Effizienz stehen im Zentrum; Gruppenprozesse und Unklarheiten in Bezug auf die Autorität werden vom Team vor allem als problematische und zu beseitigende Faktoren wahrgenommen (Ede und Lunsford 1990: 133). Als Beispiel nennen Ede/Lunsford die naturwissenschaftliche Teamarbeit und das sich daraus ergebende Schreiben. Die dialogische Form dagegen kann charakteristischerweise nur schwer beschrieben werden. Die Lernprozesse innerhalb der Gruppe werden als wichtiger erachtet als das möglichst effiziente Erreichen des gemeinsam formulierten Ziels:

«This dialogic mode [of collaboration, jm] is loosely structured and the roles enacted within it are fluid: one person may occupy multiple and shifting roles as a project progresses. In this mode, the process of articulating goals is often as important as the goals themselves and sometimes even more important. Furthermore, those participating in dialogic collaboration generally value the creative tension inherent in multivoiced and multivalent ventures. What those involved in hierarchical collaboration see as a problem to be solved, these individuals view as a strength to capitalize on and to emphasize. In dialogic collaboration, this group effort is seen as an essential part of the production [...], of knowledge and as a means of individual satisfaction within the group.» (Ede und Lunsford 1990: 133).

Dies entspricht der als ideal erachteten Form des «collaborative writing» im

Unterricht. Ede/Lunsford machen die hierarchische Form der Zusammenarbeit als tendenziell konservativ oder männlich, die dialogische als tendenziell subversiv oder weiblich aus. Dabei legen sie allerdings viel Wert auf die Relativierung dieser Zuordnung und auf die Vermeidung einer absoluten Dichotomie (Ede und Lunsford 1990: 134).

Lisa Ede und Andrea Lunsford kritisieren das Fehlen eines Austauschs des theoretischen mit dem praktischen Aspekt von «collaborative writing» und regen eine Verschränkung beispielsweise der literaturtheoretischen Konzepte von Barthes und Foucault mit Erfahrungen professionellen Schreibens im Team an. Für die vorliegende Arbeit besonders interessant ist die Lancierung einer Pädagogik, welche die Änderungen im Autorkonzept und damit auch im Machtgefüge zwischen Autorin und Leserin reflektiert (Ede und Lunsford 1990: 138-139). Diese Aufgabe wird ansatzweise in der marxistischen Pädagogik sowie von antiautoritären Konzepten und den daraus hervorgehenden Reformen des Unterrichts übernommen. Ede/Lunsford fordern, dass die Implikationen von «collaborative writing» und die Nutzung des subversiven Potenzials nicht auf pädagogische Situationen beschränkt, sondern auf gesellschaftliche ausgeweitet werden solle (Ede und Lunsford 1990: 137-138 und 140).

Auch Stillinger formuliert Desiderate aus seiner Analyse der multiplen Autorschaft und des «collaborative writing» (Stillinger 1991: 182-202). Dabei wendet er sich gegen zwei unterschiedliche Positionen, und zwar einerseits wider die Form der Literaturtheorie, welche Autorschaft generell ablehnt, und andererseits jene, die unter Berücksichtigung koauthorschaftlicher Einflüsse mit einem modifizierten Autorkonzept operiert. Dass die erste Position für Intentionalisten nicht akzeptabel ist, liegt auf der Hand.<sup>122</sup> Aber auch die zweite Position verlangt eine Ausweitung der Sicht auf die Autorintention. Stillinger regt eine Theorie an, welche sich statt auf die Autorintention auf die verschiedenen Versionen literarischer Texte konzentrieren soll (Stillinger 1991: 200). Neben der Berücksichtigung der multiplen Autorschaft fordert Stillinger einen stärkeren Einbezug der ökonomischen Einflüsse auf die literarische Produktion und Publikation (Stillinger 1991: 199). Diese fallen bei ihm, wie oben dargelegt, zum Teil ebenfalls unter den Begriff «collaborative».

---

<sup>122</sup> An der entsprechenden Stelle kritisiert Stillinger den eingeeengten Blick auf *singuläre* Autorschaft der bisher zentral mit der Autorintention bzw. der radikalen Hinterfragung des Autorkonzepts beschäftigten Literaturwissenschaftler W.K. Wimsatt, Monroe C. Beardsley, E.D. Hirsch sowie Roland Barthes und Michel Foucault. Wie oben in Kapitel 3.1.1.5. dargelegt, trifft diese Aussage zumindest auf Barthes nicht zu, der z.B. konkreative Projekte der Surrealisten berücksichtigt.

Ein Phänomen, welches ebenfalls in die multiple Autorschaft hineinspielt, ist die Intertextualität. Die Praxis literarischer Zusammenarbeit verwischt nicht nur die Grenzen zwischen unterschiedlichen Schreibenden sowie zwischen Schreiben und Sprechen, sondern auch zwischen Text und Kontext (Laird 2000: 5), beziehungsweise zwischen verschiedenen Texten. Insbesondere die Extremposition Stillingers, welcher «collaborative writing» so stark ausweitet, dass er darunter auch alle historisch-kulturellen Einflüsse auf die Autorin eingeschlossen der Sprache versteht, muss Intertextualität jeder Art als multiple Autorschaft werten (vgl. oben und Stillinger 1991: 185). Auch bei den Ausführungen zu Barthes haben wir gesehen, dass für ihn Intertextualität obligater Bestandteil literarischen Schreibens und deshalb eine reine Alleinautorschaft nicht denkbar ist. Der Begriff der Intertextualität wird 1969 von Julia Kristeva in «Sémiotikè. Recherches pour une sémanalyse» neu lanciert und ist bis in die 1980er-Jahre für die literaturwissenschaftliche Diskussion, insbesondere poststrukturalistischer Ausrichtung, prägend.<sup>123</sup> Im Allgemeinen bezeichnet er die literarische Verweispraxis auf andere Texte mit Hilfe von Zitat, Plagiat oder Anspielung. Die erste Ausrichtung, unter welche die Arbeiten von Barthes, Stillinger, Derrida und Kristeva fallen, betrachten sämtliche Texte als offen und zueinander in Beziehung stehend und folglich Intertextualität als unhintergehbare literarische Ausdrucksweise. Die zweite Ausrichtung geht hingegen von beschränkt offenen Texten aus und operiert mit unterschiedlichen Kategorien der Intertextualität.

Für unsere Belange ist vor allem der Umgang der Leserin mit intertextuellen Bezügen von Interesse; dieser kann vielfältige Ausprägungen annehmen. So kann er im Sinne der ersten Intertextualitäts-Ausrichtung darin bestehen, den Schnittpunkt darzustellen, in welchem sich die Texte treffen, welche miteinander im Dialog stehen. Gemäss der zweiten Ausrichtung kann die Leserin sowohl die angelegten intertextuellen Bezüge entdecken – quasi ein literarisches Ostereier-Suchen – als auch Bezüge herstellen, welche nicht durch eine Autorinstanz intendiert sind. Diese Dekodierung der intertextuellen Bezüge ist von multipler Autorschaft ebenso wie von konkreativen Projekten abzugrenzen. Mit multipler Autorschaft darf sie allerdings nicht gleichgesetzt werden, weil sonst das Konzept multipler Autorschaft in expansiver Weise alle Distinktionen verschluckt, wie wir es oben bei Stillinger gesehen haben. Von Konkreativität unterscheidet sie sich insofern, als dass die Rezeptionsseite das Werk nicht grundlegend und für andere einsehbar verändern kann. Ausserdem darf die Rezeption eines gegebenen Werks nicht als kreativer Akt gewertet werden; die entsprechende Differenzierung

---

<sup>123</sup> Für einen Überblick zur Intertextualität in der poststrukturalistischen Literaturtheorie siehe Bossinade 2000: 94-103.

kommt weiter unten im Rahmen der Besprechung von Iser's Konzept des Rezeptionsvorgangs (Kapitel 3.2.1.) ausführlicher zur Sprache.

Zum Schluss der Diskussion über multiple Autorschaft soll die Frage aufgeworfen werden, ob eine Rede über Literatur ohne das Konzept einer singulären Autorin beziehungsweise ohne das Konzept von Autorschaft überhaupt möglich ist. Stillinger verneint Letzteres mit dem Hinweis auf die Verflechtung des wissenschaftlichen Denkens mit dem Autorbegriff:

«[...] the myth of single authorship is a great convenience for teachers, students, critics, and other readers, as well as for publishers, agents, booksellers, librarians, copyright lawyers – indeed, for everyone connected with the production and reception of books, starting with the authors themselves. The myth is thoroughly embedded in our culture and our ordinary practices, including the ordinary practices of criticism and interpretation, for which, I would argue, it is an absolute necessity.» (Stillinger 1991: 187).

Ein in der Gruppe verfasster Text allerdings kann unter Berücksichtigung weniger Modifikationen ebenso untersucht werden wie ein in Alleinautorschaft verfasster, beispielsweise in Bezug auf die Intention.<sup>124</sup> Stillinger fordert im Umkehrschluss auch für Literatur, welche einer Hauptautorin zugeschrieben werden kann, bei der literaturwissenschaftlichen Behandlung die Berücksichtigung der vielfältigen (v.a. editionsbedingten) Einflüsse (Stillinger 1991: 188). Auch Lisa Ede und Andrea Lunsford wollen Autorschaft nicht generell aufheben, sondern das Konzept der Alleinautorschaft aufbrechen und modifizieren: «[O]ur project has led us not to assent to the 'death of the author' but to try to conceive new and more expansive ways of experiencing and representing authorship.» (Ede und Lunsford 1990: 131).

### *3.1.2.3. Gender und Konkreativität*

Operieren Analysen mit binären Geschlechterzuordnungen, konnotieren sie das konkreative Schreiben weiblich, das singuläre Schreiben dagegen männlich, wie wir im vorangegangenen Kapitel gesehen haben. Literaturgeschichtlich lässt sich diese Zuordnung damit begründen, dass das singuläre Schreiben an das klassische Autorkonzept anschliesst, welches hauptsächlich die literarische Produktion von

---

<sup>124</sup> Methoden wie der Positivismus dagegen bauen derart stark auf der Person des Autors auf, dass sie bei multipler Autorschaft versagen dürften.

Männern beschreibt. Im Gegensatz dazu wird das Schreiben von Frauen als dilettantisch und damit als nachahmerisch und unselbstständig gewertet, wie oben dargelegt. Auf diese Weise rückt es in die Nähe von «collaborative writing», das je nach Definition auch den Bezug auf ein literarisches Vorbild einschliesst.

Stellen wir den Machtaspekt des Schreibens ins Zentrum, zeigt sich, dass in der Sekundärliteratur sowohl «typisch» weibliches Schreiben als auch konkreatives Schreiben als subversive Praktiken gegen eine herrschende Machtkonstellation dargestellt werden – im Falle konkreativen Schreibens hat sich das oben bereits mehrfach gezeigt. Die Präsupposition eines subversiven Aspekts weiblichen Schreibens liegt zahlreichen feministischen Lektüren literarischer Produkte von Frauen zugrunde. Sie soll anhand des für diese Arbeit bedeutsamen Zeitraumes von ca. 1960 bis 1980 in den Grundzügen nachgezeichnet werden. Die Koinzidenz der Entmachtung des Autors in der Literaturtheorie einerseits und der Veränderungen im Zuge der Neuen Linken andererseits, welche zur Emanzipation von bisher von der Literaturproduktion Ausgeschlossenen führte – beispielsweise von Arbeiterinnen, Frauen allgemein, Jugendlichen und Kindern – resultierte in einer Positionierung ebendieser Literatur im «Untergrund» und in Opposition zur Literatur arrivierter Autoren.<sup>125</sup> Die gewählten Publikationsmethoden können durchaus als subversiv, weil den herkömmlichen Literaturbetrieb unterlaufend, betrachtet werden: Diese Art von Literatur ist in der Regel unkommerziell, sie wird verschenkt oder zum Selbstkostenpreis verkauft; sie umgeht die herkömmlichen und vom etablierten Literaturbetrieb kontrollierten Vertriebswege, indem sie im Selbstverlag publiziert wird; ihre Vertreterinnen organisieren sich in neuen Gruppen, beispielsweise in der «Frauenliteraturzeitung Schreiben» (Mattenklott 1992: 171).

Zu dieser Passung weiblichen und konkreativen Schreibens in Bezug auf den gesellschaftlichen Stellenwert kommt ein weiterer Aspekt: Die für das Arbeiten in einer Gruppe allgemein vorausgesetzten Fertigkeiten – vor allem Teamfähigkeit, soziale Kompetenz oder kommunikative Fähigkeiten, welche für eine konstruktive Bewältigung von Konflikten vorausgesetzt sind – entsprechen gemäss herkömmlichen Rollenbildern Frauen eher als Männern. Allerdings muss hierbei berücksichtigt werden, dass es unterschiedliche Organisationsformen von Gruppen gibt. Ede/Lunsford unterscheiden, wie oben dargelegt, die hierarchische und die dialogische (siehe auch Ede und Lunsford 1990: 133). Die dialogische

---

<sup>125</sup> Vgl. dazu die Wortwahl von Gundel Mattenklott, welche die alternativen literarischen Experimente seit den 1960er-Jahren unter dem Titel «Literatur von unten» zusammenfasst (Mattenklott 1992).

Form entspricht im Bereich der Literatur weitgehend dem hier untersuchten konkreativen Schreiben. Aufgrund impliziter und expliziter Anmerkungen wird klar, dass Ede/Lunsford die dialogische Organisationsform bevorzugen. Sie ist es auch, die der favorisierten pädagogischen Arbeitsweise entspricht (Ede und Lunsford 1990: 123-125). Die hierbei geschulten Fertigkeiten des Aushandelns von Rollen in einer Gruppe und der Flexibilität in Bezug auf den Lernprozess sind es denn auch, die in pädagogisch motivierten konkreativen Projekten, beispielsweise beim handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, im Nebeneffekt explizit gefördert werden.

Die dialogische Art der Zusammenarbeit verfügt, ebenso wie der Einbezug von «collaborative writing» in den Unterricht, aufgrund der strukturellen Unterlaufung von Autorität über ein subversives Potenzial, das gemäss Ede/Lunsford allgemein gesellschaftlich genutzt werden sollte (Ede und Lunsford 1990: 137-138 und 140). Obwohl Ede/Lunsford sich gegen eine pauschale Gender-Zuordnung der zwei Arten des Arbeitens in Gruppen verwehren, bezeichnen sie die hierarchische als tendenziell männlich, die dialogische als tendenziell weiblich. Diese Zuordnung wird unter anderem mit den Resultaten aus der quantitativen Analyse begründet, welche eine Bevorzugung der einen oder anderen Arbeitsweise nach Geschlecht zeigen. Laird kommt aufgrund ihrer Untersuchungen über Koautor-schaft von Frauen zum selben Schluss. Sie rückt die dialogische Form der Konkreativität in die Nähe von Kommunikation und Spiel (Laird 2000: 5). Wird die Erkenntnis dieser zwei unterschiedlichen Formen multipler Autorschaft mit Ede/Lunsfords Forderung nach gesellschaftlichen Konsequenzen kurzgeschlossen, lässt sich ablesen, dass dialogisch-konkreatives, tendenziell weibliches Schreiben autoritäre Machtstrukturen zu unterlaufen vermag.

Bei einer Übertragung dieser Resultate auf konkreatives Schreiben von Kindern und Jugendlichen sollen die Fragen behandelt werden, ob konkreative Projekte Mädchen oder Jungen eher ansprechen, und ob sich Aussagen über die reale Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Geschlechts machen lassen. Für die These, dass durch konkreative Projekte – unabhängig vom Medium – vor allem Mädchen zur aktiven Mitarbeit angeregt werden, sprechen mehrere Aspekte.<sup>126</sup> Mädchen verfügen wie Frauen eher über Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, welche das Arbeiten in der Gruppe erleichtern. Es ist zu erwarten, dass sie dadurch mit den Gruppenprozessen,

---

<sup>126</sup> Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich auf die obigen Erläuterungen zur literarischen Sozialisation (Kapitel 1.3.) und zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (Kapitel 2.9.3.).

welche ein dialogisches Arbeiten mit sich bringt, besser umgehen können als Jungen. Zudem schreiben Mädchen mehr und lieber als Jungen. Ihre Fähigkeit, sich über längere Zeit intensiv und systematisch mit einem Problem auseinanderzusetzen, kommt ihnen dabei ebenso entgegen wie die Vorliebe für kreatives Arbeiten am Computer. Jungen dagegen, welche im Schnitt eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne haben, und welche – zumindest im Computerbereich – die spielerische der kreativen Beschäftigung vorziehen, werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit konkreativ schreiben. Als Ausnahme können aufgrund ihres überwiegend ludischen Charakters Online-Rollenspiele betrachtet werden. Diese Erwartungen werden von den Beobachtungen des Medienpädagogen Horst Heidtmann gestützt, welcher Mädchen die höhere Medienkompetenz bescheinigt (Heidtmann 1998: 4-5). Im nichtdigitalen Bereich ist ebenfalls eine überwiegende Beteiligung von Mädchen zu erwarten, schon aus dem einfachen Grund, dass sich Mädchen allgemein mehr mit Literatur beschäftigen. Empirische Hinweise zur Beteiligung beider Geschlechter an konkreativen Projekten, welche diese Vermutungen stützen, wurden aus den in dieser Arbeit berücksichtigten Projekten zusammengetragen. Sie kommen in einem gesonderten Kapitel zum Geschlecht der Konkreativitätsteilnehmerinnen (Kapitel 4.3.7.) zur Erläuterung.

In Bezug auf die Hinterfragung und Unterlaufung von Autoritäten ist ein für konkreatives Schreiben von Kindern und Jugendlichen relevanter Punkt hervorzuheben: In den entsprechenden Schreibprojekten gibt es häufig unanfechtbare Autoritäten, beispielsweise die Autorin eines Buches, das zur konkreativen Beteiligung einlädt, die Herausgeber einer konkreativen Hyperfiction oder die Lehrerin, welche ein Thema vorgibt, zu dem in einer Gruppe ein fiktionaler Text verfasst werden soll. Die Rollenverteilung zwischen Leit- und Teilnahmefunktion koinzidiert in diesen Fällen mit den Altersstufen. Schreibt allerdings eine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen relativ autonom, beispielsweise in der «Laborschule Bielefeld», müssen die Rollen erst ausgehandelt und später allenfalls modifiziert werden; in diesem Fall werden Autoritäten relativ.

### **3.1.3. Die Verkörperung einer Theorie: Poststrukturalistische Ästhetik und Hyperfiction**

Nach der obigen Darlegung der poststrukturalistischen Literaturästhetik wird klar, weshalb sie oft beigezogen wird, wenn es darum geht, die Besonderheiten digitaler Literatur zu erklären. Die Veränderungen in Bezug auf den Autor- und Werkbegriff, die Vernetzung und die Aufwertung der Leserseite können als

parallel betrachtet werden. Auch der Begriff des Hypertexts hat eine Entsprechung im Werk von Genette, wo er allerdings nicht einen vernetzten Text im technischen Sinne, sondern Genettes vierten Typus der Transtextualität bezeichnet, bei dem ein Ursprungstext (Hypotext) durch einen Folgetext (Hypertext) so transponiert wird, dass der zweite Text den ersten überlagert. Genette nennt als Beispiele den Hypotext «Odyssee», aus welchem die Hypertexte «Aeneis» und «Ulysses» hervorgingen (vgl. Genette 1993: 14-15).

Nicht in jedem Fall aber lassen sich poststrukturalistische Kategorien an Beispielen festmachen; häufig handelt es sich um hypothetische ästhetische Denkmodelle, wie wir sie mit Kristevas Intertextualitätsbegriff und – in weiten Teilen – Foucaults «Autor» kennen gelernt haben. Gleiches gilt für Barthes' «pluralen Text», welcher auf den ersten Blick eine Beschreibung von Hyperfiction sein könnte:

«Posons d'abord l'image d'un pluriel triomphant, que ne vient appauvrir aucune contrainte de représentation [...]. Dans ce texte idéal, les réseaux sont multiples et jouent entre eux, sans qu'aucun puisse coiffer les autres; ce texte est une galaxie de signifiants, non une structure de signifiés; il n'a pas de commencement; il est réversible, on y accède par plusieurs entrées dont aucune ne peut être à coup sûr déclarée principale; les codes qu'il mobilise se profilent *à perte de vue*, ils sont indécidables [...]; les systèmes de sens peuvent s'emparer, mais leur nombre n'est jamais clos, ayant pour mesure l'infini du langage.» (Barthes 1970: 11-12; Hervorhebung gemäss Original).

Es erweist sich daher als bedenklich, die poststrukturalistische Literaturtheorie für die Erklärung von Besonderheiten digitaler Literatur unreflektiert zu «plündern». Ein Aufsatztitel Heiko Idensens liefert dazu das Schlagwort «Hypertext als Utopie» (Idensen 1995). Zentral erscheint an dieser Stelle eine Unterscheidung zwischen Ideologie und Technologie. Während Barthes eine hypothetische Idealvorstellung präsentiert, stellen hyperfiktionale Gebilde die Aneignung der technischen Möglichkeiten, welche digitale Medien bieten, durch die Literatur dar. Wechselwirkungen zwischen Ideologie und Technologie sind zwar nicht ausgeschlossen, dürfen aber auch nicht als gegeben vorausgesetzt werden.<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> Für eine Analyse derselben vgl. Heibach 2003a: 40-59. Für eine einlässliche Darlegung des Verhältnisses poststrukturalistischer Theorien, v.a. von Derrida, und Hypertext sei auf Stephan Porombka «Hypertext. Zur Kritik eines digitalen Mythos» (Porombka 2001: v.a. 97-112) verwiesen.

---

## **3.2. Rezeptionsästhetische Ansätze und ihre Erweiterung in Richtung Produktionsästhetik**

### **3.2.1. Vom Tod des Autors zur Befreiung der Leserschaft: Eco und Iser**

In den Ausführungen zur poststrukturalistischen Literaturästhetik zeigte sich, dass die Schwächung der Autorposition zu einer Stärkung des anderen Pols der Kommunikationssituation von Literatur, nämlich der Position der Leserschaft, führen kann.

Bereits die Wirkungsästhetik des ausgehenden 18. Jahrhunderts berücksichtigt den Leser als kreativen Teil bei der Vermittlung von Literatur. Harald Weinrich führt in seinem Aufsatz mit dem programmatischen Titel «Für eine Literaturgeschichte des Lesers» (Weinrich 1967) die Tradition der Wirkungsästhetik und damit den Einbezug der Leserin in ästhetische Überlegungen gar bis in die Antike zur Poetik des Aristoteles zurück (Weinrich 1967: 1027). Diese Tradition wird gemäss Weinrich sowohl von den französischen Klassikern als auch in der angelsächsischen Literatur weitergeführt. Im 19. Jahrhundert wird sie über Edgar Allan Poe und Baudelaire in die kontinentale Ästhetik aufgenommen (Weinrich 1967: 1028-1029). Für die deutschsprachige Literaturwissenschaft ist insbesondere die Hermeneutik von Bedeutung, welche gemäss Dilthey «Kunstlehre des Verstehens» ist und den Leser zum kongenialen Nachvollzieher von Literatur erhebt. Diese Aufwertung des Lesers wirkt bis in die 1970er-Jahre nach, wie folgendes Zitat von Moissej Kagan belegt:

«Ästhetik und Psychologie haben bereits seit langem festgestellt, daß die Befriedigung, die uns die Schönheit der Kunst vermittelt, sich wesentlich unterscheidet von der Befriedigung, die wir bei der Wahrnehmung der Schönheit in der Wirklichkeit empfinden. Dieser Unterschied wird häufig mit dem Begriff «Mitschöpfung» bezeichnet. In der Tat erfreut man sich an der Art, wie das Werk geschaffen wurde, nur dann, wenn ein direktes Verhältnis zum schöpferischen Prozeß besteht, das heißt, wenn wir zusammen mit dem Dichter den notwendigen Rhythmus, zusammen mit dem Maler die kompositorische Lösung der Darstellung, zusammen mit dem Schauspieler die genaue Anlage der Rolle «fanden». In diesem Sinne wird der ästhetisch gebildete Leser, Zuschauer, Hörer gewissermaßen zu einem potentiellen Künstler.» (Kagan 1971).

Gesellschaftspolitische Implikationen eines ästhetischen Konzepts, das auch die Leserin einbezieht, zeigen sich auch früher im 20. Jahrhundert. Reflektiert werden

sie in Walter Benjamins Aufsatz «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit» von 1936 sowie in Jean-Paul Sartres «Qu'est-ce que la littérature?» 1947. Gemäss Weinrich ist Sartres Essay impulsgebend für die Literatursoziologie, welche die Leserinnen und Leser als soziale Gruppe integriert und eine empirische Literaturforschung entwickelt (Weinrich 1967: 1030). Im Bereich der Literaturwissenschaft bildet sich in den 1970er-Jahren die Rezeptionsästhetik heraus, vertreten vor allem durch Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser, sowie im angloamerikanischen Raum der «Reader-Response Criticism» mit dem Hauptvertreter Stanley Fish.

Für die Fragen in Zusammenhang mit einer *konkreten* Beteiligung der Leserschaft sind vor allem die Arbeiten von Eco und Iser fruchtbar. Aus diesen sollen nachfolgend die Positionen herausgearbeitet werden, welche nicht nur eine Aufwertung der Leserin in der Literaturtheorie fordern, sondern sogar eine Beteiligung der Rezipierenden an der Kunstproduktion. Diese Beteiligung kann unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Lesende können zu (Mit-) Schreibenden an einem literarischen Werk werden, indem der Rezeptionsprozess durch die Literaturwissenschaft erstens wahrgenommen und zweitens aufgewertet und als kreativ taxiert wird. Das Lesen und die damit zusammenhängende ästhetische Kompetenz wird in diesen Theorien als Aktivität gewertet. Ein anderer, weit seltener vertretener Ansatz ist die Forderung, dass Lesende realiter zu (Mit-) Schreibenden werden, also in Zusammenarbeit beziehungsweise Auseinandersetzung mit «professionellen» Autoren, in «Dilettanten»-Gruppen oder in singulärer Autorschaft literarische Werke verfassen. Die Grenze zwischen den zwei Positionen ist fließend.

#### *3.2.1.1. Umberto Eco: «Jedes Kunstwerk fordert eine freie und schöpferische Antwort»*

Die Aktivität des Lesers bei der Lektüre fiktionaler Texte wird von Umberto Eco explizit als «Mitarbeit» gewertet. Das zeigt beispielsweise der Untertitel der italienischen Originalausgabe von «Lector in fabula» (Eco 1987): «La cooperazione interpretativa nei testi narrativi» (deutsch: «Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten»). Eco steht zwar der Rezeptionsästhetik nahe, wird aber in der Regel nicht in dieser Tradition dargestellt.

Das Werk, mit dem im vorliegenden Abschnitt hauptsächlich operiert wird und in dem Umberto Eco den Begriff des «offenen Kunstwerks» geprägt hat, ist 1962 auf italienisch erschienen: «Opera aperta». Die Spezifika eines offenen Kunstwerks nach Eco lassen sich am besten im Vergleich mit dem geschlossenen Kunstwerk

erarbeiten. Ausserdem führt Eco als Unterkategorie des offenen Kunstwerks das «Kunstwerk in Bewegung» ein. Offenheit in Kunstwerken gibt es zudem in einem ersten und einem zweiten Grad. Diese unterschiedlichen Kategorien werden im Folgenden skizziert.

Eco geht in seiner Bestimmung des offenen Kunstwerks vom Rezeptionsvorgang aus: Die Besonderheit eines offenen Kunstwerks ist, dass es auf unterschiedliche Weise rezipiert werden kann, wobei jede Interpretation gleichzeitig (in sich) vollständig und (gegenüber der Gesamtheit der möglichen Interpretationen) unvollständig ist.

Die offenen, aber sich nicht in Bewegung befindlichen Kunstwerke teilt Eco nach zwei Kriterien auf: erstens nach der Intention des Produzierenden und zweitens nach dem Grad der Offenheit, womit die Variationsbreite der möglichen Lesarten bezeichnet wird. Den Einfluss der Autorintention des Autors beziehungsweise des Kunstproduzenten auf die Art der Offenheit erläutert er wie folgt: Bei physisch abgeschlossenen Kunstwerken ist zu unterscheiden zwischen solchen, die intentional auf unterschiedliche Interpretationen angelegt sind und anderen, die, entgegen ihrer monosemantischen Intention, dennoch verschieden interpretiert werden können. Dieser erste Grad der Offenheit kann für jedes Kunstwerk reklamiert werden und besteht mit anderen Worten aus der kognitiven Mitarbeit der Rezipientin, die zum Verständnis des Kunstwerks notwendig ist. Andererseits gibt es in der modernen Literatur die Tendenz, ein Werk so anzulegen, dass es mehrwertig interpretierbar ist (beispielsweise bei Joyce); wird das Werk also als kommunikative Botschaft aufgefasst, transportiert diese mehrere Bedeutungen. Der ästhetische Genuss beruht in diesem Fall auf dem Erfassen des Prozesses, welcher durch die verschiedenen Lesarten ermöglicht wird und welcher die Wahrnehmung unterschiedlicher Facetten eines Kunstwerks ermöglicht. Diese Art der Offenheit wird von Eco als zweiter Grad bezeichnet.

Am deutlichsten wird Ecos Ansatz bei «Kunstwerken in Bewegung». Diese nehmen durch das Eingreifen des Rezipienten materiell und objektiv stets neue Formen an, mit anderen Worten, die unterschiedlichen Interpretationen schlagen sich physisch nieder. Ein Beispiel aus dem Bereich der Literatur ist das «Livres», das nicht vollendete Opus Magnus Stéphane Mallarmés, ein Buch beziehungsweise Theaterspiel, das aus einer Anzahl nicht gehefteten Papierbünden besteht, innerhalb derer die Einzelseiten nach Permutationsgesetzen austauschbar sind. Des weiteren führt Eco auch Beispiele aus der Musik und der bildenden Kunst an (Eco 1973: 41-43). Eine alternative Unterscheidungsmöglichkeit zwischen Kunstwerken in Bewegung und allgemein offenen Kunstwerken bietet sich mit der Sicht auf den Interpreten. Dieser beteiligt sich bei Kunstwerken in Bewegung

am «Machen» des Kunstwerks, indem er aus den verschiedenen von der Autorin beziehungsweise Komponistin gebotenen Möglichkeiten eine Auswahl trifft und diese dem Endrezipierenden vermittelt (Eco 1973: 41). In der Literatur entfällt diese Zwischenstufe der Kommunikation zwischen Autorin und Endrezipient in der Regel, weil Interpretierender und Endrezipient zusammenfallen. Das zeigt, dass die Position des Interpreten für Kunstwerke in Bewegung keine zwingende Voraussetzung ist. Die Entscheidungen über die Form des Kunstwerks werden in diesem Fall direkt von den Rezipienten getroffen.

Ecos Unterscheidung verschiedener Grade von Offenheit bei Kunstwerken hat einen Einfluss auf die Wertung der Künstlerintention und des Interpretationsvorgangs. Der Begriff des offenen Kunstwerks wird im Vorwort zur zweiten Auflage im Sinne einer Prämisse als hypothetisches Modell dargestellt, das dazu dient, eine Richtung der modernen Kunst zu charakterisieren (Eco 1973: 12). Er soll nicht wertend sein (Eco 1973: 11). Von modernen Künstlerinnen und Künstlern wird die Poetik der Offenheit bewusst eingesetzt, wie Eco an anderer Stelle ausführt (Eco 1973: 85). Aus den späteren Ausführungen wird klar, dass dabei von einem offenen Kunstwerk zweiten Grades auszugehen ist. Weil das offene Kunstwerk ersten Grades dagegen eine Rezeptionsbeziehung bezeichnet, ist das Modell der Offenheit grundsätzlich auf jedes Kunstwerk anwendbar, also auch ohne Intention durch die Produzentin:

«[D]och könnte man [...] einwenden, daß jedes Kunstwerk, auch wenn es nicht als materiell unabgeschlossen erscheint, eine freie und schöpferische Antwort fordert, schon deshalb, weil es nicht wirklich verstanden werden kann, wenn der Interpretierende es nicht in einem Akt der Kongenialität mit seinem Urheber neu erfindet.» (Eco 1973: 31).

Eco erwähnt nur am Rand eine alternative Rezeptionsform, die nicht auf eine Öffnung der Kunstwerke abzielt. In der Tat ist Verstehen überhaupt ohne den ersten Grad der Offenheit nicht denkbar. In diesem Sinn kann sich die Geschlossenheit von Kunstwerken nur auf den zweiten Grad der Interpretation beziehen. Diesem Fall ist immanent, dass eine eindeutige Botschaft transportiert werden soll, in der Regel handelt es sich gemäss Eco um ältere Kunstwerke (Eco 1973: 46-47). Die hypothetische und auf jeden Rezeptions- und Erkenntnisprozess anwendbare Offenheit, die im Vorwort angesprochen und von Eco in der gesamten «opera aperta» hauptsächlich behandelt wird, ist also die Offenheit zweiten Grades.

Die Offenheit ersten Grades ist folglich die allgemeinste Kategorie, weil darunter jedes Kunstwerk fallen kann (vgl. z.B. Eco 1973: 11). Eine Unterkategorie ist das Kunstwerk zweiten Grades, das wiederum als Unterkategorie das Kunstwerk in

Bewegung hat (Eco 1973: 57).

Das Verhältnis von Autor und Leserin gestaltet sich je nach zugrunde gelegter Kategorie unterschiedlich, in Bezug auf konkreative Kunst ist vor allem das Kunstwerk in Bewegung von Interesse. Hier schreibt Eco die Rolle der Interpretin beziehungsweise Endrezipientin allerdings so fest, dass ihr Beitrag ans Kunstwerk innerhalb vom Autor vorgegebener Regeln verläuft. Wegen dieser Einschränkung bewahren derartige Kunstwerke ihren Kunstcharakter und unterscheiden sich vom Zufälligen (wie z.B. einem Lexikon), dem sie gemäss Eco sonst zugerechnet werden müssten (Eco 1973: 56). Die Autorschaft dieser Art von Kunstwerken wird also nicht prinzipiell angetastet:

«Der Künstler [...] bietet dem Interpretierenden ein *zu vollendendes* Werk; er weiß nicht genau, auf welche Weise das Werk zu Ende geführt werden kann, aber er weiß, daß das zu Ende geführte Werk immer noch *sein* Werk, nicht ein anderes sein wird, und daß am Ende des interpretativen Dialogs eine Form sich konkretisiert haben wird, die *seine* Form ist, auch wenn sie von einem anderen in einer Weise organisiert worden ist, die er nicht völlig vorhersehen konnte; denn die Möglichkeiten, die er dargeboten hatte, waren schon rational organisiert, orientiert und mit organischen Entwicklungsdrängen begabt.» (Eco 1973: 55; Hervorhebungen gemäss Original).

Während sich interaktive Kunst also mit Ecos Kunstwerken in Bewegung deckt, sind konkreative Narrationen eine Unterkategorie davon, da Konkreativität eine Unterkategorie von Interaktivität darstellt. Der Unterschied ist also ein gradueller: Die Mitbestimmung der Rezipientinnen und Rezipienten ist bei konkreativer Kunst stärker als bei «einfach» interaktiver; bei Konkreativität handelt es sich nicht nur – wie bei Mallarmés «Livre» oder einem hypertextuell angelegten Roman – um ein Auswählen und Arrangieren vorgegebener Seiten beziehungsweise Textabschnitte, sondern um die Ergänzung des Texts durch das Publikum. Die prozessuale und performative Qualität dieses Vorgangs äussert sich in der inhärenten Unabgeschlossenheit konkreativer Projekte. Dass sich digitale Medien und insbesondere das Internet aufgrund ihrer technischen Möglichkeiten hervorragend dafür eignen, liegt auf der Hand.

### *3.2.1.2. Wolfgang Iser: «Die Leerstellen gewähren einen Anteil am Mitvollzug»*

Wie bei Umberto Eco ist auch in den literaturtheoretischen Schriften Wolfgang Iser von der Offenheit literarischer Werke die Rede. Zu deren Verständnis wird allerdings Iser's wirkungsästhetischer Ansatz vorausgesetzt. Deshalb soll er hier in

den Grundzügen nachgezeichnet werden, und zwar anhand von «Die Appellstruktur der Texte» (Iser 1975) und von «Der Akt des Lesens» (Iser 1976) sowie am Rande von «Der implizite Leser» (Iser 1994). Gemäss Einleitung zum «Akt des Lesens» stellt das Werk eine Ausarbeitung der Problemskizze «Die Appellstruktur der Texte» unter Einbezug der werkorientierten Beispiele aus «Der implizite Leser» dar (Iser 1976: 9-10).

Obwohl Iser teilweise die von Collingwood in «The Principles of Art» (Collingwood 1938) entwickelten Ansichten zur Beteiligung der Leserin am Kunstwerk aufnimmt, wird dieser nicht explizit genannt. Iser kennt die Arbeit Collingwoods und zitiert sie in «Der implizite Leser» in anderem Zusammenhang als dem hier im Fokus stehenden.

Iser stellt sein Werk in die Tradition der Wirkungsästhetik (Iser 1976: 8). Diese Position kann aus den nachfolgenden Abschnitten, welche eher auf eine Werk- als auf eine Leserzentriertheit als Grundlage von Iser's Überlegungen hindeuten, nachvollzogen werden, dennoch werden Iser's Beiträge in der Regel der Rezeptionsästhetik zugerechnet. In der folgenden kurzen Analyse von Iser's Werken kommen die Rollen von Autor, Werk und Leser bei Produktion und Rezeption eines literarischen Werks zur Sprache und anschliessend Iser's Darstellung der Interaktion zwischen Text und Leser. Schliesslich soll auch die Frage gestellt werden, wie «Offenheit» von Text bei Iser zu verstehen ist.

Die Beschreibung des Verhältnisses von Text und Leser ist Iser's Hauptanliegen im Aufsatz «Die Appellstruktur der Texte» (Iser 1975: 230). Die Bedeutung literarischer Texte wird gemäss Iser im Interaktionsvorgang zwischen Text und Leser generiert (Iser 1975: 229 und Iser 1976: 7). Entsprechend diesem Ansatz versteht er den Leseakt als Kommunikation (Iser 1976: 7). Die Ansicht, dass ein Text eine vorgeschriebene, einzig richtige Bedeutung beziehungsweise eine Wirklichkeit transportiere, lehnt er ab (Iser 1975: 230 und 232). Diese Situation führt zur Ambiguität jedes literarischen Texts. Iser's Sicht auf literarische Texte deckt sich also weitgehend mit der von Umberto Eco beschriebenen und oben dargelegten Offenheit von Kunstwerken zweiten Grades.

Im Gegensatz zur Face-to-Face-Situation bei einer unmittelbaren sozialen Interaktion ist der Lesevorgang einseitig. Dennoch findet gemäss Iser eine Interaktion zwischen Text und Leser statt. Diese wird von Unbestimmtheiten im Text, nämlich den so genannten «Leerstellen» und «Negationen» gesteuert. Mit «Leerstellen» bezeichnet Iser Aussparungen im Text, die eine Besetzung durch den Leser verlangen (Iser 1976: 266). Diese Interpretationsarbeit ist gemäss Iser als Betätigung des Lesers im Text zu werten (Iser 1976: 267). Der Leser hat anhand der Leerstellen eine Kombinationsleistung der bisher verfügbaren

Textteile beziehungsweise deren Positionen zu leisten (Iser 1976: 284). Dieser Vorgang hat einen verstärkenden Einfluss auf die Wirkung des literarischen Texts:

«Erst die Leerstellen gewähren [den Lesern, jm] einen Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonstitution des Geschehens. Räumt ein Text diese Chance ein, so wird der Leser die von ihm komponierte Intention nicht nur für wahrscheinlich, sondern auch für real halten. Denn wir sind im allgemeinen geneigt, das von uns Gemachte als wirklich zu empfinden. Damit aber erwiese sich der Leerstellenbetrag eines Textes als die elementare Bedingung für den Mitvollzug.» (Iser 1975: 236).

Leerstellen erfüllen unterschiedliche Funktionen, und sie können unter unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Für diese Arbeit wichtig ist die Funktion der Leerstelle als *Movens* für die Vorstellungsbildung der Leser: Dem Leser eines mit Leerstellen versehenen Texts bietet sich die Möglichkeit, seine vorgefassten Meinungen und Erfahrungen in Auseinandersetzung mit dem Text als relativ zu erleben und allenfalls zu modifizieren (Iser 1975: 246, 249 sowie Iser 1976: 293, 327-347). Diese Interaktion beschreibt Iser als das der Textlektüre zugrunde liegende motivierende Moment. Eine Interaktion findet also nicht nur zwischen Text und Leser, sondern aufgrund der Lektüre auch zwischen den verschiedenen Vorstellungen des Lesers statt. Sie müssen anhand der durch Leerstellen konstituierten Bedeutungen ständig modifiziert werden, ohne dass schliesslich ein einzig wahrer Sinn resultierte:

«Die Kollision [der Vorstellungen, jm] nötigt [den Leser, jm], aus der Vorstellung hervorzutreten, um eine neue zu bilden. Dadurch aber beginnt der Leser im Prinzip auf seine eigenen Vorstellungen zu reagieren. Er selbst bringt eine eigentümliche, vom Text gelenkte Interaktion seiner Vorstellungen in Gang.» (Iser 1976: 292).

Iser lässt zunächst offen, ob die zu modifizierenden Positionen auf die Lektüre oder auch – im Sinn einer allgemein didaktisch-heuristischen Funktion von Literatur – auf die Welt ausserhalb der Fiktion bezogen sind. Aufgrund der angeführten Beispiele wird klar, dass er durchaus eine Wirkung der literarischen Rezeptionstätigkeit auf die Welt ausserhalb des Werks zulässt (Iser 1976: 307-312 und 328). In diesem Zusammenhang kann bei einem Zusammenspiel der syntagmatischen mit der paradigmatischen Achse der Lektüre (Iser 1976: 327) von einer didaktischen Funktion von Literatur ausgegangen werden. Dieser Mechanismus, bei welchem die Aneignung von Literatur zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Vorstellungen führt, ist einer epistemischen Sicht auf Literatur verpflichtet. Diese findet ihre Entsprechung in der

sozialistischen Ästhetik sowjetischer Prägung, im brechtschen Lehrstück sowie im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht.

Iser schreibt wiederholt von der «Offenheit» literarischer Texte. Unter diesen Begriff subsumiert er verschiedene Konzepte. Weil die Offenheit eines Werks die Aktivität der Leser determiniert, soll hier kurz auf die Begriffsverwendung bei Iser eingetreten werden. Allgemein charakterisiert er die Leerstelle als Markierung der Offenheit eines Texts (Iser 1976: 315); die Offenheit des literarischen Texts ist an den Lektüreakt gebunden (Iser 1975: 249). Aufgabe des Lesers ist es, die Offenheit des Textes in der Lektüre zu schliessen, sofern der Text diese Möglichkeit überhaupt einräumt. Die Offenheit des Textes führt also nur scheinbar zur Freiheit des Lesers. Der moderne Roman setzt die Leerstelle als ästhetisches Prinzip zur Widerspiegelung der Offenheit der Welt gezielt ein, was eine Schliessung des Texts und die Konstituierung einer einzig richtigen Textbotschaft verunmöglicht (Iser 1976: 326-327). Auf der inhaltlichen Ebene bleibt die Offenheit dieser Texte also bestehen beziehungsweise zeigt sich in einem selbstreflexiven Zirkel, dass die scheinbare Offenheit eine Leere ist. Die Offenheit verliert mit dieser Erkenntnis ihre Bedeutung, und die Textstruktur wird zum Thema. Indem er die Überwindung der Krise, in die der Leser bei einer Konfrontation mit modernen Texten gestürzt wird, als Erwerb von Freiheit beschreibt, knüpft Iser implizit an Schillers Ästhetik des Erhabenen an.

Zu Beginn des frühen Aufsatzes «Die Appellstruktur der Texte» (Iser 1975), wendet Iser sich gegen die Ansicht, dass im Text eine einzige Bedeutung «versteckt» sei. Zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Lekturedurchgängen und von verschiedenen Leserinnen und Lesern werden unterschiedliche Bedeutungen generiert (Iser 1975: 229-230). Diesen Ausgangspunkt seiner Überlegungen relativiert Iser allerdings im Verlauf des Aufsatzes und vor allem im späteren ausführlicheren Werk «Der Akt des Lesens» (Iser 1976). Zwar bleibt der Lektürevorgang zur Bedeutungsgenerierung zentral, er wird allerdings als vom Text beziehungsweise der Autorin gesteuert dargestellt. Iser berücksichtigt also, dass unterschiedliche (empirische) Leserinnen und Leser zu ähnlichen Lektüreergebnissen kommen, und schliesst daraus, dass ein literarischer Text eine intersubjektive Bedeutung transportiere und folglich nicht beliebig interpretiert werden könne. Die vorgegebene Textstruktur ist gemäss Iser sogar dann wirksam, wenn sich der Leser dagegen zur Wehr zu setzen versucht. Die Leerstelle funktioniert also nicht nur als Aktivierung der Lesertätigkeit, sondern zugleich immer auch als deren Lenkung (Iser 1975: 240 sowie Iser 1976: 314). Als Metapher für die Leerstellen übernimmt Iser von Jean-Paul Sartre die (vorgegebene) Hohlform, die durch den Leser nur noch aufgefüllt zu werden braucht (Iser 1976: 329). Unklar bleibt, warum Iser zum Schluss von «Der Akt

des Lesens» die überwunden geglaubte Subjektabhängigkeit der Lektüre nochmals aufnimmt (Iser 1976: 355). Diese Unstimmigkeit lässt sich auch mit unterschiedlichen Leserkonzepten, beispielsweise mit der Berücksichtigung eines empirischen Lesers einerseits und eines dem Werk eingeschriebenen «impliziten» Lesers andererseits, nicht lösen.

Unbestritten bleibt durch Iser, dass die Aktualisierung des Werks durch einen – wie auch immer definierten – Leser die Voraussetzung zur Bedeutungsgenerierung ist. Iser behält also über die zentrale Funktion des Werks das Autorkonzept bei. Aus den obigen Ausführungen zur Offenheit literarischer Werke wird klar, dass diese nicht als Aufforderung zur realen Partizipation des Lesers an der Textproduktion, sondern als Impuls zur Rezeptionstätigkeit innerhalb der vom Text beziehungsweise von der Autorin vorgegebenen Grenzen zu verstehen ist. Das heisst, dass Leser nur innerhalb eng definierter Grenzen als «Koautoren» zu verstehen sind, nämlich wenn wir die vom Text in Gang gesetzte Vorstellungstätigkeit, welche keinen materiellen Niederschlag in der Textproduktion findet, als (Mit-) Autorschaft verstehen.

Eine Gegenüberstellung der Werke von Iser und Eco hinsichtlich der Konkreativität zeigt, dass beide die reale Emanzipation der Leserinnen oder ihre Beteiligung an der Kunstproduktion kaum fordern. Beide Theoretiker tasten die überlegene Position des Autors nicht an, obwohl sie den Rezeptions- beziehungsweise Kommunikationsvorgang ins Zentrum ihrer Untersuchungen stellen und somit hauptsächlich auf die Leserinnenseite eingehen. Bei Eco verläuft sogar die Rezeption eines Kunstwerk in Bewegung – der offensten Kunstform – im Rahmen der durch den Autor vorgegebenen Regeln. Obwohl es sich beim offenen Kunstwerk um ein durch Interpretinnen beziehungsweise (End-) Rezipienten zu vollendendes Werk handelt, bleibt es ein Werk des Autors. Diese Autorität des Autors über «sein» Werk behält Eco bei, um das Kunstwerk von zufälligen Gebilden zu unterscheiden. Die Beiträge der Interpretinnen beziehungsweise Rezipienten werden dabei als für das Werk irrelevant erachtet. Iser, der wie Eco von verschiedenen Graden der Offenheit literarischer Texte ausgeht, schränkt die Möglichkeiten der Leser auf eine ähnliche Weise ein: Leerstellen in einem (modernen) Text, die vom Autor als ästhetisches Mittel eingesetzt werden, dürfen bei einer «korrekten» Rezeption nicht beliebig besetzt werden.<sup>128</sup> Im Allgemeinen geht Iser von einer Steuerungsfunktion im Text aus, die sogar in denjenigen Fällen wirksam ist, in denen sich die Leserin dagegen zur Wehr setzt. Diese

---

<sup>128</sup> Dass die Subjektunabhängigkeit der Lektüre im Werk Iser nicht konsequent angewandt wird, wurde oben thematisiert.

Steuerungsfunktion setzt Iser – wie schon Eco – zu dem Zweck ein, eine beliebige beziehungsweise zufällige Lektüre auszuschliessen. Die zwei Theoretiker divergieren dahingehend, dass Eco die Steuerung (beziehungsweise Autorität) beim Autor, Iser aber beim Werk verortet. Eine reale Beteiligung der Leserinnen und eine ästhetische Relevanz ihrer Tätigkeit lehnen beide Theoretiker ab. Entsprechend ist Konkreativität in dem Sinn, wie sie in der vorliegenden Arbeit definiert ist, in den Schriften Ecos und Isers nicht berücksichtigt.

### **3.2.2. Rezeptionsästhetik und Hyperfiction**

Allerdings hat sich die Nutzbarmachung rezeptionsästhetischer Konzepte für die Hyperfiction-Theorie und somit indirekt als Erklärungsmodell für konkreative Prozesse als sinnvoll erwiesen. Die Interaktion zwischen Text und Leser, welche Iser unter dem Blickpunkt der Kommunikationstheorie auf theoretischer Ebene ausführlich untersucht, wurde dort auf reale Hyperfictions und ähnliche Gebilde übertragen (z.B. in Bolter 1991: 156-158, Wirth 1997: 331, Wirth 1999: 31). Zur Analyse von Hyperfictions ist Isers theoretischer Ansatz in den Fällen adäquat, in denen die Leserin sich innerhalb eines von einer auktorialen Stelle vorgegebenen Rahmens bewegen kann. Dies ist bei abgeschlossenen, nicht-konkreativen Hyperfictions der Fall. Für die vollumfängliche Übertragbarkeit auf alle Formen digitaler Literatur mit ihren realen Interaktionsmöglichkeiten müsste Isers Theorie entsprechend erweitert werden.

Ebenso werden die Überlegungen Umberto Ecos zum offenen Kunstwerk verschiedentlich in den Hyperfiction-Diskurs integriert (z.B. in Wirth 1997, Wirth 1999). Zwei Punkte legen diese Verbindung nahe: Erstens die auf der Informationstechnologie beruhende Darstellung der Interpretationsmöglichkeiten bei Eco, welche weitgehend der tatsächlich realisierten Struktur einer Hyperfiction entspricht, und zweitens das Konzept des Kunstwerks in Bewegung, das – mit einigen Modifikationen – auf konkreative Online-Schreibprojekte angewandt werden kann. Zum ersten Punkt: Die Struktur einer Hyperfiction kann als digitale Manifestation von Ecos Variantenspiel bei der Interpretation betrachtet werden. Dem kommt entgegen, dass Eco sich in Bezug auf den Typus der Struktur nicht festlegt; es ist sowohl eine Baum- als auch eine rhizomatische Struktur möglich (Eco 1973: 96 sowie Eco 1987: 152-153). Einzige Bedingung sind die Verzweigungen, welche die Interpretationsvarianten konstituieren. Bei der Übertragung von Ecos ästhetischem Prinzip auf reale Hyperfictions ist jedoch die Einschränkung zu berücksichtigen, dass Eco – sofern nicht von der Spezialform der Kunstwerke in Bewegung die Rede ist – stets vom Interpretations- respektive Rezeptionsprozess ausgeht. Eco beschreibt den

Verständnisvorgang des Lesers in Bezug auf jedes literarische Kunstwerk als Kettenreaktion. Bei der Erstlektüre ist das Signifikat uneindeutig, weil das Hauptgewicht darauf liegen muss, den Gesamtbezug zu erfassen. Bei weiterer Beschäftigung mit dem Text bringt der Leser das bereits Erworbene und die dadurch evozierten Erinnerungen an frühere Erfahrungen in den Text ein und präzisiert auf diese Weise das Signifikat. Zur Verdeutlichung zieht Eco die Informationstheorie bei und zeichnet ein Baumdiagramm auf (Eco 1973: 96). Diese schematische Darstellung modifiziert Eco in späteren Arbeiten; insbesondere in «lector in fabula» grenzt er zwei unterschiedliche Darstellungen gegeneinander ab (Eco 1987: 152-153): die geschlossene und die offene Fabel. Eine Interpretation entspricht dabei *einem* Weg durch das Gebilde. Die geschlossene Fabel ist auf *eine* Interpretation hin angelegt, die offene dagegen eröffnet ein Feld unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten, in dem die Rezipientin zu verschiedenen, stets veränderlichen Lektüren veranlasst wird, was dem offenen Kunstwerk zweiten Grades entspricht (Eco 1973: 154).<sup>129</sup> Der Anspruch an den Rezipienten bei jeder Form der Textlektüre ist, dass er einen aktiven Beitrag zur ästhetischen Erfahrung leistet. Tritt dieser Fall nicht ein, erschliesst sich dem Leser keine Bedeutung. Dabei ist anzumerken, dass dieser Beitrag von Seiten des Rezipienten in einem Kunstwerk zweiten Grades einen weitaus grösseren Anteil einnimmt als beim Kunstwerk ersten Grades, in dem die Leserin auf einem determinierten Lektürepfad durch das Kunstwerk «geführt» wird.

Im Grunde kann eine realisierte Hyperfiction kein manifestes offenes Kunstwerk zweiten Grades gemäss Eco sein, weil sie das Spiel der Signifikanten nicht über ihre digitale Präsenz hinausgehend anregt.<sup>130</sup> Vielmehr ist ein Kunstwerk in Bewegung als ästhetische Grundlage für Hyperfictions anzunehmen, weil dort eine Anzahl möglicher Lesarten vom Autor vorgegeben und vom Interpreten ausgewählt und aktualisiert wird. Allerdings sind konkreative Hyperfictions dabei ausgeschlossen, weil in diesem Fall keine eindeutige Autorschaft mehr zuschreibbar ist, wie von Eco gefordert (Eco 1973: 55). Für den Einbezug

---

<sup>129</sup> Eco legt dabei keine genaue Struktur der offenen Fabel fest. Entgegen der Baumdarstellung im Schema erwähnt er im Text auch ein «weniger verzweigtes und mehr rhizomatisches Diagramm» als Möglichkeit (Eco 1987: 153).

<sup>130</sup> In Bezug auf die Repräsentationsform kann man vergleichend sagen, dass der oberflächlichen Schlankheit eines offenen Kunstwerks zweiten Grades nach Eco, dessen tiefere Schichten mit intensiver Lektüre erschlossen werden können, in Hyperfictions eine monosemantische Breite entgegensteht, die dafür an der Oberfläche bleibt.

konkreter Hyperfiction in Ecos Ästhetik des Kunstwerks in Bewegung wäre also dessen Erweiterung um die Möglichkeit der Koautorschaft nötig. Die von Eco als hypothetisch dargestellten Interpretationen könnten auf diese Weise in den Ausgangstext eingefügt werden, indem ein Link mit der favorisierten Fortsetzung gesetzt würde. Sobald allerdings die eigene Lesart in den Text eingeschrieben und damit festgelegt ist, wird dadurch das weitere Spiel sich verändernder Lektüren gebremst.

Diese Ausdifferenzierung wird Aufgabe des letzten Teils der vorliegenden Arbeit sein. Nachdem die Geschichte der Konkreativität in ihren unterschiedlichen Ausformungen dargestellt wurde sowie literatur- und kunsttheoretische Positionen auf ihr Potenzial zur Erklärung des Phänomens befragt wurden, sollen im Folgenden diese Stränge zusammengeführt werden. Dabei bilden sich verschiedene Grade der Konkreativität (stärkere und schwächere Konkreativität) einerseits, verschiedene Typen (z.B. konzeptuelle und persönlichkeitsbildende Konkreativität) andererseits heraus. Dieses Instrumentarium dient dazu, das weite Feld konkreter Phänomene, welches sich nicht nur über verschiedene Epochen, Medien und Zielgruppen erstreckt, sondern auch höchst unterschiedliche Motivationen konkreter Betätigung zutage gefördert hat, im Überblick darzustellen. Die oben erörterten poststrukturalistischen und rezeptionsästhetischen Ansätze werden einfließen, wenn es darum geht, Konkreativitätsgrade zu definieren (Kapitel 4.5.).

---

## 4. Typologie konkreativer Medien

Die Frage, welche Faktoren für die Kategorisierung konkreativer Projekte herangezogen werden sollen, lässt sich nicht allgemeingültig beantworten. Je nach Fragestellung gewinnen die einen oder anderen mehr an Gewicht. Je nach Charakter der berücksichtigten Projekte rückt der eine oder andere Aspekt stärker in den Vordergrund. Dies tangiert natürlich auch die Typologie.

Ein Blick auf andere Kategorisierungen von Onlineprojekten zeigt denn auch, dass die Autorinnen und Autoren zu recht unterschiedlichen Resultaten kommen. Zwei dieser Entwürfe sollen hier zur Vorstellung kommen, nämlich diejenigen von Espen Aarseth und von Christiane Heibach.

Aarseth geht – mit Blick auf «Cybertexte» – bei seiner als allgemeingültig postulierten Kategorisierung von folgenden «typology variables» aus (Aarseth 1997: 62-69):

- dynamics (static/intratextonic dynamics/textonic dynamics)
- determinability (determinable/indeterminable)
- transiency (intransient/transient)
- perspective (personal/impersonal)
- access (controlled/random)
- linking (conditional/explicit/none)
- user functions (explorative function/interpretative function/textonic function/configurative function)

Die Besonderheit konkreativer Projekte wird gemäss dieser Einteilung durch die Unterkategorie «textonic function» ausgedrückt, was bedeutet, dass Leser dem Text Bausteine oder Lesarten hinzufügen können (Aarseth 1997: 64). Eine differenziertere Kategorisierung konkreativer Projekte lässt Aarseth' breit angelegte Typologie nicht zu.

Christiane Heibach hingegen arbeitet bei ihrer Untersuchung gemeinschaftlicher (ästhetischer) Produktion die Unterbereiche Kooperation, Partizipation, Kollaboration, Dialog und schliesslich Infrastrukturbildung heraus. Die Parameter, welche ihrer Kategorisierung zugrunde liegen, stehen denjenigen nahe, welche wir in der Folge auch ansprechen werden. Um einige zu nennen: Offenheit beziehungsweise Geschlossenheit der produzierenden Gruppe; Synchronizität/Asynchronizität der Bearbeitung; Grad der redaktionellen Kontrolle; Regelwerk und Steuerung; Abgeschlossenheit/Unabgeschlossenheit sowie die

Frage der Speicherbarkeit. (Heibach 2003a: 160-207; Zusammenfassung auf Seite 207). Konkreative Projekte fallen gemäss dieser Kategorisierung in die Bereiche «Partizipation» und «Kollaboration». Letzteres ist die Kategorie für die offeneren Projekte; eine auktoriale Zuschreibung der Beiträge ist nicht möglich und die Kontrolle durch eine redigierende Instanz entfällt. Auch konkreative dialogische Projekte sind denkbar, wenn auch für den Kinder- und Jugendbereich nicht nachgewiesen.<sup>131</sup>

Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, weisen Projekte für Kinder und Jugendliche, welche in der vorliegenden Arbeit im Blickpunkt stehen, eine eigene Tradition und spezifische Ausformungen auf. Aus diesen Gründen ist es unumgänglich, eine eigene, massgeschneiderte Typologie zu entwickeln. Diese ermöglicht es, die in Frage stehenden Projekte möglichst präzise zu fassen sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen detailliert herauszuarbeiten. Zunächst erarbeiten wir alle distinktiven Faktoren, welche präziser «Parameter» genannt werden; die Kategorien von Aarseth und Heibach fliessen in diesen Arbeitsschritt ein. Darauf baut die Entwicklung einer Reihe von Konkreativitätsgraden und -typen auf.

Mit Konkreativitätsgraden bezeichnet man vier Stufen, welche das Ausmass festlegen, innerhalb dessen sich die Nutzer am Kunstwerk beteiligen können. Beispielsweise, ob sie nur in einem Mitmachbuch eine leere Zeile mit einem Satz füllen oder in einer gemeinsam erfundenen Gutenachtgeschichte den Verlauf der Narration wesentlich mitbestimmen können. Konkreativitätstypen stehen für den motivationalen und in weiterer Ausdifferenzierung für den medialen Rahmen, in dem ein konkreatives Projekt anzusiedeln ist: handelt es sich beispielsweise um eine erzählerorientierte mündliche Form, die vor allem dem Selbstzweck dient (intrinsische Motivation), wie die Reihumgeschichte, um eine szenische Form, welche auf Persönlichkeitsbildung und Erziehung abzielt wie das Lehrstück oder um eine schriftliche Form, welche die Schulung des kreativen und intellektuellen Potenzials der Teilnehmenden zum Ziel hat wie ein Schreibspiel innerhalb eines *Creative-Writing*-Kurses?

Im Folgenden sollen alle relevante Parameter vorgestellt und anschliessend zu Gruppen zusammengefasst werden. Dabei wird sich zeigen, dass erstens einige Parameter richtiggehende Cluster bilden, also in Abhängigkeit zueinander stehen oder mit gehäufte Wahrscheinlichkeit zusammen auftreten, und dass zweitens

---

<sup>131</sup> Als Beispiel für den Erwachsenenbereich führt Heibach das SchreibNetz Hamburg an, welches an *Creative Writing* orientierte Chatsessions durchführt und durch Speicherung allgemein zugänglich macht (Fietz und diverse Autorinnen 2001-).

gewisse Parameter für die Bestimmung von Konkreativitätsgraden und -typen von grösserer Bedeutung sind als andere. Ein Beispiel für die oben angesprochenen Cluster ist die weitgehende Übereinstimmung der *temporalen* und *lokalen Entstehungsbedingungen* konkreativer Projekte: entweder entstehen diese zur gleichen Zeit am gleichen Ort, in zwei lokalen und temporalen Phasen oder verteilt multilokal und multitemporal. Ein Beispiel für zweites sind die Provenienz des *Initialtextes* und die Frage, wer die Kontrollgewalt über *Vorgaben* und *Steuerung* des Projekts innehalt, was für die Bestimmung der Konkreativitätsgrade zentral ist. Die Konkreativitätstypen hingegen ergeben sich weitgehend aus dem Parameter *Medium* und der dem Projekt zugrunde liegenden Motivation.

Die im Folgenden beschriebenen Parameter sind zum Teil nicht nur für die Beschreibung konkreativer Projekte geeignet, sondern auch für fiktional-narrative Gebilde im Allgemeinen. So lässt sich das Strukturmerkmal «Rhizom» auch auf eine in Alleinautorschaft verfasste Hyperfiction, beispielsweise auf Frank Klötgens «Spätwinterhitze» (Klötgen 2004), anwenden. Vergleichbares gilt selbstverständlich auch für Alter und Geschlecht der Beitragenden, für das Genre usw.

Das Ziel der Erarbeitung von Konkreativitätsgraden und -typen besteht darin, ein Instrumentarium für die Beurteilung konkreativer Projekte zu schaffen. Mit dessen Hilfe können konkreative Projekte unter Kategorien zusammengefasst und sowohl innerhalb der Gruppen als auch von Kategorie zu Kategorie verglichen werden. Die Parameter dienen ausser zur Bestimmung dieser Kategorien auch der präzisen und eindeutigen Beschreibung konkreativer Projekte. Weil die zur Berücksichtigung kommenden Aspekte recht zahlreich sind, werden sie gemäss folgenden Leitperspektiven angeordnet: Wie ist die Erscheinungsform, das (vorläufige) *Resultat* des Mitmachprojekts beschaffen? Welches sind die *Rahmenbedingungen und Regeln* des Entstehungsprozesses? Und schliesslich die Sicht der *Nutzerinnen*: Welche Möglichkeiten eröffnen sich bei der aktuellen Rezeption und Produktion des Projekts?

---

#### **4.1. Erscheinungsform**

Als erstes kommt also die Frage zur Behandlung, wie das (vorläufige) Resultat des Mitmachprojekts aussieht. Es handelt sich folglich um eine Analyse, welche auf einer Momentaufnahme basiert und den Entstehungsprozess ausklammert.

Daher ist sie auch auf nicht-konkreative Narrationen anwendbar.

Die folgenden Parameter betreffen diesen Bereich:

- Struktur
- Genre
- Technologie
- Transportmedium
- Temporalität des Gesamtgebildes
- Distributionsgrad des Gesamtgebildes

#### 4.1.1. Struktur

Welche formale Struktur weist ein konkreatives Gebilde auf? Die nachfolgende Einteilung stützt sich primär auf die von Beat Suter zusammengestellte Typologie von Hyperfictions (Suter 2000: 55-63). Für die Belange der vorliegenden Erörterung, insbesondere für die Anwendung auf konkreative Projekte, muss sie allerdings leichten Modifikationen unterworfen werden. Insbesondere wird Suters Typus des Tentakels umbenannt und als Variation verschiedener Grundmuster beschrieben. Folgende strukturellen Typologien ergeben sich:<sup>132</sup>

*Achse ohne Abweichungen:* die häufigste in der gedruckten Kinder- und Jugendliteratur verwendete Struktur. Die Textabschnitte folgen in einer vorgegebenen Reihenfolge ohne Abweichungs- oder Variationsmöglichkeit aufeinander; die Rezeptionsrichtung – in der Regel mit der Leserichtung identisch – ist vorgegeben.<sup>133</sup>

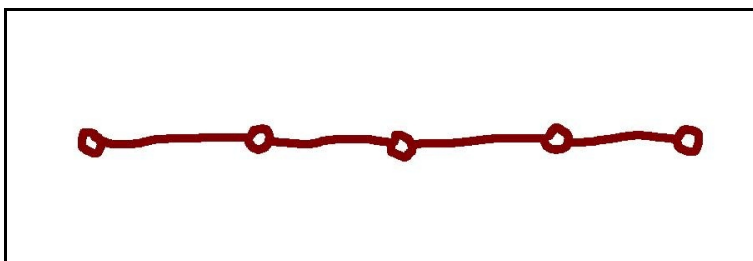


Abb. 1: Achse ohne Abweichungen

<sup>132</sup> Die Grafiken in diesem Kapitel sind von links nach rechts zu lesen. Sie stammen von der Verfasserin.

<sup>133</sup> Andernorts wird diese Struktur als Monosequenziertheit bezeichnet. Dazu sowie zu den Begriffen Mehrfach- und Unsequenziertheit siehe Storrer 2000.

Auch in digitalen konkreativen Kinder- und Jugendmedien nimmt die Achse ohne Abweichungen einen prominenten Platz ein. Insbesondere Online-Mitschreibprojekte basieren häufig auf dieser Struktur. In diesem Fall kann die bisherige Geschichte an genau *einem* Punkt fortgesetzt werden: am vorläufigen Ende. Auch das erste Online-Mitschreibprojekt überhaupt, «The World's First Collaborative Sentence» (Davis und diverse Autoren 1994-), bedient sich der axialen Struktur. Nicht vertreten ist diese axiale Organisation ohne Abweichungen dagegen bei den untersuchten CD-ROM-Produkten für Kinder und Jugendliche.

Die *Achse mit einfachen oder doldenförmigen Abweichungen beziehungsweise Wucherungen* stellt eine Variante der obigen Struktur dar. Auch in diesem Fall ist eine axiale Grundstruktur gegeben, von dieser gehen zusätzlich Sackgassen-Abweichungen ab.

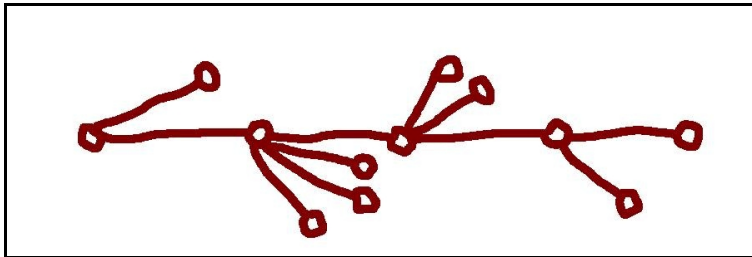


Abb. 2: Achse mit einfachen oder doldenförmigen Abweichungen

Suter verwendet für die Achse mit einfachen Abweichungen das Beispiel einer wissenschaftlichen Arbeit mit Fuss- oder Endnoten (Suter 2000: 56-57). Aufgrund der Spezifika konkreativer Literatur muss die Struktur der Achse mit Abweichungen ergänzt werden: Es gibt dort nämlich nicht nur, wie bei einem Text mit Fussnoten, Punkte auf der Hauptachse, die zu *einem*, sondern auch solche, die zu *mehreren* an diesem Ausgangspunkt festgemachten Textblöcken führen. Wir nennen die Form dieser Abweichungen doldenförmig (zur Struktur der Dolde vgl. den nächsten Abschnitt).<sup>134</sup> Wegen der Beibehaltung einer zentralen Hauptachse unterscheiden wir diese Struktur von derjenigen einer multiplen Baumstruktur (vgl. unten), von der sie andernfalls ein Spezialfall wäre. Die Achse mit einfachen Abweichungen ist eine häufig gewählte Struktur für CD-

---

<sup>134</sup> Gemäss der Terminologie Suters handelt es sich bei den Abweichungen um Tentakel bzw. um wuchernde Knoten (Suter 2000: 59 bzw. 63). Die Verwendung eines abweichenden Begriffs in der vorliegenden Arbeit wird weiter unten begründet.

ROM-Adaptionen ursprünglicher Printtexte, z.B. von «Harry and the Haunted House» beziehungsweise der deutschen Übersetzung «Harry und das Geisterhaus» (Living Books 1999), welche allerdings nicht als konkreativ bezeichnet werden können. Die aus der Printvorlage stammende Haupterzählachse bleibt dabei erhalten. Die Möglichkeiten des Mediums CD-ROM werden in diesen Fällen allerdings bei weitem nicht ausgeschöpft.<sup>135</sup> Diese Besonderheit der «Wucherungen» tritt bei konkreativen Projekten auch auf der Basis anderer Grundstrukturen auf, wie sich noch zeigen wird.

Die *einfache Dolde* hat einen einzigen Ausgangspunkt, von der lineare Geschichten ausgehen. Diese haben untereinander keine Verbindungen und entwickeln sich zu verschiedenen Endpunkten hin (die Achse ohne Abweichungen ist eigentlich eine Sonderform der Dolde, nämlich ein Ausgangspunkt mit nur einer Fortsetzungsrichtung).

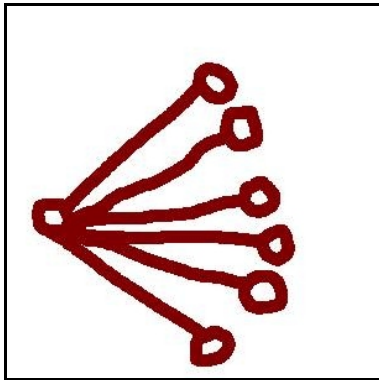


Abb. 3: Einfache Dolde

Suter verwendet für diese Form die Bezeichnung «Tentakel» (Suter 2000: 57).<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> Diese (weitgehende) Beibehaltung ursprünglicher Strukturen bei der Übertragung fiktionaler Gebilde in ein anderes Medium findet eine Analogie unter anderem in Buchverfilmungen. Eine strukturelle Orientierung am Ursprungsmedium verhindert in vielen Fällen eine adäquate Übertragung ins Zielmedium.

<sup>136</sup> Aus zwei Gründen wird hier die Bezeichnung «Dolde» vorgezogen. Erstens steht der aus der Zoologie stammende Begriff eigentlich für nur *einen* Fangarm eines Tentakeltiers oder Tentakulats, entspricht also – übertragen auf Hyperfictions – nur *einer* Fortsetzung. Zweitens ist – angesichts der bereits etablierten Begriffe des Rhizoms und des Baums bzw. *tree* – ein botanischer Begriff vorzuziehen. Die Dolde als Form des Blütenstands entspricht der beschriebenen Struktur genau.

Die Dolde ist eine häufig auftretende Struktur konkreativer Projekte. In diesen Fällen ist der Anfang einer Narration vorgegeben, von dem aus die Fortsetzung vom Leser selbst erdacht und allenfalls auch gespielt, gezeichnet oder geschrieben wird. Die Doldenstruktur ist aus nahe liegenden Gründen vor allem bei Medien verbreitet, die auf Einwegkommunikation basieren, wie Print und CD-ROM. In diesen Fällen ist ein Anfang mit der Schreibaufforderung abgedruckt, an den leere Zeilen oder auch nur die Aufforderung zum Weiterschreiben oder -erfinden der Geschichte anschliessen. Beispiele sind die Problemgeschichten mit offenem Schluss «Ende gut?» und «Wie mag das wohl weitergehen?» von Barbara Schwindt (Schwindt 1977a, Schwindt 1977b). Die zwei Bücher stellen eine Anzahl von Geschichten bereit, welche auf eine Problemsituation hinauslaufen. Hauptakteure sind Kinder im Alter der Zielgruppe der Bücher, also von ca. fünf bis zwölf Jahren. Die Konfliktsituationen, in die sie geraten, ergeben sich aus Problemen mit Gleichaltrigen, mit der Schule, den Eltern oder in ungewohnten Situationen. Ein Beispiel ist das Dilemma, in das der elfjährige Martin gerät, als er vom Lehrer des Diebstahls verdächtigt wird. Der Junge weiss zwar, dass sein Freund Stefan der wahre Dieb ist; er will ihn aber nicht verraten. Auf dem Höhenpunkt der Erzählung wird die Frage gestellt, wie die Leserinnen bzw. Hörerinnen in dieser Situation reagieren würden. Daran schliesst für die Jüngeren (in Schwindt 1977b) die an Erziehende gewandte Anregung an, die durch die Geschichte angeschnittenen Problemkreise zu diskutieren und allfällige Lösungen szenisch oder zeichnerisch darzustellen; im Buch für die Älteren (Schwindt 1977a) sind zwei (fingierte?) Standpunkte von Kindern eingefügt und anschliessend eine leere Seite mit der Überschrift: «Hier kannst du deine Meinung aufschreiben». In beiden Büchern werden die Geschichten mit einer Variante der Autorin abgeschlossen, die zu einem gütlichen Ende führt. Diese Variante wird in beiden Büchern als «tatsächliches Ende» vorgestellt. Im Unterschied dazu ist bei Onlinemedien die Doldenstruktur zwar denkbar, wird in der Praxis jedoch kaum gewählt. Theoretisch wäre auch eine Umkehrung der Dolde möglich, bei der sich verschiedene Geschichtenanfänge auf ein vorgegebenes Ende hin entwickeln. Obwohl die narrative Zeit in umgekehrter Richtung verläuft, würde in diesem Fall beim Schreibprozess vom zentralen Knotenpunkt ausgegangen. Diese Umkehrform kommt im Korpus nicht vor.

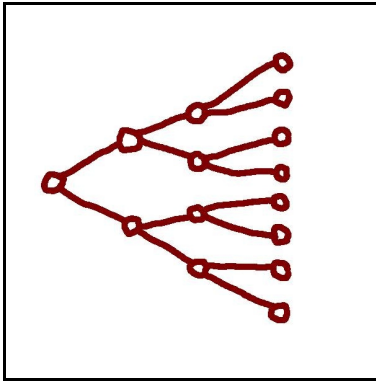


Abb. 4: Binäre Baumstruktur

*Baumstrukturen* sind in unterschiedlichen Varianten möglich. Im Hyperfiction-Bereich sind vor allem zwei Ausformungen vertreten: diejenige der binären und diejenige der multiplen unregelmässigen Baumstruktur. In beiden Fällen entwickelt sich die Narration in eine Richtung und wird in immer mehr Varianten ausdifferenziert. Eine Verknüpfung zwischen den einzelnen Narrationssträngen ist nicht möglich. Die so entstehenden Narrationen sind relativ kohärent. Die Anzahl der Beiträge wächst bei dieser Struktur exponentiell: nach zehn Stufen sind bei einer binären Treefiction bereits 1023 Textteile vorhanden. Die Begriffe «Baum» und «Tree» zur Bezeichnung dieser Strukturtypologie werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Im ersten Fall – demjenigen einer *binären Baumstruktur* – liegen binäre Verzweigungen zugrunde, das heisst, dass an jeden Knotenpunkt zwei Fortsetzungen angefügt sind beziehungsweise angefügt werden können.

Diese spezifische Form ist für konkreative Projekte selten. Im hier beigezogenen Korpus sind nur wenige Beispiele dafür zu finden, darunter die Online-Science-fiction «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-), ein von einem Literaturfestival ausgegangenes Schulprojekt unter Beteiligung von Klassen in Grossbritannien und den USA sowie der Kinderbuchautorin Jamila Gavin, sowie die Dinosaurier-Geschichte «Stego hat Langeweile» (Meg und diverse Autorinnen o.J.). In ersterem Fall ist die Regelmässigkeit nicht streng beibehalten: Die Mehrzahl der Beiträge wurde von Schulklassen im Rahmen eines Projekts geschrieben und gezeichnet. Diese sind

auf fünf Stufen regelmässig binär angeordnet. An den jeweiligen Endpunkten kommt die Geschichte zu einem Abschluss. Bei zwei Endpunkten allerdings besteht die Möglichkeit für die Leserin, einen eigenen Schluss der Geschichte zu schreiben, der dann online publiziert wird. Die Verzweigung ist dort also doldenförmig und kann die sonst gültige Grenze von zwei Beiträgen pro Knotenpunkt übersteigen.

Die *multiple unregelmässige Baumstruktur* dagegen ist weniger eingeschränkt. An jedem Knotenpunkt kann eine beliebige Anzahl von Fortsetzungen angefügt sein.

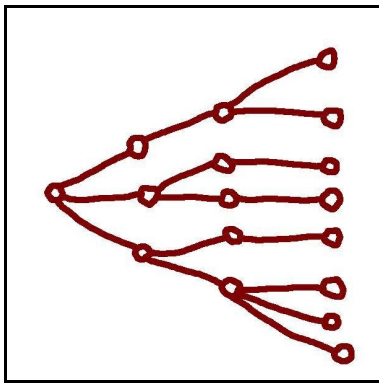


Abb. 5: Multiple unregelmässige Baumstruktur

Beispiele sind die CD-ROM «Käpt'n Blaubär Seemannsgarn!» (Ravensburger Interactive und Pixelpark Multimedia-Agentur 1996), welche nur minim konkreativ ist, und die Geschichten aus «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-). Ersteres ist ein Textgenerator, bei dem die Anzahl der Beiträge vorgegeben ist; Letzteres eine beständig wachsende Mitschreibegeschichte auf dem WWW, bei der nur in vereinzelten Ausnahmefällen an Knotenpunkten keine weiteren Verzweigungen mehr angefügt werden können, um ein allzu starkes Verzetteln der Erzählungen zu vermeiden.

In *labyrinthischen Textgebilden* ist im Gegensatz zu den bisher behandelten Strukturen die Durchlauf- beziehungsweise Leserichtung nicht immer determiniert. Querverbindungen zwischen den Handlungssträngen und schlaufenförmige Wiederholungen sind möglich. Start- und Zielpunkt(e) sind allerdings stets fix vorgegeben. Wegen der Komplexität des Gebildes sind

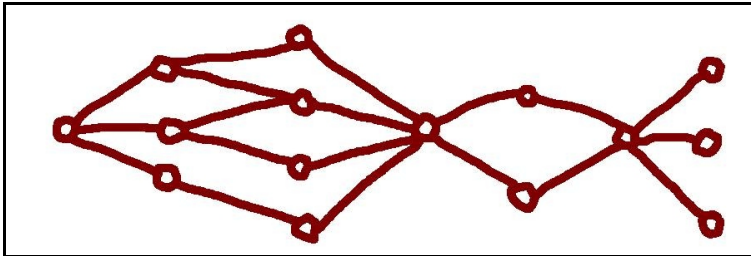


Abb. 6: Labyrinth-Tour

Kohärenz und Konsistenz – auch bei Alleinautorschaft – nicht immer gewährt. <sup>137</sup> Es existieren zwei Unterformen des Labyrinths: die Labyrinth-Tour und das ungeordnete Labyrinth (nach Suter 2000: 60-61).

Bei der *Labyrinth-Tour* laufen die unterschiedlichen Narrationsstränge im Gegensatz zum ungeordneten Labyrinth an gewissen Knotenpunkten zusammen. Diese Bündelpunkte müssen durchlaufen werden, um in der Narration weiter zu kommen.

Auf narrativen CD-ROMs für Kinder, beispielsweise bei Adventures, stellt die Labyrinth-Tour den Regelfall dar. Beispiele für herkömmliche nicht-konkreative Adventures dieser Form für Kinder beziehungsweise Jugendliche sind «TKKG – Voodoozauber» (Tivola Verlag 2001b) aus der TKKG-Reihe sowie die Romanadaption «Robinson Crusoe» (Gyoza Media 1998). Ein Edutainment-Adventure ohne konkreative Möglichkeiten ist «Onkel Alberts geheimnisvolles Notizbuch» (Lexis Numérique, Emme et al. 1999), ein Adventure mit wenigen konkreativen Erweiterungen schliesslich stellt «Schiffe bauen mit Willy Werkel» (Levande Böcker 1999) dar. In gedruckter Form ist das Singleplayer-Rollenspiel «Der Hexenmeister vom Flammenden Berg» von Steve Jackson und Ian Livingstone (Jackson und Livingstone 1983) ein Beispiel für diese Struktur. Bei dieser Fantasygeschichte um einen Hexenmeister im Innern eines von labyrinthischen Stollen durchzogenen Berges muss beispielsweise am Übergang zwischen den ersten Räumen beim Höhleneingang und den weiter innen gelegenen eine Gittertür auf die richtige Weise geöffnet werden (Jackson und Livingstone 1983: Textpassage 303). Unabhängig davon, welche Räume aus dem ersten Bereich in welcher Reihenfolge betreten wurden und wie die dortigen Aufgaben gelöst wurden, geht der Weg und damit die Narration nur dann weiter,

---

<sup>137</sup> Allerdings wird sich zeigen, dass Konsistenz und Kohärenz bei konkreativen Projekten – unabhängig von ihrer strukturellen Präsentationsform – eine untergeordnete Rolle spielen.

wenn diese Aufgabe erfolgreich gelöst wird.

Die Struktur des *ungeordneten Labyrinths* ist in der konkreativen Literatur für Kinder und Jugendliche nicht vertreten. Die Probleme von Kohärenz und Konsistenz, bei Mehrautorenprojekten sowie bei Texten von Kindern allgemein virulent, würden mit der Wahl dieser Textstruktur noch verstärkt. Allerdings gibt es in der nicht-konkreativen Kinderliteratur Beispiele für labyrinthische Strukturgebung: Bruno Munaris «Storie de tre uccellini» (Munari 1945), ein Bilderbuch, das die jeweilige Vorgeschichte von drei in Gefangenschaft geratenen Vögeln erzählt, ist solcherart aufgebaut. Der speziellen Erzählstruktur wird auch mit der Gestaltung Rechnung getragen: die Geschichten der drei Vögel sind jeweils in einem eigenen kleinen, ins Gesamtwerk integrierten «Buch» erzählt.

Beim *Rhizom*, welches eine freiere Variante des Labyrinths darstellt, kann zwischen zwei Varianten unterschieden werden: mit und ohne doldenförmige Abweichungen beziehungsweise Wucherungen. Im Gegensatz zum Labyrinth sind bei einem rhizomatischen literarischen Gebilde der Art, wie der Begriff in dieser Arbeit zur Anwendung kommt, keine eindeutigen Anfangs- und Endpunkte auszumachen. Wiederholungen und Schleifen sind möglich. Das Weiterwachsen des rhizomatischen Geflechts wird als möglich, nicht aber als zwingend angesehen.<sup>138</sup> Der Begriff des Rhizoms wurde für den kulturwissenschaftlichen Bereich von Gilles Deleuze und Félix Guattari geprägt (Deleuze und Guattari 1977). Der Metapher liegen die wurzelähnlichen Stängelorgane bestimmter Pflanzen zugrunde. In der Entwicklung des rhizomatischen Prinzips für die Arbeit mit literarischen Werken arbeiten Deleuze und Guattari verschiedene Eigenschaften heraus. Zentral ist, dass jeder Punkt mit jedem anderen verbunden werden kann und muss. Dadurch sind alle Verbindungen gleichwertig; bei einem Bruch wachsen die Teile unbeeinflusst weiter. Hier fassen wir das Rhizom allerdings nicht in seiner von Deleuze und Guattari ursprünglich entwickelten Form auf, welche für die Untersuchung konkreativer Projekte nicht adäquat wäre. Der hier zur Verwendung kommende Rhizombegriff wird in den folgenden zwei Abschnitten dargelegt.

Als *Rhizom ohne doldenförmige Abweichungen* können die nichtfiktionalen konkreativen Projekte wie der Blog-Vorläufer «Cybertagebuch» (Aktion Mensch

---

<sup>138</sup> Aus offenkundigen Gründen ist eine statische grafische Darstellung eines Rhizoms – zumal in zwei Dimensionen – nicht sehr aussagekräftig. Dies nicht nur wegen Problemen der Darstellung, sondern auch weil sie dem prozessualen Charakter der Lektüre bzw. des Weiterwachsens rhizomatischer Gebilde nicht gerecht werden kann. Aus diesem Grund wurde hier von einer entsprechenden Darstellung Abstand genommen.

und diverse Autoren 1996-) und das «GenerationenProjekt» (Hasecke und diverse Autoren 1997-) betrachtet werden. Im ersten Fall handelt es sich um eine Sammlung von Online-Tagebucheinträgen jugendlicher Schreiber, die entweder über das Datum oder über die Person aufgerufen werden können. Der erste Beitrag sowie die Reihenfolge der Folgebeiträge sind frei bestimmbar, ein Ende der Lektüre ist stets nur vorläufig. Das «GenerationenProjekt» ist eine Initiative in der *Oral-History*-Tradition, welche persönlich gefärbte Textbeiträge verschiedener Zeitzeugen versammelt. Rhizome ohne doldenförmige Abweichungen sind bei den in dieser Arbeit berücksichtigten Projekten auf Onlinemedien beschränkt.

*Rhizome mit doldenförmigen Abweichungen* dagegen sind in konkreativen Print- und CD-ROM-Projekten vertreten. Dabei handelt es sich um oben dargestellte rhizomatische Strukturen, die zusätzlich an bestimmten Stellen doldenförmige Wucherungen aufweisen. Im konkreten Fall sind es konkreative Projekte ohne vorbestimmte Leserichtung, bei denen an einigen dafür vorgesehenen Stellen die Leserinnen schreiben, zeichnen, basteln oder spielen können, wodurch das Gesamtgebilde erweitert wird. Ein Beispiel aus der Printliteratur ist «Nina's Book of Little Things!» von Keith Haring (Haring 1994), wo auf jeder Seite Anleitungen in der Tradition von *Art by Instruction* zur Eigenbetätigung anregen, beispielsweise zum Kleben einer Collage. Das Buch kann an beliebiger Stelle aufgeschlagen werden, die Reihenfolge der Seiten spielt keine Rolle; es ist der Leserin freigestellt, Verbindungen zwischen den einzelnen Einträgen herzustellen. Der Spezifik rhizomatischer Strukturen trägt Waechter mit den «3 Wandgeschichten» (Waechter 1974) auch grafisch Rechnung: Die Wandgeschichten sind als Poster gestaltet, was – im Gegensatz zum Buch – keine axiale Struktur impliziert. Ein Beispiel auf CD-ROM stellt das «MitterNachtsSpiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998) dar. Darin bewegt sich der Benutzer weitgehend assoziativ durch Bilderwelten. Die rhizomatische Struktur ist in diesem Fall – unter Ausnützung der Möglichkeit des Mediums – so angelegt, dass sich ein Gefühl der Orientierungslosigkeit einstellt, weil erst nach einigen Wiederholungen klar wird, wie die Aktionen aufeinander folgen. Diese gewollte Desorientierung der Leserschaft stellt eine Charakteristik rhizomatischer Strukturen dar. Mit Hilfe der Maus kann man im «MitterNachtsSpiel» nicht nur navigieren, sondern an einigen Stellen auch kleine Bilder erstellen; diese Bilder machen die doldenförmigen Abweichungen aus. Im untersuchten Korpus ist kein rhizomatisches Projekt zu finden, bei dem an beliebiger Stelle eigene Ergänzungen angebracht werden könnte. Dies würde zu hochgradig inkohärenten Gebilden führen, die offenbar von den Initianten konkreativer Projekte als nicht geeignet für Kinder und Jugendliche erachtet werden.

Einen Sonderstatus nehmen Multiplayer-Rollenspiele jeder Ausformung ein.

Betrachten wir sie als Gesamtgebilde, liegt ihnen theoretisch die Struktur einer Labyrinth-Tour zugrunde; gewisse (vorherbestimmte) Knotenpunkte müssen absolviert werden. Die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Teilnehmenden können dabei als doldenförmige Wucherungen definiert werden. Andererseits kann diese Einflussnahme vor allem bei freieren Formen des Rollenspiels so weit gehen, dass sich die Labyrinth-Tour zu einem Rhizom auswächst. Und um die Sache vollends kompliziert zu machen: In der Wahrnehmung der einzelnen Teilnehmenden hat jedes Rollenspiel eine axiale Struktur, denn ist eine Wahl einmal gefällt (dieser Vorgang ist in Rollenspielen nicht zwingend markiert und kann somit auch unbewusst ablaufen), gibt es keine Möglichkeit mehr, auf diese Entscheidung zurückzukommen und allenfalls eine Variante auszuprobieren. Es sind denn auch die Rollenspiele, welche die Grenzen der obigen Struktureinteilung aufzeigen.

Die Struktur steht mit wenigen der anderen Parameter in Zusammenhang. Allerdings hängt sie mit dem Transportmedium zusammen: Komplexe Strukturen sind an Schriftlichkeit gebunden. Zwar wäre es theoretisch denkbar, eine rhizomatische mündliche Narration in konkreativer Zusammenarbeit zu schaffen; diese wäre aber durch ihre Komplexität kaum noch überschau- und rezipierbar.

#### **4.1.2. Genre**

Es gibt für die Kinder- und Jugendliteratur, welche hier im Zentrum steht, keine allgemein gültige Genre- oder Textsorteneinteilung. Dementsprechend dient der nachfolgende Versuch einer Systematisierung dem Aufzeigen allgemeiner Tendenzen in der konkreativen Kinder- und Jugendliteratur und soll in keiner Weise eine – noch ausstehende – literaturtheoretisch fundierte Einteilung ersetzen. Um nur ein Problem zu nennen: die in der Forschung zu Genres der Kinder- und Jugendliteratur verwendeten Begriffe sind nicht immer trennscharf. So wird beispielsweise in einem Teil der Sekundärliteratur die Detektiv- als Sonderform der Kriminalliteratur und diese wiederum als Teil der Abenteuerliteratur behandelt (vgl. Eckhardt 1987: 59).

Wir unterscheiden in der nachfolgenden Einteilung vorerst die fiktionale narrative Kinder- und Jugendliteratur von nonnarrativer und nonfiktionaler (in diesem Fall dokumentarischer) und grenzen dann im Sinne einer weiteren Ausdifferenzierung des ersten Bereichs, der uns hier hauptsächlich interessiert, verschiedene Genres ab. Dabei bieten die aus der Erwachsenenliteratur bekannten Genres, wie Sciencefiction und Kriminalliteratur, eine Orientierung. Es gibt aber auch Genres, die spezifisch kinder- und jugendliterarisch sind, hier sei vor allem auf die pädagogisch motivierte «Problemgeschichte» und die «Tiergeschichte» hinge-

wiesen. Diese zwei Genres werden in untenstehender Einteilung unter Alltagsbe beziehungsweise Fantasiliteratur subsumiert. Verwandte Genres, deren Unterscheidung für die vorliegende Untersuchung nicht relevant ist, werden zusammengefasst (z.B. Gespenster- und Horrorliteratur).

*Nonnarrative Literatur* ist für die Untersuchung konkreativer Kinder- und Jugendliteratur marginal. Es handelt sich vornehmlich um Angebote, welche zur kreativen Betätigung anregen, ohne klare narrative Strukturen aufzuweisen, beispielsweise das «Sprachbastelbuch» (Domenego, Ekker et al. 1975), welches aus einer Sammlung von Wort- und Sprachspielen ohne übergreifenden Handlungsrahmen besteht, oder das Zeichenanimationsprogramm aus «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999), mit dem sich sowohl Kürzestgeschichten als auch bewegte Bilder ohne narrative Handlung realisieren lassen. In der Sekundärliteratur wird diese Art von Kinder- und Jugendliteratur unter den Begriffen «Beschäftigungsbuch» (Doderer 1975-1981: I 138-141) und «Spielbilderbuch» behandelt, wobei letzterer Begriff auch für narrative konkreative Printliteratur Anwendung findet. Zu unterscheiden ist zwischen Literatur, welche zum Erfinden eigener Geschichten anregt, also eigentlich trotz eines fehlenden Narrationsrahmens der narrativen Literatur zuzurechnen ist, und solcher, die eine nonnarrative kreative Beschäftigung intendiert. Beispiele aus beiden Gruppen finden sich in «Onkel Florians fliegender Flohmarkt» (Maar 1977), wo einerseits eine lückenhafte Gespenstergeschichte ergänzt werden kann, indem die Leser fehlende Textpassagen im «vermoderten» Buch durch eigene Beiträge auffüllen können (Maar 1977: 211-235), andererseits aber auch Mise-en-Abime-Bilder weiterzeichnen können (Maar 1977: 83-84), was nicht direkt zur Entwicklung einer Geschichte führt. Ein älteres Beispiel für ein nonnarratives Projekt, das – innerhalb eines eng begrenzten Rahmens – die kreative Betätigung von Kindern anregen soll, ist «Die Schweiz im Leuchtbilde» (Laloue 1936). Dabei handelt es sich um Schattenbild-Vorlagen mit nationalistisch geprägten Motiven wie Wilhelm Tell, Helvetia und Alpenglühen, die mit farbigen Folien zu versehen sind.

*Dokumentarische Literatur* mit konkreativen Elementen findet sich innerhalb der berücksichtigten Werke ausschliesslich im Medium Internet. Beispiele für konkreative dokumentarische Literatur sind erstens das «Cybertagebuch» (Aktion Mensch und diverse Autoren 1996-), eine Sammlung persönlicher Tagebücher, welche laufend ergänzt werden. Die Initianten legen Wert darauf, dass mit dieser Form subjektive Geschichtsschreibung ermöglicht werde. Dies ist auch beim zweiten Beispiel, dem «GenerationenProjekt» (Hasecke und diverse Autoren 1997-) der Fall, das allerdings als Zielgruppe neben Jugendlichen primär Erwachsene berücksichtigt. Hier lassen sich mit historischen Ereignissen

zusammenhängende persönliche Erinnerungen veröffentlichen. Der Herausgeber fasst dieses Anliegen in folgende Worte:

«Das GenerationenProjekt ist Geschichtsschreibung von unten. Hier werden Lebenserinnerungen, Tagebuchnotizen und literarische Texte veröffentlicht, die um historische Ereignisse kreisen, die uns alle beeinflusst haben. Denn inmitten der großen Geschichte, über die wir in den Geschichtsbüchern lesen, gibt es auch die Geschichte der Menschen, in der es schmerzliche und schöne Momente gegeben hat.» (Hasecke und diverse Autoren 1997-: Startseite).

Die Grenzen zwischen informativ-dokumentarischen und unterhaltenden Medien für Kinder und Jugendliche sind oft fließend. Als Unterkategorie werden Edutainment-Produkte betrachtet, wie sie vor allem auf CD-ROM zu finden sind, beispielsweise die «Oscar der Ballonfahrer»-Serie (z.B. «Meine Bastel Werkstatt», Tivola Verlag 2001a) oder die «Onkel Albert»-Serie (z.B. «Onkel Alberts geheimnisvolles Notizbuch», Lexis Numérique, Emme et al. 1999), welche neben naturkundlichen Informationen auch einen als Adventure gestalteten Teil beinhalten. Sie verfügen über keinerlei konkreative Elemente.

So genannte *Problemliteratur* fassen wir hier mit Literatur zusammen, die den *Alltag* von Kindern (und Jugendlichen) in der eigenen oder einer fremden Kultur thematisiert.<sup>139</sup> Der wertend-pädagogische Aspekt ist dabei unterschiedlich stark ausgeprägt. Beispiele für Alltagsliteratur mit konkreativen Elementen finden sich in den Medien Print und CD-ROM, für Problemliteratur überwiegend im Printmedium, aber auch online. Ein prototypisches Beispiel ist das Bilderbuch «Fünf Finger sind eine Faust» des Basis-Verlagskollektivs (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]), die anhand von Fingern, die sich zur Faust zusammenschliessen, aufzeigen soll, dass durch solidarisches Handeln eine scheinbare Übermacht besiegt werden kann. Kindliche und erwachsene Leserinnen beziehungsweise Hörer werden in einem Vorwort dazu aufgefordert, Feedback zu geben, damit die Geschichte in späteren Auflagen verbessert werden könne. Tatsächlich wurde in der zweiten Auflage beispielsweise das Farbkonzept geändert, das Vorwort dokumentiert die Veränderungen. Ein Projekt, das zwar eine klare pädagogische Stossrichtung aufweist, die aber bei der Rezeption beziehungsweise konkreativen Beteiligung nicht zwingend berücksichtigt werden muss, ist «Nebenan wird gebaut!» (Basis Verlagskollektiv o.J. [1974?]). Konkreativität ist hier auf zwei Ebenen möglich: erstens handelt es

---

<sup>139</sup> Dieses Genre wird in der Diskussion der 1970er-Jahre in Abgrenzung zur phantastischen Kinder- und Jugendliteratur als realistische Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet.

sich um ein Spiel mit Kulissen (Villa und Mietshaus) und Elementen, die darauf gelegt oder geklebt werden können: Baumaschinen, Möbel und Personen. Die auf dem Umschlag abgedruckte Einführungsgeschichte thematisiert den Mechanismus des Immobilienbesitzes aus antikapitalistischer Sicht: Der Haus- und Villenbesitzer wird durch die Einnahmen aus seinen Häusern immer reicher, obwohl er – im Gegensatz zu den Bauarbeitern und Mietenden – nicht arbeitet. Mit den vorgegebenen Elementen sind allerdings auch völlig andere Geschichten denk- und spielbar. Die zweite Möglichkeit der Konkreativität bei diesem Medium betrifft die Aufforderung zum Feedback: «Wir bitten um Vorschläge, Anregungen, Kritik und Erfahrungsberichten [sic!] (auch ganz kurzen) zu dieser Serie!» (Basis Verlagskollektiv o.J. [1974?]: Umschlaginnenseite; im Original Grossbuchstaben). Ein typisches Beispiel für nicht-sozialistische Problemliteratur sind die Bücher von Barbara Schwindt: An die Skizzierung einer problematischen kindlichen Alltagssituation schliesst die Frage an, wie es weitergehen könnte beziehungsweise wie sich die Protagonistinnen und Protagonisten verhalten sollen (Schwindt 1977a und Schwindt 1977b). Ein ähnliches Konzept wie «Nebenan wird gebaut!» verfolgen die vier Bilderbücher von Jacqueline Blass mit Kulissen zu den Themen Spital, Flughafen, Jahrmarkt und Bauernhof und passenden Papierfiguren zum Ausschneiden (Blass 1989, Blass 1990, Blass 1991, Blass 1992). Auch auf CD-ROM gibt es im untersuchten Korpus ein Beispiel für Alltags- und Problemliteratur, nämlich die Indianer-Dokufiction «Die Reise des Thomas Blauer Adler» (Grutman, Matthaei et al. 1995). Nach einem einleitenden Teil kann auf dieser CD-ROM zwischen verschiedenen Bereichen und Aktivitäten gewählt werden: dem «Hauptbuch», einer linearen Erzählung über das Leben eines Lakota-Jungen; dem «Bild-Erzähler», kurzen dokumentarischen Text-Bild-Erzählungen in Baumstruktur über den Alltag der Lakota, deren letztes Bild am Bildschirm oder nach dem Ausdrucken auf Papier ausgemalt werden kann; der «Wintererzählung», einem vergleichenden historischen Überblick aus Sicht der Lakota und der Weissen; der «Carlisle Schule», einer audiovisuellen Dokumentation über eine Schule zur «Integration» von Indianerkindern und schliesslich den «Fellzeichnungen». Letzteres ist ein Programm, welches ermöglicht, voranimierte Elemente in eine Landschaft zu setzen. Die Elemente sind aus der «Hauptbuch»-Erzählung bekannt. Auf diese Weise können kurze fiktionale Sequenzen erstellt werden, beispielsweise eine Verfolgungsjagd zwischen Indianern und berittenen Regierungssoldaten oder eine Büffeljagd. Allerdings interagieren die verschiedenen Elemente nicht miteinander. Ein konkreatives Onlineprojekt, welches in derselben Tradition der Problemliteratur wie Barbara Schwindts Bände steht, ist «Gut gelogen, halb gewonnen?» (Grizzli-Magazin o.J. [2003?-]). Hauptperson ist ein Junge, welcher einen ausgeborgten Comic nicht mehr wiederfindet und ihn deshalb nicht zurückgeben kann. Statt

offen dazu zu stehen, verstrickt er sich zunehmend in Lügengeschichten. Ein Beispiel, welches bis zu einem gewissen Grad die Umweltthematik berücksichtigt, ist «Neugierige Marsmenschen» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen o.J. [2000?]). Es handelt sich dabei um eine per E-Mail erweiterte Fortsetzungsgeschichte, für welche mehrere Schulklassen aus Deutschland, Japan, Frankreich und den USA je einen Beitrag lieferten. Primär geht es um die Vorstellung des jeweiligen Landes beziehungsweise der Schule, aber Umweltfragen werden mehrfach angeschnitten, vor allem, indem die Marsmenschen beim Besuch der Erde ihr Raumschiff konsequent mit alternativer Energie betreiben: Müll und Sonnenenergie.

*Abenteuer-, Detektiv- und Kriminalliteratur* findet sich in allen berücksichtigten Medien. Die Interaktivitätsmöglichkeiten gestalten sich unterschiedlich; dabei liegt nicht immer Konkreativität im engeren Sinn zugrunde. Sie reichen vom (fakultativen) Mitraten, wer der Täter war, in «Tatort Baskerville» (Smith 1999) über die aktive Beteiligung zur Auflösung eines Verbrechens auf den TKKG-CD-ROMs (z.B. «Voodoozauber», Tivola Verlag 2001b) bis zum Selbsterfinden von Geschichten mit den Kulissen und Figuren von «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996) und der Fortsetzung von Geschichtenanfängen in den Mitschreibprojekten «Writers' Window» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]) und «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-). Die zwei letztgenannten Projekte weisen Geschichtenanfänge aus unterschiedlichen Genres auf. Die von mehreren Autorinnen geschriebenen Fortsetzungen behalten das anfängliche Genre allerdings kaum je konsequent bei. Beispiele für Abenteuergeschichten sind «Fishing» und «Stranded» aus dem ersten, für eine Detektivgeschichte «Mystery of the Klockmon Diamond» aus dem zweiten Projekt.

Auch für *Sciencefiction* finden sich Beispiele in diesen zwei Online-Mitschreibprojekten. Konkreative Projekte in Print und auf CD-ROM dagegen vertreten dieses Genre nicht. Bei allen Online-Mitschreibprojekten besteht der kreative Beitrag im Weiterschreiben einer von Kinder (mit-) erfundenen Geschichte. Beispiele sind «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-), «Strange Lights in the Sky» (eine der Geschichten aus «The Global Campfire», Sylvester, Essex et al. 1995-2000), «Space Station Delta» (aus «The Neverending Tale», Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-) sowie «Space Adventure» (aus «Writers' Window», English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]). Deutschsprachige konkreative Sciencefiction findet sich beispielsweise in Form von «Neugierige Marsmenschen» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen o.J. [2000?]) und «Abenteuer im Weltraum» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen

o.J. [2005?-]), zwei axial strukturierten Fortsetzungsgeschichten, die erste im Rahmen eines internationalen Schulprojekts entstanden, die zweite für alle Leserinnen mit einem offenen Schluss und der Frage «Möchtest Du die Geschichte fortsetzen?» sowie einem Textfenster zum Ausfüllen versehen.

*Fantastische Literatur*, in die hier Märchen und Tiergeschichten eingeschlossen sind, ist besonders im deutschsprachigen Raum das am häufigsten vertretene Genre der konkreativen Kinder- und Jugendliteratur. Beispiele finden sich sowohl in der Print- als auch in der Onlineliteratur und auf CD-ROM. Dabei ist zu beachten, dass in der Kinder- und Jugendliteratur fantastische Literatur allgemein einen hohen Anteil ausmacht. Die Spannweite umfasst Bearbeitungen klassischer Märchen, wie dem auf «Hänsel und Gretel» basierenden, als Fingerpuppenspiel umgearbeiteten und antiautoritär nacherzählten «Knusperhäuschen» (Stepan 1973), Disneys CD-ROM-Adaptation «Arielle die Meerjungfrau» (Disney Interactive 1998) und die Brüder-Grimm-Vorlage aus der Online-Schreibwerkstatt «Die goldene Gans» (Athénée de Luxembourg und diverse Autoren 2000-2003). Daneben stehen neue Märchen und Fantasygeschichten (Letztere überwiegend englischsprachig) wie Jutta Bauers Bilderbuch «Die Königin der Farben» (Bauer 1998), welches die letzte Seite für eigene Zeichnungen freilässt, sowie zahlreiche Online-Mitschreibprojekte mit fantastischen und aus Märchen entlehnten Elementen. Konkreative Tiergeschichten schliesslich finden sich in Print- und Onlineliteratur. Beispiele sind die Erzählung über die Freundschaft eines Ferkels, eines Fisches und eines Vogels, die voneinander lernen: «Wir können noch viel zusammen machen» (Waechter 1973b) sowie die konkreative Hyperfiction «Ein Pferd namens Wolkenweiss» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 1999-2000), welche viele Märchenelemente beinhaltet.

Ausschliesslich in Onlinemedien vertreten sind *Horror-, Gespenster- und Gruselgeschichten*. Vertreter sind verschiedene Online-Fortsetzungsgeschichten, wie «The House at the End of Fleaker Street» (aus «The Global Campfire», Sylvester, Essex et al. 1995-2000) und «The Haunted Castle» (aus «The Neverending Tale», Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-), das in Zusammenarbeit verschiedener Schulklassen aus Deutschland, den USA, Japan und Frankreich entstandene «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000) sowie das Spuk- und Horrorabenteuer um zwei Freundinnen «Lost!» aus «Writers' Window» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]). Bei letzterem Projekt handelt es sich um ein Online-Angebot in der Tradition des *Creative Writing*. Die Seite ist für Kinder und Jugendliche konzipiert und lässt verschiedene Arten des Schreibens zu: es können in Alleinautorschaft geschriebene Geschichten oder Gedichte publiziert oder bereits publizierte kritisiert werden; es kann aber auch an konkreativen

Geschichten (*continuous stories*) mitgearbeitet werden. Diese sind axial oder in Baumstruktur (*Hyper Stories*) aufgebaut, und eine Fortsetzung wird direkt nach dem Schreiben an die Geschichte angefügt, versehen mit Name und Alter der Autorin.<sup>140</sup> Die Beiträge umfassen einen bis ca. 20 Sätze, die Geschichten, welche nach einer gewissen Laufzeit «geschlossen» werden, durchschnittlich etwa 20 Beiträge. Auch die Geschichten mit konsequent durchgehaltenem Genre sind reich an Brüchen. Das zeigt sich deutlich in der Inkonsistenz von Figuren, aber auch in abrupten Handlungsverläufen. Auf «Writers' Window» sind Gespenster-, Grusel- und Horrorgeschichten auffallend häufig vertreten: ungefähr ein Drittel der Mitschreibegeschichten weist entsprechende Elemente auf.

Einige konkreative Projekte lassen sich nicht in die herkömmlichen Genres einteilen. Sei es, dass das Gebilde allzu inkohärent ist, wie die als Treefiction organisierte Geschichte «The Magical Scroll» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-), welche je nach gewähltem Lese pfad Abenteuer, Sciencefiction, Fantasy, Horror, Romantik und Elemente weiterer Genres beinhaltet. Sei es, dass es sich wie bei der auf vorgegebenen Bildern basierenden Online-Kurzgeschichtensammlung «Geschichten-Baukasten» (Chilias, Rusch et al. 1997-1998) um ein Projekt mit in Einzelauteurschaft verfassten Beiträgen aus verschiedenen Genres handelt.

Schliesslich gibt es einige wenige konkreative Projekte in *Gedichtform*. Ein Beispiel ist der «Riesenvers «Glück»» (Schweizer Radio DRS, diverse Autoren o.J. [1999-2002?]), initiiert von der Kindersendung von Schweizer Radio DRS. Im Oktober 1999 führte die Sendung ein Computerlager durch, in dessen Rahmen dieses erzählende Gedicht gestartet wurde. Es besteht aus über 60 Beiträgen von einer bis zehn Zeilen Länge. Das Gedicht ist fast ausschliesslich in Reimform gehalten, wobei sich die Reime teilweise über Beiträge von verschiedenen Autorinnen und Autoren erstrecken; das Versmass variiert. Ebenfalls aus Gedichten besteht der Bereich *Poems* von «Writers' Window» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]: [continuous.html](http://continuous.html)).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl Medium als auch Sprache wesentlich mit dem Genre zusammenhängen. Während nonnarrative Projekte sowie Alltagsgeschichten ausschliesslich beziehungsweise mit überwiegender Mehrheit in Print und auf CD-ROM vorkommen, sind die Verhältnisse bei

---

<sup>140</sup> Nachdem zu Beginn des Projekts auf jeden Textbeitrag der Autornamen folgte, sind die abgeschlossenen Geschichten inzwischen so dargestellt, dass zuerst der in neue Absätze gegliederte Text und dann eine Liste aller Autorinnen und Autoren aufgeführt sind. Auf diese Weise ist eine präzise Text-Autor-Zuordnung nicht mehr möglich.

Abenteuerliteratur und Fantasy in Bezug auf die Medien etwa ausgeglichen. Sciencefiction sowie Horror-, Gespenster- und Gruselgeschichten hingegen finden sich fast ausschliesslich in Onlineprojekten. Es kann vermutet werden, dass im Medium Internet, wo die konkreativen Beiträge der Kinder und Jugendlichen eher publiziert werden, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf das Genre stärker zum Tragen kommen. Dies wiederum würde die Attraktivität konkreativer Onlineprojekte im Vergleich zu solchen auf CD-ROM und in Printmedien steigern. Die Verteilung der Genres verläuft bis zu einem gewissen Grad auch entlang der Sprache, in der die Projekte publiziert sind (dabei muss beachtet werden, dass hier schwergewichtig deutschsprachige Printliteratur und nur in wenigen Fällen Übersetzungen Berücksichtigung finden). Nonnarratives und Alltagsgeschichten sind überwiegend deutschsprachig; Abenteuerliteratur ist in den Medien Print und CD-ROM hauptsächlich deutsch-, im Medium Internet dagegen englischsprachig. Auch für die Fantasyliteratur zeichnet sich diese Verteilung ab, wenn auch weniger deutlich. Die hauptsächlich in Onlineprojekten realisierte Sciencefiction beziehungsweise Horror-, Gespenster- und Gruselliteratur ist überwiegend englischsprachig. Diese Beobachtung lässt zwei Schlussfolgerungen zu: entweder bestehen im deutschsprachigen Raum andere Bedürfnisse als im englischsprachigen oder aber diese Bedürfnisse werden im englischsprachigen Raum bei der Planung konkreativer Projekte besser berücksichtigt.

#### **4.1.3. Technologie**

Es gibt konkreative Erzählungen, welche unmittelbar nach der Realisierung wieder verschwinden, beispielsweise die überwiegende Mehrheit der von Eltern und Kindern gemeinsam erfundenen Geschichten oder der am Lagerfeuer entstandenen Reihum-Erzählungen. Es würden den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, das Korpus um solche rein mündlichen Narrationen und ein Instrumentarium für deren Analyse zu erweitern. Deshalb findet hier überwiegend persistente konkreative Kinder- und Jugendliteratur Berücksichtigung. Dies trifft in der Folge auch auf die Medien zu, über welche die Narration transportiert wird. In diesem Kapitel sollen der Vollständigkeit halber jedoch auch die anderen Möglichkeiten kurz angesprochen werden.

*Mündlich* transportierte konkreative Literatur ist stark in der Erzähltradition verwurzelt. Dabei orientieren sich die Erzählerinnen teilweise an einer mündlich oder schriftlich überlieferten Vorlage. Vor allem in traditionellen Gemeinschaften ohne oder mit schwach ausgeprägter Schriftkultur hat(te) die Vorlage eine wichtige Funktion inne, weil die Erzählungen primär als Wissenstransport und

erst sekundär als Unterhaltung funktionier(t)en (vgl. Kapitel 2.1.). Beispiele für mündlich entwickelte konkreative Erzählungen, die in eine schriftliche Form gebracht sind, stellen die Kurzgeschichten von Heinrich Hannover und seiner Familie dar (Hannover 1970, Hannover 1972). Im Vorwort macht Hannover auf diese Tatsache aufmerksam: «Wenn das Buch unter meinem Namen erscheint, dann rechtfertigt sich das nur aus der von mir geleisteten Arbeit des Aufschreibens, erzählt und mitgestaltet hat eigentlich die ganze Familie.» (Hannover 1970: 6-7). Ausserdem drückt er die Hoffnung aus, dass der flüchtige Charakter der Geschichten beim Weitererzählen beibehalten werde (Hannover 1970: 6).

*Text* und *stehendes Bild* sind die im berücksichtigten Korpus am häufigsten vertretenen Medien. Vor allem print- und internetbasierte Projekte bedienen sich dieser zwei Ausdrucksmöglichkeiten. Daraus resultieren erstens Bilderbücher, bei denen in der Regel auf Text- oder Bildseite eine konkreative Beteiligung möglich ist, aber es gibt auch Projekte, bei denen Text *und* Bild erweitert werden können, wie «Onkel Florians fliegender Flohmarkt» (Maar 1977) oder «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976). Bei Letzterem handelt es sich um eine Sammlung skurriler Zeichnungen und kurzer Geschichten. Zu jeder Sequenz gibt es eine Aufgabe: so sollen beispielsweise die Ecken einer Buchseite ausgeschnitten und vertauscht, Geschichten ausgedacht, Sachen eingeklebt und Seiten perforiert werden. Die Anleitungen dazu werden im Anhang durch Opa Huckle erläutert. Selbst die Korrekturen sind als Mitmach-Spiel gestaltet: auf einem losen ins Buch gelegten und als Brief vom Autor an die Leserin gestalteten Bogen sind Anweisungen zu finden wie: «Auf der Seite 3 ist der Linienkasten, den ich um den Schnrpl gezogen hatte, miserabel gedruckt. Bringst Du ihn in Ordnung?» (Waechter 1976: Korrekturbogen). Gemäss Nachwort ist das Buch aus einer Mal- und Bastelwerkstatt für Kinder hervorgegangen (Waechter 1976: 118). Die Geschichten, soweit sie narrativ sind, decken verschiedene Genres ab, sind aber zumeist fantastisch. Die Inhalte sind teilweise von der antiautoritären Pädagogik beeinflusst, beispielsweise hinsichtlich Autoritäten oder Sexualität. Online-Mitschreibprojekte sind primär textbasiert; es gibt jedoch auch illustrierte Geschichten. Die Einbindung der Illustrationen ist in allen berücksichtigten Projekten von einer zentralen Stelle koordiniert. In der Regel ist diese mit den Initiantinnen des entsprechenden Projekts identisch. «Ein Pferd namens Wolkenweiss» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 1999-2000) beispielsweise wurde nach Fertigstellung des Texts auf Anregung der Projektbetreuerinnen mit Bildern versehen. Bei der von verschiedenen Schulen initiierten und koordinierten Sciencefiction «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-) wurden die Bilder wahrscheinlich laufend zu den Textbeiträgen gemalt; beim «Geschichten-

Baukasten» (Chilias, Rusch et al. 1997-1998) sind die von den Initiantinnen vorgegebenen und entweder frei wählbaren oder in der Reihenfolge vorbestimmten Bilder der das Schreiben anregende Input, ebenso bei der von Martin Auer initiierten «Collage» (Auer und diverse Autoren o.J. [2002-2004?]), welche zudem eine Veränderungsmöglichkeit der Bildebene erlaubt, indem die Bildelemente wie bei einer Collage verschoben werden können. Ein eigentlicher Online-Fortsetzungscomic stellt «Le cadavre exquis du nain de jardin» dar, welcher im Forum der Comic-Plattform «BD Paradisio» unter Mitwirkung der Forumsteilnehmer entstanden ist (BD Paradisio und diverse Autoren 1999). Es gibt auch CD-ROMs, welche die Kombination von Text und Bild zur kreativen Betätigung anbieten. Mit dem «Schreib-Deine-Geschichte»-Programm lassen sich in «Arielle die Meerjungfrau» (Disney Interactive 1998) Hintergründe, Handlungsfiguren und weitere Elemente (Muscheln, Seesterne usw.) zu Bildern kombinieren, die dann mit einem dazugehörigen Text versehen und als «Buch» ausgedruckt werden können. Das erweiterte Schreibprogramm «Creative Writer» (Microsoft Home 1994) stellt in der «Ideenwerkstatt» Bilder als Schreibenanlass zur Verfügung, ausserdem können die Nutzerinnen ihre Texte mit Bildern aus einer Datenbank versehen. Zwei kleine Zeichenprogramme ohne Schreibmöglichkeit sind im «MitterNachtsSpiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998) integriert.

Die Möglichkeit, *Animationen* zu steuern oder selbst zu zeichnen, bieten verschiedene CD-ROM-Produktionen. Sowohl die «Fellzeichnungen»-Funktion von «Die Reise des Thomas Blauer Adler» (Grutman, Matthaei et al. 1995) als auch die Funktion «Gestalte-Deine-Grotte» (in «Arielle die Meerjungfrau», Disney Interactive 1998) und das «Stempelregal» von «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999) ermöglichen dem Benutzer, voranimierte Elemente vor einem Hintergrund zu platzieren. Letzteres Programm erlaubt auch die Einbindung von Text, und mit Hilfe der «Galerie» (Präsentationsprogramm) lassen sich auf diese Weise Geschichten erzählen. Mit dem Animationsprogramm von «Disneys Kreativstudio» lassen sich ausserdem eigene einfache Animationen erstellen, welche wiederum in eine Präsentation eingebunden werden können. Dadurch entstehen kurze «Filme». Die Figuren aus der Kreativ-CD-ROM «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996) schliesslich können nicht nur in einen Hintergrund eingesetzt werden, wo sie ihre vorprogrammierte Animation abspulen, sondern es besteht auch die Möglichkeit einer detaillierteren Steuerung. Sowohl der Weg, den die Figuren gehen, als auch ihre Bewegungen (springen, klettern, schwimmen usw.) sind beeinflussbar. Schliesslich lassen sich kleine Interaktionen zwischen bestimmten Charakteren vorprogrammieren (der eine schimpft, der andere beginnt daraufhin zu weinen), und Dialoge können aus den Vorgaben

zusammengestellt oder selbst aufgenommen werden.

«Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996) ist also eines der Produkte, die auch beim *Ton* einen Eingriff erlauben. Neben der obigen Dialogfunktion gibt es ein integriertes einfaches Musikprogramm. Das ist ausserdem bei «Arielle die Meerjungfrau» (Disney Interactive 1998) der Fall; es heisst dort «Komponiere-mit-Sebastian».

Generell nimmt der Text bei konkreativen Internetprojekten eine zentrale Position ein, während bei Printprodukten auch Mal- und Bastelbeiträge vertreten sind. Animationen dagegen sind – vornehmlich aus technischen Gründen – auf CD-ROM-Produkte beschränkt.

#### **4.1.4. Medium**

Die in dieser Arbeit zentral untersuchten Trägermedien, welche konkreative Literatur transportieren, sind *Bücher*, *CD-ROMs* und das *Internet*. Dabei können alle drei Medien Text- und Bildelemente beinhalten. Bei der Auswahl der hier zur Sprache kommenden Werke wurde darauf geachtet, die verschiedenen Spielarten der Konkreativität zu vertreten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit stehen einzelne exemplarische Werke für eine ganze Gruppe, z.B. «Die lustige Tante» (Meggendorfer 1975) für Mix-and-Match-Bücher.<sup>141</sup> Die berücksichtigten *Spiele* fallen aufgrund des weit gefassten Literaturbegriffs unter die Printliteratur beziehungsweise unter CD-ROMs.

Daneben existieren jedoch auch konkreative Projekte, welche über *Zeitschriften*, *Radio*, *Kino*, *Theater* und im *Telnet* verbreitet werden. Diese richten sich in der Regel an Erwachsene.

Ein konkreativer Fortsetzungsroman in einer *Zeitschrift* ist «Schöne Ferien» (Leutenegger, Güdel et al. 2000) aus der an Jugendliche und junge Erwachsene gerichteten Zeitschrift «Hangar 21»:

---

<sup>141</sup> «Mix-and-Match» steht für eine spezifische Bilderbuchform. Die Bildseiten (zumeist Personen oder andere Figuren) sind horizontal unterteilt, in der Regel ein- oder zweimal. Die Teilseiten können nun beliebig kombiniert werden. Mögliche Ziele sind die Wiederherstellung der ursprünglichen Figuren (Match) oder das Finden möglichst irrwitziger Kombinationen (Mix). Digitale Varianten des Mix-and-Match finden sich auf der CD-ROM «Pettersson und Findus» (Terzio 1997), wo in einem Spiel nach mündlichen Angaben die Match-Kombination einer bestimmten Person gefunden werden muss, sowie im «MitterNachtsSpiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998).

«Schon immer Lust gehabt, einen Krimi zu schreiben? HANGAR 21 macht es möglich – mit dem interaktiven Vierteiler «Schöne Ferien». Wir geben unseren Lesern eine Vorgabe und rufen sie auf, uns eine Fortsetzungsidee zu liefern. Der beste Einfall wird im nächsten Heft umgesetzt und mit einem Büchergutschein im Wert von 200 Franken honoriert.» (Leutenegger, Güdel et al. 2000: Heft 11/39 / S. 62).

Die zweite Hauptautor-Folge dieses Kriminalromans wurde zusammen mit fünf Fortsetzungsvarianten von Lesern veröffentlicht.

Im Sommer 2000 realisierte Schweizer Radio DRS ein *Fortsetzungshörspiel*, den «DRS3-Groschen-Roman» (Schmidt und diverse Autoren 2000), in das der Hauptautor die Anregungen der Hörer einbezog.<sup>142</sup>

Ein gewisses Mass an Interaktivität ist bei baumstrukturierten *Filmen* und *Dramen* gegeben.<sup>143</sup> Diese ist wegen der fehlenden Möglichkeit zur kreativen Einflussnahme zwar als interaktiv, nicht aber als konkreativ im engeren Sinn zu werten.

*Szenische Formen* der Konkreativität im eigentlichen Sinn haben wir dagegen weiter oben kennen gelernt, beispielsweise in Form von Lehrstücken, Rollenspielen und Happenings. Sie lassen sich, ebenso wie mündlich transportierte Konkreativität, aufgrund ihres ephemeren Charakters nur schwer analysieren; bei den Rollenspielen kommt die Multiperspektivität als zusätzliches Erschwernis hinzu. Das einzige der Verfasserin bekannte auf Kinder ausgerichtete und über Telnet gespielte MUD ist «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-).

An dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben soll die Tatsache, dass Online-Mitschreibprojekte im Lauf ihrer kurzen Geschichte bereits beträchtlichen Veränderungen unterworfen waren. Der ursprüngliche Avantgarde-Charakter, was Mitschreiber, Thematik und formale Struktur anging, ist inzwischen weitgehend dem Status einer Ausdrucksweise unter anderen im Internet gewichen. So ist eines der ersten Kunstwerke überhaupt, das sich des WWW bediente, ein

---

<sup>142</sup> Gemäss Auskunft des verantwortlichen Redaktors handelte es sich dabei durchwegs um Erwachsene.

<sup>143</sup> Beispiele für Filme sind «Blind Chance» von Krzysztof Kieslowski und «Smoking / No Smoking» von Alain Resnais nach dem Roman «Intimate Exchanges» von Alan Ayckbourn. Hypertextuell strukturierte Dramen sind «The Theatre Tree» von Paul Fournel, «Votre Faust» von Michel Butor und Henri Pousseur und die Stücke der französischen Avantgarde-Gruppe Oulipo.

konkreatives Mitschreibprojekt: «The World's First Collaborative Sentence», initiiert vom Medienkünstler Douglas Davis (Davis und diverse Autoren 1994-). Dem gegenüber stehen heute private Homepages und thematische Online-Foren (zu den Themen Übergewicht, Adoption, Schwangerschaft usw.), die unter anderem eine Mitschreibgeschichte umfassen. Diese ist zumeist formal einfach (in der Regel axial), ans Thema des Forums beziehungsweise der Homepage gebunden, aus kurzen Beiträgen bestehend (teilweise je ein Satz) und lässt keine künstlerischen Ambitionen der Initianten oder Mitschreibenden erkennen. Ein Beispiel ist «Die unendliche Adoptionsgeschichte» (fliegenbein-mom und diverse Autoren: 2001-).

#### **4.1.5. Temporalität des Gesamtgebildes**

Bei dieser Kategorie steht die Frage im Zentrum, welche temporale Dauer ein konkreatives Gebilde aufweist. Wir unterscheiden erstens zwischen ephemeren und persistenten Projekten; die persistenten unterteilen wir ausserdem in abgeschlossene und unabgeschlossene. Als ephemer wird ein konkreatives Projekt dann betrachtet, wenn kein zeitlich über den unmittelbaren Lektüre-beziehungsweise Spielvorgang hinaus bestehendes (physikalisch erfassbares) Resultat vorhanden ist. Persistent sind dagegen diejenigen Gebilde, bei denen ein (vorausgesetzter) kreativer Lese- oder Spielvorgang auf Papier oder digital Spuren hinterlässt beziehungsweise hinterliess.<sup>144</sup> Abgeschlossene persistente Projekte sind fixiert und nicht mehr kreativ erweiterbar. Unabgeschlossene hingegen sind – zumindest potenziell – im Wachstum begriffen. Vor allem im Print- und CD-ROM-Bereich sind die laufenden Erweiterungen in der Regel nicht öffentlich. In Anlehnung an die der Rhizomstruktur zugrunde liegende Pflanzen-metapher kann diese Form der Unabgeschlossenheit auch als «Wucherung» bezeichnet werden.

Ephemere und unabgeschlossene persistente Projekte finden in der Literaturtheorie ihre Entsprechung in Barthes' Konzept der *textes scriptibles*. Wie oben (Kapitel 3.1.1.5.) ausgeführt, verwendet Barthes diese Kategorie in S/Z (Barthes 1970).

*Ephemere Werke* treten im Print- und CD-ROM-Bereich auf. Die konkreativen Beiträge in den berücksichtigten Internetprojekten dagegen können beziehungsweise konnten (während der Laufzeit bei inzwischen abgeschlossenen Werken)

---

<sup>144</sup> Die Möglichkeit, bei nicht-konkreativen Spiel-CD-ROMs den Spielstand zu speichern, findet dabei wegen des fehlenden kreativen Anteils keine Berücksichtigung.

abgespeichert werden und sind auf diese Weise persistent fixiert. In Print und auf CD-ROM aber gibt es zahlreiche Beispiele für konkreative Projekte, welche nicht fixiert werden können, oder bei denen eine Persistenz zumindest nicht vorgesehen ist. Im Printbereich ist das für die Spiele «Knusperhäuschen» (Stepan 1973), den Spielteil von «Wir können noch viel zusammen machen» (Waechter 1973b), die Vorlagen von Jacqueline Blass (Blass 1989, Blass 1990, Blass 1991, Blass 1992) sowie der in Buchform verfügbaren Kulisse «Das Puppenhaus» (Meggendorfer 1978) der Fall. Dasselbe gilt für sämtliche nicht-printbasierten szenischen Formen der Konkreativität: das Lehrstück und die Folgeprojekte, Rollenspiele verschiedener Ausformung, Happenings, *Art by Instruction* sowie *Do It*. Mit Letzteren verwandt sind – um auf die Printliteratur zurückzukommen – die in «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a) angeregten Lieder mit Rollenspiel sowie die Spielgeschichten aus «Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981). Bei ersterem handelt es sich einerseits um die Dokumentation eines in einem Kinderladen durchgeführten konkreativen Projekts und andererseits eine Anleitung zur eigenen kreativen Betätigung. Im Zentrum steht – wie der Untertitel «Kinderrollenspiele mit Texten zum Singen» sagt – ein szenisches Spiel mit Liedtexten zur Melodie vom «buckligen Männlein». Das Buch besteht aus einer Notenseite mit der Melodie und anschliessend den Strophen, welche von Friedrich Karl Waechter mit je vier Zeichnungen illustriert sind. Diese Illustration dient als Anleitung zum szenischen Spiel. Die erste Strophe lautet:

«Brülle ich zum Fenster raus  
klingt es stolz und herrlich  
laufen alle schnell davon  
bin ich so gefährlich?»  
(Waechter 1973a: 5).

Die dazugehörigen Zeichnungen zeigen einen kleinen Jungen, der mit weit aufgerissenem Mund aus dem Fenster lehnt, worauf die Passanten auf der Strasse fliehen und der Junge allein und betrübt am Fenster zurückbleibt. Gegen Ende des Buchs ist eine Strophe mit Kinderzeichnungen illustriert, die nächste besteht aus einem Bild und der Anweisung: «Zeichne weiter!». Die zwei letzten Strophen schliesslich sind nur noch mit Text und leeren Zeichenrahmen versehen. Daran schliesst ein dokumentarischer Teil mit Fotografien der spielenden Kinder an.

«Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981) ist eine Sammlung fantastischer Kurzgeschichten, welche aus der oralen Erzählsituation in Kindergärten hervorging. Dabei stellten die Erzähler fest, dass die Verwendung szenischer Elemente und der Einbezug des Publikums die Aufmerksamkeit der Kinder markant erhöhte. Häufig wurden die Geschichten in der Folge zuerst erzählt, um

anschliessend mit der Gruppe szenisch nachgespielt zu werden. Die Geschichten handeln von belebten Möbeln mit einer reichlichen Portion Eigensinn, von Nudeln oder von Körperteilen, die miteinander in Streit geraten und sich anschliessend wieder aussöhnen. Bei den Kindern sollen gemäss Begleittext durch die szenische Erzählweise und die anderen Massnahmen die Konzentrations-, Sprech-, Spiel- und Wahrnehmungsfähigkeit gefördert werden. Primär aber soll das Erzählen allen Beteiligten Spass machen. Die zwei Spielanregungen von Waechter und Merkel sind ephemere; die Fixierung in Noten, Text und Bild dient lediglich als Vorlage für die tatsächliche Aktion.

Obige Beispiele zielen auf die szenisch-ludische Auseinandersetzung mit einer Vorlage. Ausserdem sind Mix-and-Match-Bücher, wie «Die lustige Tante» (Meggendorfer 1975), sowie Textadventures, beispielsweise «Der Hexenmeister vom Flammenden Berg» (Jackson und Livingstone 1983), als ephemere zu betrachten, weil der Lektürevorgang aufgrund der Struktur weder vorgegeben ist noch nachvollziehbare physische Spuren hinterlässt. Dieser ist allerdings nicht zwingend kreativ, und vor allem bei Adventures findet eine klare Steuerung des Rezeptionsvorgangs statt. Schliesslich sind die von den Kurzgeschichten aus den zwei Büchern von Barbara Schwindt (Schwindt 1977a, Schwindt 1977b) ausgehenden Diskussionen ephemere.<sup>145</sup>

Die einzige berücksichtigte CD-ROM mit Zeichenprogramm ohne Speichermöglichkeit ist das «MitterNachtsSpiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998). Ähnlich funktioniert das Animationsprogramm von «Die Reise des Thomas Blauer Adler» (Grutman, Matthaei et al. 1995); bei dieser CD-ROM gibt es allerdings andere Kreativbereiche, welche eine Speicherung erlauben. Beim multifunktionalen Kreativspiel «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996) kann gewählt werden, ob die Animationssequenzen gespeichert werden sollen und dadurch Persistenz erlangen. Ephemere Internetprojekte sind auf den ludischen Bereich beschränkt: Online-Rollenspiele in Form von MUDs und MMORPGs haben einen eminent flüchtigen Charakter, zumal die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden multidirektional und multiperspektivisch abläuft.<sup>146</sup>

*Abgeschlossene persistente Konkreativität unter Beteiligung von Kindern und*

---

<sup>145</sup> Falls diese individuellen Fortsetzungen, wie im einen der Werke vorgesehen (Schwindt 1977b), schriftlich fixiert werden, können sie selbstverständlich nicht mehr als ephemere betrachtet werden.

<sup>146</sup> Nicht unerwähnt bleiben soll, dass sie sich rein theoretisch allerdings speichern und somit auch rekonstruieren lassen.

Jugendlichen ist in Buchform und im Internet verfügbar. Bei den Büchern handelt es sich hauptsächlich um von Erwachsenen initiierte und geleitete Gruppenwerke. Beispiele sind die in der Erzählsituation der Familie entwickelten und durch den Vater Heinrich Hannover schriftlich fixierten Kurzgeschichten (Hannover 1970, Hannover 1972) und die von einer Klasse nacherzählte und illustrierte Erzählung «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973). Aus dem Onlinebereich fallen vormals offene, aber inzwischen abgeschlossene Mitschreibgeschichten in diese Kategorie, beispielsweise «Ein Pferd namens Wolkenweiss» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 1999-2000) oder «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000).

*Unabgeschlossene persistente konkreative Projekte* sind in allen drei Medien Print, CD-ROM und Internet verfügbar. Allerdings bestehen medienabhängige Unterschiede. Während nämlich die Onlineprojekte allgemein zugänglich und die Beiträge einsehbar sind, ist dies bei den Printprodukten mit einer Ausnahme, nämlich «Fünf Finger sind eine Faust» (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]), nicht der Fall. Die Bücher laden in der Regel zum Zeichnen, Kleben und Schreiben direkt im Buch ein. Ein Beispiel ist «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976), in dem beispielsweise Fettflecken angebracht und Blätter durchstochen werden sollen. Der Autor regt auch an, neben dem eigentlichen Buch ein Heft mit eigenen Texten, Bildern und Notizen zu führen. Auch eines der Poster aus den «3 Wandgeschichten» (Waechter 1974) ist erst mit den durch die Leserinnen angebrachten Ergänzungen vollständig. Ein aktuelleres Beispiel für diese Art konkreativer Printliteratur sind Keith Harings «Nina's Book of Little Things!» (Haring 1994) und Antje von Stemms Erzählungen um Fräulein Pop und Mrs. Up (Stemm 2001a und Stemm 2001b). Es gibt auch CD-ROMs, welche eine gewisse Persistenz gewährleisten, indem sie die Möglichkeit bieten, die Resultate kreativer Betätigung auszu-drucken beziehungsweise zu speichern. Beispiele sind das einfache Schreib- und Zeichenprogramm «Schreib-Deine-Geschichte» auf «Arielle die Meerjungfrau» (Disney Interactive 1998), welches die Gestaltung einer ausdrucksbaren Bildergeschichte ermöglicht, die Animations- und Bildergeschichten aus «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999), die Texte aus dem «Creative Writer» (Microsoft Home 1994) sowie die Grafiken aus dem «Fine Artist» (Microsoft Home 1994). Auch die Umgebungen von «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996) sind speicherbar. Bei einer Verbreitung ist der Kreis der rezipierenden Personen in allen Fällen als äusserst klein anzusetzen. Im konkreten Fall wird er primär aus gleichaltrigen Freunden oder der Familie bestehen. Dies im Gegensatz zu den noch im Wachstum begriffenen Internetprojekten. Hier sind die Beiträge abgespeichert und somit persistent und allgemein verfügbar. Die

Beispiele sind zahlreich; exemplarisch sollen hier die Geschichten von «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-) genannt werden. Vom Netz genommene Projekte wie der «Riesenvers <Glück>» (Schweizer Radio DRS, diverse Autoren o.J. [1999-2002?]), welcher allerdings noch über die Wayback-Machine zugänglich ist, zeigen die grundsätzlichen Grenzen der Persistenz im Medium Internet auf.

Die obige Analyse hat gezeigt, dass ephemere konkreative Werke überwiegend in den Medien Print und – seltener – CD-ROM vorkommen. Im Printbereich basieren sie häufig auf szenischem Spiel. Es darf angenommen werden, dass das szenische Spiel, welches zusammen mit der oralen Erzähltradition, von der es sich nicht scharf abtrennen lässt, die Grundlage konkreativer Kinder- und Jugendliteratur bildet. Durch das Printmedium und durch CD-ROMs kann diese nicht adäquat wiedergegeben werden, während durch die technischen Möglichkeiten des Internets eine weitgehend authentische Übertragung der ursprünglichen Strukturen erlauben. Dabei findet eine Transmission der vormals ephemeren Handlung in eine persistente Form statt. Abgeschlossene persistente Projekte existieren im Print- und Onlinebereich. Bei Onlineprojekten handelt es sich durchwegs um vormals offene, nun abgeschlossene Projekte. Persistente unabgeschlossene Projekte finden sich schliesslich in allen drei Medientypen. Onlineprojekte weisen dabei, bedingt durch das Transportmedium, den höchsten Distributionsgrad auf. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Persistenz per se Onlineprojekte attraktiver macht. Vielmehr ist es die Persistenz in Verbindung mit der durch den höheren Distributionsgrad ermöglichten Verfügbarkeit und die Anknüpfung an traditionelle Konkreativitätsformen, welche das Internet zu einem adäquaten Medium für konkreative Projekte macht.

#### **4.1.6. Distributionsgrad des Gesamtgebildes**

Es ist zwischen drei Distributionsgraden zu unterscheiden: im ersten Grad ist das konkreative Gesamtgebilde, das heisst der Initialtext mit den Beiträgen, privat gelagert und nicht öffentlich einsehbar; im zweiten ist es für eine geschlossene; im dritten potenziell für eine offene Gruppe zugänglich. Hierbei können wir von der intendierten Verbreitung ausgehen, welche im Allgemeinen der tatsächlichen entsprechen dürfte. Selbstverständlich ist es denkbar, dass ein Kind beziehungsweise seine Betreuungspersonen die ergänzenden Beiträge zu «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976) einscannt oder das Spiel mit den «Knusperhäuschen»-Fingerpuppen (Stepan 1973) filmt und per Internet allgemein

einsehbar macht; dies dürfte jedoch die Ausnahme darstellen.<sup>147</sup>

Es ist evident, dass diese Kategorie eng mit dem Transportmedium zusammenhängt: während Projekte aus dem Printbereich in der Regel nur privat verfügbar sind, stellen diejenigen auf dem Internet das andere Extrem dar: sie sind bis auf wenige Ausnahmen frei zugänglich. Die CD-ROMs nehmen eine Zwischenposition ein.

Der *erste Grad*, bei dem das konkreative Gesamtgebilde privat gelagert und nicht öffentlich einsehbar ist, kommt also vor allem bei Printmedien vor. Konkreative Printprojekte sind in der Regel so organisiert, dass der von einem Alleinautor verfasste Initialtext in einem Buch abgedruckt ist. Die kreativen Beiträge der Leser werden dann entweder direkt ins Buch oder in ein separates Heft eingetragen. Werden die Beiträge der Kinder und Jugendlichen direkt ins Buch eingeschrieben, -gezeichnet und -geklebt, ist davon auszugehen, dass sie auch privat und nichtöffentlich, nämlich im Bücherregal des Kindes, gelagert werden. In diese Gruppe fällt der grösste Teil der konkreativen Printprodukte, beispielsweise das «Dürer-Spielbuch» (Klein und Zacharias 1972), ein Beschäftigungsbuch, welches auf der Grundlage von Dürers Zeichnungen und Bildern Puzzles, Ausschneidebilder, Comics, Anziehpuppen usw. zur Verfügung stellt. An einigen Stellen werden konkreative Narrationen angeregt, beispielsweise, wenn Zeichnungen Dürers mit Sprechblasen versehen sind, in die durch die Leserinnen Text eingefüllt werden kann. Weitere Beispiele sind «Nina's Book of Little Things!» (Haring 1994) sowie die «Fräulein Pop und Mrs. Up»-Bücher Antje von Stemms (Stemm 2001a und Stemm 2001b). Eine Sonderstellung nimmt das Zeichen-, Schreib- und Bastelbuch «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976) ein. In diesem Fall ruft der Autor des Initialtexts im Nachwort ausdrücklich dazu auf, ihm die in ein separates Heft eingetragenen Resultate zuzusenden. Diese sind also in jedem Fall nicht allgemein zugänglich, werden aber (zumindest teilweise) beim Autor des Initialtexts gelagert.<sup>148</sup> Die Nichtzugänglichkeit der konkreativen Resultate tritt stets dann auf, wenn ein schöpferisch-spielerischer Umgang mit dem Ausgangsmaterial auf die Einzelbeschäftigung abzielt, wie es bei den Ausschneidefiguren und Spielanregungen von «Wir können noch viel zusammen

---

<sup>147</sup> Der Verfasserin ist kein derartiges Beispiel sowie auch keine Verbreitung über andere Medien wie Zeitschriften oder TV bekannt.

<sup>148</sup> Ähnlich wie dieses Feedback auf Waechters «Opa Huckes Mitmach-Kabinett»-Heftergängung gestalten sich die Geschichten und Bilder, welche Leser, Zuschauerinnen und Hörer von Franz Hohler auf Anregung seiner Bücher, TV-Sendungen, Hörspiele oder Lesungen schreiben und dem Autor (unaufgefordert) schicken. Hohler archiviert diese Zusendungen (vgl. Hohler 1994).

machen» (Waechter 1973b), den themenspezifischen Büchern mit Ausschneideelementen und Kulissen von Jacqueline Blass (Blass 1989, Blass 1990, Blass 1991, Blass 1992) und dem Baustellen-Bastelbogen «Nebenan wird gebaut!» (Basis Verlagskollektiv o.J. [1974?]) der Fall ist. In diesem Fällen besteht immer auch die Möglichkeit, in kleinen Gruppen, beispielsweise unter Geschwisterkindern, zu arbeiten, was eine Distribution zweiten Grades (für eine geschlossene Gruppe) darstellen würde. Bei CD-ROMs sind – analog zu den auf dem Printmedium basierenden Projekten – privat und nichtöffentlich gelagerte oder überhaupt nicht speicherbare, somit ephemere, konkreative Beiträge auf Anregung eines Programms am häufigsten. Beispiele hierfür sind die zwei kleinen Zeichenprogramme auf dem «MitterNachtsSpiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998) sowie das Animationsprogramm «Fellzeichnungen» auf «Die Reise des Thomas Blauer Adler» (Grutman, Matthaei et al. 1995), welche beide nicht gespeichert werden können. Hinzu kommen die speicherbaren Spielabläufe auf «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996) und die Animations- oder Bildergeschichten auf «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999). Bei Letzteren zwei wird durch ihre Speicherbarkeit die potenzielle Verbreitung in einer offenen oder geschlossenen Gruppe ermöglicht; diese ist allerdings gemäss Angaben der Hersteller nicht intendiert. Privat gelagerte, nichtöffentliche Onlineprojekte widersprechen der Intention des Mediums. Sie finden sich im berücksichtigten Korpus nicht.

Ein konkreatives Gebilde *zweiten Distributionsgrades* ist für eine geschlossene Gruppe verfügbar. Vertreter finden sich in allen drei Transportmedien: Print, CD-ROM und Internet. Im Printbereich ist vor allem auf die Bücher hinzuweisen, welche gemeinschaftliches szenisches Spiel anregen, beispielsweise die in der Gruppe aufzuführenden Lieder mit Rollenspielanleitung «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a), die Rollenspiele aus Waechters «Spiele» (Waechter 1979), einem Buch, das ausschliesslich aus Spielanleitungen besteht, die Spielgeschichten «Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981) sowie die mit Fingerpuppen allein aufführbare Märchenvariante «Knusperhäuschen» (Stepan 1973). Eine Entsprechung auf CD-ROM ist die in «SimsalaGrimm: Das tapfere Schneiderlein» (Pingel, bvm et al. 1999) integrierte Bastelvorlage für ein Puppentheater. Nur am Rand gestalterisch motiviert sind die Gespräche, welche aufgrund der Texte «Ende gut ...?» und «Wie mag das wohl weitergehen?» (Schwindt 1977a, Schwindt 1977b) entstehen. Bei CD-ROMs ist grundsätzlich der zweite Distributionsgrad anzusetzen, sobald kreative Eigenbeiträge speicherbar sind. Dann können sie potenziell einer Gruppe, z.B. von Freundinnen, zugänglich gemacht werden, und diese können darauf Einfluss nehmen. Der Übergang von privaten und für eine Gruppe zugänglichen konkreativen Projekten

ist also für den CD-ROM-Bereich fließend. Andere Möglichkeiten, wie das Ausdrucken und Verbreiten eines Buchs mit dem Programm «Schreib-Deine-Geschichte» von «Arielle die Meerjungfrau» (Disney Interactive 1998) oder dem Schreibprogramm des «Creative Writer» (Microsoft Home 1994) zielen dagegen nicht explizit auf Veröffentlichung und konkreative Weiterführung der eigenen kreativen Beiträge durch andere, obwohl diese Möglichkeit im zweiten Fall durch die Programmierung durchaus gegeben wäre. Online-Mitschreibprojekte sind nie nur privat verfügbar. Zugriffsbeschränkungen, welche die Verfügbarkeit auf eine Gruppe einengen, gibt es nur in Ausnahmefällen. Erstens ist hier die «Classroom Edition» von «The Neverending Tale» (Prescient Systems und diverse Autoren o.J. [1997-2001?]) anzuführen, welche auf das Erstellen kleiner Treefictions innerhalb einer von einer Lehrperson begleiteten Klasse ausgerichtet ist; diese sind passwortgeschützt. Das zweite durch Anmelde- und Passwortpflicht auf eine (nicht konstante) Gruppe eingeschränkte Projekt ist das MUD «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-).

Den *dritten Distributionsgrad* ist für konkreative Gebilde anzusetzen, welche (potenziell) für eine offene Gruppe zugänglich sind. Im Printbereich trifft das auf die seltenen Fälle zu, in denen das Buch das Resultat einer konkreativen Zusammenarbeit darstellt. Die von Heinrich Hannover in der Familie entwickelten und zum gemeinsamen Erfinden eigener Erzählungen anregen sollenden Kurzgeschichtensammlungen (Hannover 1970, Hannover 1972) nehmen dabei eine Zwischenstellung ein: Einerseits sind sie, sofern sie als einfache Lese- oder Erzählvorlage funktionieren, allgemein zugängliche konkreative Texte; andererseits aber, sofern sie als Initialtexte zum Weiterspinnen eigener Geschichten anregen, sind diese nunmehr für eine Gruppe – in der Regel wohl Eltern und Kind(er) – verfügbar. Andere konkreative und allgemein verfügbare Printprojekte sind beispielsweise das in einer Klasse nacherzählte und illustrierte «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973) sowie das aufgrund von Leseranregungen in späteren Auflagen geänderte «Fünf Finger sind eine Faust» (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]). Voraussetzung ist im Printbereich stets, dass es sich um bereits abgeschlossene Projekte handelt. CD-ROM-Projekte, welche die kreativen Beiträge von Kindern und Jugendlichen allgemein zugänglich machen, sind der Verfasserin nicht bekannt. Alle berücksichtigten Onlineprojekte schliesslich bis auf die unter dem zweiten Distributionsgrad besprochenen sind potenziell für alle offen.

Zusammenfassend soll auf die Verbindung zwischen Distributionsgrad und Medium sowie auf diejenige zwischen Distributionsgrad und Temporalität des Gesamtgebildes hingewiesen werden. Das Transportmedium hat, wie wir gesehen

haben, einen wesentlichen Einfluss auf die Distribution: Während das Printmedium hauptsächlich privat gelagerte, nichtöffentliche konkreative Projekte intendiert – mit Ausnahme derjenigen Bücher, welche ein szenisches Spiel anregen und deren konkreative Erweiterungen somit für eine geschlossene Gruppe zugänglich sind –, sind Onlineprojekte praktisch immer für die Allgemeinheit bestimmt. CD-ROMs nehmen eine Zwischenstellung ein, wobei die Mehrzahl der Programme für den privaten Gebrauch bestimmt ist, teilweise aber die Möglichkeit eröffnet, die kreativen Beiträge einer geschlossenen Gruppe zugänglich zu machen. Bei der Verbindung von Distributionsgrad und Temporalität ist zu vermuten, dass eine allgemeine Verfügbarkeit in Verbindung mit Persistenz konkreativen Projekten besonders entgegenkommt und sie auch besonders attraktiv für potenzielle Teilnehmerinnen macht. Diese Koinzidenz trifft auf die berücksichtigten Onlineprojekte in der Mehrzahl der Fälle zu. Dass eine Lesergemeinde für Kinder und Jugendliche ein Ansporn sein kann, sich an (kon-) kreativen Projekten zu beteiligen, zeigen erstens Untersuchungen zur Schreibsozialisation und zweitens die Einträge im «Gästebuch», das in die Online-Mitschreibgeschichte «The Magical Scroll» integriert wurde (eine der Fortsetzungsgeschichten von «The Neverending Tale», Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 1052). Exemplarisch sei der Beitrag von «Me» angeführt:

«When I grow up I want to be an author. Right now, this is the best place for me to write. I write a few entrys every day just to get my creative juices flowing. I LOVE it when someone continues my stories, it shows that somone liked it enough to take the time to continue. I don't care if they mess the whole thing up, or do somthing that doesn't really work with the story, but it still gives me a little thrill to see that someone read my piece.» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 5785; Orthografie gemäss Original).

---

## **4.2. Rahmenbedingungen und Regeln**

In diesem Kapitel werden die Parameter zusammengefasst, welche die Rahmenbedingungen und Regeln konkreativer Projekte betreffen. Diese stammen, wie wir sehen werden, in der Regel von einer redaktionellen Instanz mit erweiterten Eingriffsmöglichkeiten ins Gesamtgebilde, wozu beispielsweise die Fähigkeit

gehört, unliebsame Beiträge zu löschen. Die Beiträge der Kinder und Jugendlichen bewegen sich dann innerhalb der durch Rahmenbedingungen und Regeln festgelegten Grenzen.

Die folgenden Parameter betreffen diesen Bereich:

- Vorgaben
- Autorschaft des Gesamtgebildes
- Initialtext
- Aufforderung zur Mitgestaltung
- Steuerung und Redaktion

#### **4.2.1. Vorgaben**

Den allermeisten der untersuchten konkreativen Projekte liegen ein «Regelwerk» und eine Anleitung zugrunde. Bei digitalen Projekte kommt die Programmierung dazu, welche gewisse Rahmenbedingungen determiniert, obwohl diese nicht auf den ersten Blick als solche erkennbar sind. Die Kreativität der Teilnehmenden wird durch die Normierung in aller Regel nicht beeinträchtigt, allein schon aufgrund der Tatsache, dass absolute Gestaltungsfreiheit Kreativität eher behindert als fördert. Auch Spielspass stellt sich ja unter anderem dadurch ein, dass ein Spiel auf Regeln basiert.

Regeln, Anleitung und Programmierung werden in dieser Kategorie daraufhin untersucht, ob sie von einer singulären oder einer multiplen Instanz erarbeitet wurden. Eine multiple Instanz wird in den Fällen angenommen, in denen die Kinder und Jugendlichen von Beginn weg oder in der auf die Initialphase folgenden kreativen Phase ein Mitspracherecht bei der Entwicklung beziehungsweise Modifikation der Vorgaben haben (zu den unterschiedlichen Phasen vgl. die Erklärungen unter «Temporalität des Entstehungsprozesses» in Kapitel 4.3.5.). Projekte ohne oder mit minimsten Regeln beziehungsweise durch Programmierung bedingten Einschränkungen werden davon abgetrennt. Die Grenzen zwischen diesen Unterkategorien sind fließend, was die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen. Die hier interessierende Instanz, welche bei konkreativen Projekten das Regelwerk ausarbeitet, muss von derjenigen unterschieden werden, welche den Initialtext verfasst (vgl. dazu das Kapitel 4.2.3. «Initialtext» weiter unten).

In der Mehrzahl der berücksichtigten Werke liegt ein von einer *singulären Instanz* ausgearbeitetes Regelwerk zugrunde. Dabei sind CD-ROMs und Internetprojekte, welche in Teamarbeit von Erwachsenen entwickelt und mit einem Regelwerk

versehen sind, ebenfalls als von einer singulären Instanz stammend zu werten, wenn Kinder und Jugendliche weder bei der Entwicklung noch nach der Veröffentlichung des Programms einen Einfluss auf das Regelwerk und die Programmierung nehmen können. Dies trifft auf alle CD-ROMs des Korpus zu.

Ausnahmen, bei denen das Regelwerk beziehungsweise die Anleitungen *von einer Gruppe erarbeitet* wurde, sind die Spielgeschichten von «Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981) und von «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a). Diese ursprünglich in Gruppen mit Kindern und Erwachsenen entwickelten kurzen Theaterszenen beziehungsweise Lieder mit Rollenspielen haben Merkel und Waechter für die Buchveröffentlichung bearbeitet und zum Teil fotografisch dokumentiert. Sie dienen dann als Anleitung zum Nachspielen und als Anregung zum Entwickeln eigener Spiele. Ähnlich sind die Kurzgeschichtensammlungen von Heinrich Hannover (Hannover 1970, Hannover 1972) zu werten, welche aus der Erzählsituation zwischen Kindern und Eltern entstanden sind und zum Erfinden eigener Geschichten anregen sollen. Für das Internet soll ein Projekt angeführt werden, dessen Regeln mit hoher Wahrscheinlichkeit von Erwachsenen und Kindern gemeinsam erarbeitet wurden (verlässliche Daten zu den Entstehungsbedingungen fehlen): Es ist die im Rahmen eines Schulprojekts entwickelte konkreative Sciencefiction «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-).

*Konkreativität ohne oder mit minimsten Regeln* schliesslich ist in allen drei Medien mit wenigen Beispielen vertreten. Im Printbereich ist «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976) exemplarisch, welches zwar Vorgaben für die kreative Betätigung liefert, diese im Nachwort jedoch stark relativiert:

«Was der Opa Huckle auf den letzten Seiten sagt, sollen nur Anregungen sein, wie Du mit den Sachen im Buch spielen kannst. Du kannst auch ganz anders damit spielen! Der Spaß beim machen [sic!] ist viel wichtiger als das Ergebnis!» (Waechter 1976: 118).

Auch in anderen Büchern formuliert Waechter die Aufforderungen zur eigenen kreativen Betätigung aussergewöhnlich zurückhaltend. Sie wirken entsprechend unverbindlich. Ein weiteres Beispiel dafür ist in «Wir können noch viel zusammen machen» (Waechter 1973b) zu finden. Die Hauptfiguren aus der Bilderbucherzählung sind mit einigen weiteren Elementen hinten im Buch abgedruckt und können ausgeschnitten und als Pappfiguren zum Spielen verwendet werden. Einige Spielvorschläge sind abgedruckt: «*Vielleicht* kannst du uns ein Haus bauen [...]. Und an der Tür *kann* dieser Klingelknopf sein. Kronenkorken *können* unsere Teller sein.» (Waechter 1973b: ohne Seitennummerierung; Hervorhebungen durch jm). Die Bilderbücher von Jacqueline

Blass mit Kulissen und ausgeschnittenen Versatzelementen kommen mit einer technischen Anleitung und unverbindlichen in eine Rahmengeschichte verpackten Spielanregungen aus (Blass 1989, Blass 1990, Blass 1991, Blass 1992). Auf CD-ROM sind es das im Stil eines Baukastens organisierte Animationsprogramm «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996), das zwar durch die Programmierung bestimmte Rahmenbedingungen schafft, aber nur sehr unverbindlich formulierte Spielvorschläge beinhaltet. Beispiele dafür sind:

«Tip: Mit der Leiter kannst du Figuren dorthin bringen, wo sie etwas Besonderes machen können. Du kannst zum Beispiel die Leiter mit dem Vergrößerungsglas vergrößern, damit eine Figur in das Krähenest auf dem Schiff klettern kann.» (Bontá, Chait et al. 1996: Booklet S. 8); «Du kannst eine Figur an einen Tropfstein hängen.» (Bontá, Chait et al. 1996: Booklet S. 23); «Die Figuren können den Wasserfall hinunterrutschen und im Wasser schwimmen.» (Bontá, Chait et al. 1996: Booklet S. 28).

Die Programmierung von «Meine Schatzinsel» lässt vielfältige Möglichkeiten der Beschäftigung und das Integrieren eigener Programmteile zu. Aufgaben wie eine gelungene Interaktion zweier Figuren oder das erfolgreiche Überqueren eines Flusses erdenken die Spielenden selbst. Zudem können sie eigenen Ton aufnehmen, was die Interaktionsmöglichkeiten der Animationsfiguren grundlegend erweitert. Internetprojekte ohne Regeln schliesslich sind der «Riesenvers <Glück>» (Schweizer Radio DRS, diverse Autoren o.J. [1999-2002?]) und die Abenteuergeschichte «Emelie» (Michael, Joshua et al. o.J. [1999?-]). Besonders das erste Projekt illustriert, dass sich konkreative Projekte ohne Regeln selbst regulieren können. So wird eine Szene mit einer nackten Nonne durch die darauffolgenden Beiträge kompensiert:

«die sonne scheint mit wonne und am waldrand spaziert eine nonne

[neuer Beitrag:]

und was macht sie? sie liegt nackt in der sonne.

[neuer Beitrag:]

Da kommt ein netter junge und knutscht sie bis zum grunde

[neuer Beitrag:]

Der Hase sahs,

und es war im peinlich,

drum rannte er schnell in die Stadt Kreinrich

Dort gefiel es ihm sehr,

denn die Stadt war am Meer

Er ging jeden Tag schwimmen,

und mal an einem Tag traf er: [...].» (Schweizer Radio DRS, diverse

Autoren o.J. [1999-2002?]: Beiträge 53-56).

Durch die Flucht des zuvor eingeführten Schokoladeosterhasen wechseln Handlungsort und -personen auf eine unverfängliche Ebene. Auch in zahlreichen anderen Projekten sind die Regeln nur sehr unverbindlich formuliert, als Beispiel soll «The Global Campfire» dienen:

«Each person who comes here has the right to try to add their part to the great Stories of Humanity. Every person can read what the those who have gone before them have written. As part of the Global Community, each person is expected to be respectful of every other person. Everyone's part is as important as everyone else's. Take your turn with dignity, knowing that your story is precious to the world.

The tradition is simple:

Read one of the stories that interests you.

Add the next part of the story.

Check back later to see if your contribution has been added to the story.»

(Sylvester, Essex et al. 1995-2000).

Das digitale Projekt mit der offensten Form, was die Programmierung angeht, ist das Kinder-MUD «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-). Hier können, wie bei vielen MUDs üblich, fortgeschrittene Nutzerinnen bis zu einem gewissen Grad auf die Programmierung zugreifen und diese erweitern.

Zusammenfassend: Unabhängig vom Medium ist es meistens eine singuläre Instanz eines Erwachsenen beziehungsweise einer Erwachsenengruppe, welche die Vorgaben determiniert. Nur für einige wenige Printprodukte ist belegt, dass die Vorgaben in einer Gruppe, die allen Beteiligten offenstand, ausgehandelt wurden. Schliesslich gibt es in allen drei Medientypen einige Beispiele, die ohne beziehungsweise mit minimen Vorgaben funktionieren.

#### **4.2.2. Autorschaft des Gesamtgebildes**

In dieser Kategorie wollen wir untersuchen, wie viele Personen an der Schaffung eines Gebildes beteiligt sind. Erstens unterscheiden wir zwischen singulärer und pluraler Autorschaft. Die plurale Autorschaft, welche in dieser Arbeit primär interessiert, wird nochmals differenziert: stellen die Autorinnen eines Projekts eine geschlossene oder eine offene Gruppe dar? Ausserdem kommt zur Berücksichtigung, ob die Möglichkeiten bloss potenziell vorhanden oder auch real umgesetzt sind. Zur Illustration: die axial strukturierte konkreative Online-Abenteuergeschichte «Emelie» (Michael, Joschua et al. o.J. [1999?-]) ist im

Bereich der Autorschaft für eine offene Gruppe, nämlich für alle Leser, konzipiert (potenzielle offene multiple Autorschaft), in den zehn Jahren ihres Onlinebestehens hat jedoch noch niemand an den von einer geschlossenen Gruppe verfassten Initialtext eine Fortsetzung angefügt (real beschränkte multiple Autorschaft). Eine reale Beteiligung an der Autorschaft des Gesamtgebildes wird dadurch definiert, dass deren Resultate allgemein zugänglich sind, beispielsweise in einem Buch gedruckt oder im Internet veröffentlicht. Hierbei soll nicht jede Form von Zusammenarbeit bei der Entstehung eines literarischen Werks als Autorschaft beziehungsweise konkreative Tätigkeit gewertet werden, sondern diese Begriffe sind auf die kreative, die Narration betreffende Mitarbeit eingegrenzt.

Bei den Projekten in digitalen Medien stellt sich das Problem, dass die Produktion des Ausgangsmediums, also die Initialphase, zumeist in Teamarbeit geleistet wird, und dass diese von nachfolgenden konkreativen Ergänzungsschritten unterschieden werden muss. Vor allem die berücksichtigten CD-ROMs sind allesamt in Gruppenzusammenarbeit entstanden. Dabei handelt es sich allerdings nicht primär um einen ästhetisch-kreativen, sondern um einen programmiertechnischen Prozess. Die Lösung für diese Problematik besteht darin, dass in den entsprechenden Fällen darauf hinzuweisen ist, dass es sich um mehrere Phasen der Zusammenarbeit handelt: erstens um die Produktion, die im Fall von CD-ROMs durchwegs von Erwachsenenteams geleistet wird; zweitens um die kreative Auseinandersetzung mit dem Resultat der ersten Phase, die bei den berücksichtigten Projekten in der Regel durch Kinder beziehungsweise Jugendliche erfolgt. Wir unterscheiden also zwischen einer Initial- und einer anschließenden sekundären Phase. Der Unterschied zwischen diesen Phasen wird unter der Kategorie «Temporalität des Entstehungsprozesses» (vgl. Kapitel 4.3.5.) ausführlich behandelt.

In *singulärer Autorschaft ohne potenzielle multiple Erweiterung* sind nur Werke verfasst, welche per definitionem nicht konkreativ sein können: die potenzielle Erweiterungsmöglichkeit macht eben gerade Konkreativität aus. Es gibt aber nicht-konkreative Mitmachliteratur für Kinder und Jugendliche, welche unter diese Kategorie fällt, beispielsweise «Tatort Baskerville» (Smith 1999), eine Sammlung von Kriminal-Kurzgeschichten zum Mitschreiben. Hier wird der Leser zur Beteiligung aufgefordert, indem zum Schluss jeder Kurzgeschichte die Frage nach dem Täter gestellt wird (die Auflösung findet sich am Schluss des Buchs).

In die Gruppe der in *geschlossener multipler Autorschaft* verfassten Werke würden Projekte fallen, die von einer geschlossenen Gruppe verfasst werden. Diese Unterkategorie kommt in den untersuchten Werken nicht vor. Theoretisch

bestände allerdings diese Möglichkeit, wenn etwa eine Alleinautorin auf der Suche nach einer kleinen Gruppe von Mitautoren für ein geschlossenes Schreibprojekt wäre.

Die Kategorien, welche die Autorschaft am stärksten beeinflussen, sind das Medium und damit teilweise zusammenhängend die Temporalität des Gesamtgebildes. Die Beispiele aus den Printmedien ordnen sich in zwei Gruppen: diejenigen mit und ohne vorgesehene zweite oder weitere Konkreativitätsphase(n). Vertreter der ersten Gruppe sind «Fünf Finger sind eine Faust» (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]), das zu konstruktiver Kritik auffordert und diese in einer zweiten Auflage auch berücksichtigt, sowie «Das Sprachbastelbuch» (Domenego, Ekker et al. 1975), welches Anregungen zur kreativen Beschäftigung mit Sprache bietet. Diese zwei Bücher wurden von Gruppen von Erwachsenen produziert, wobei das erste eine kohärente Erzählung, das zweite eine kuriositätenkabinett-ähnliche Sammlung von Wort- und Sprachspielen ist. Ein Beispiel für ein Buch ohne vorgesehene zweite oder weitere Konkreativitätsphase(n) ist die nach einer Zeitungsnotiz von einer Schulklasse nacherzählte und illustrierte Abenteuergeschichte «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973). Die untersuchten CD-ROMs dagegen sind durchwegs von Erwachsenen verfasst. Bei den Onlineprojekten fällt die Temporalität besonders stark ins Gewicht. Nur bereits abgeschlossene, nicht mehr erweiterbare Projekte haben real eine geschlossene Autorinnengruppe. Dies ist bei den ursprünglich für Kinder und Jugendliche zur allgemeinen Beteiligung offenen, aber inzwischen abgeschlossenen «The Global Campfire» (Sylvester, Essex et al. 1995-2000), «Ein Pferd namens Wolkenweiss» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 1999-2000) und einem Teil der Erzählungen von «Writers' Window» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]) der Fall. Andere Projekte wurden von vornherein für eine vordefinierte geschlossene Gruppe konzipiert, beispielsweise die Schulprojekte «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000) und «Neugierige Marsmenschen» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen o.J. [2000?]), welche durch verschiedene Schulklassen in Deutschland, den USA, Frankreich und Japan fortgeschrieben wurden, sowie das ebenfalls durch Schulen initiierte und getragene Projekt «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-). Dieses ist zwar an zwei Stellen potenziell für weitere Mitarbeit offen; die Möglichkeit wird allerdings kaum genutzt.

Auch bei der in *offener multipler Autorschaft* verfassten Literatur hat das Medium einen wesentlichen Einfluss. Unterschieden wird zwischen potenzieller und realer multipler Autorschaft, das heisst zwischen Projekten, welche eine multiple Autorschaft nur vorsehen und solchen, in der diese auch realisiert und öffentlich

einsehbar ist. Es ist evident, dass sich für Letzteres aus technischen Gründen das Internet besonders eignet. Tatsächlich finden sich nur in diesem Medium Beispiele für reale offene multiple Autorschaft.

Zunächst kommt die *potenzielle Variante der offenen Autorschaft* zur Besprechung. Hierunter fallen diejenigen Projekte, welche eine sekundäre offene Konkreativitätsphase (neben einer wie auch immer gearteten Initialphase) aufweisen. Im Printbereich sind dies Bücher, welche zum Basteln, Zeichnen, Erzählen, Spielen und Schreiben anregen. Beispiele sind das «Dürer-Spielbuch» (Klein und Zacharias 1972), in dem gezeichnet, geschnitten oder geklebt werden soll, «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976), das unterer anderem zum Schreiben eigener Geschichten auffordert, sowie «Wir können noch viel zusammen machen» (Waechter 1973b) und die vier Bilderbücher von Jacqueline Blass (Blass 1989, Blass 1990, Blass 1991, Blass 1992), welche eine Grundlage für eigene Erzählungen und spielerische Beschäftigung liefern. Auf CD-ROM gibt es sowohl digitale als auch ausdruckbare, also «analoge» konkreative Angebote. Der Grad der konkreativen Beteiligungsmöglichkeit variiert in beiden stark. Ein Beispiel für eine Produktion mit weitreichenden kreativen Möglichkeiten ist «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999), eine Kombination von Zeichen-, Animations- und Schreibprogramm. Ein Exempel für nur marginale Konkreativität stellt das «MitterNachtsSpiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998) mit zwei sehr eingeschränkten Zeichenprogrammen dar. Die Tapfere-Schneiderlein-Adaptation von «SimsalaGrimm» (Pingel, bvm et al. 1999) beinhaltet eine Kasperletheater- Vorlage und Pappfiguren zum Ausdrucken. Alle diese Beispiele sind primär auf die Einzelbeschäftigung in der zweiten Phase ausgerichtet.

Beispiele für Projekte mit *realer offener Autorschaft* sind, wie oben bereits dargelegt, ausschliesslich im Medium Internet zu finden. Diese zerfallen entsprechend ihrer Struktur in zwei Gruppen: erstens diejenigen, die aus weitgehend autonomen oder nur mit einem Ausgangstext verbundenen Textblöcken bestehen (Rhizomstruktur, wobei die Kohärenz zwischen den Textblöcken durch die Leser geleistet wird, bzw. Doldenstruktur), zweitens diejenigen, bei denen mehrere Texte aufeinander Bezug nehmen und einander fortsetzen (in Form einer Achsen- oder Baumstruktur). In die erste Gruppe gehören diejenigen Projekte, welche einen durch eine Zentralinstanz initiierten Ausgangstext oder auch nur eine Startseite mit Regeln sowie eine Liste der bisherigen Beiträge zur Verfügung stellen und die Möglichkeit bieten, eigene Texte zu verfassen und einzufügen beziehungsweise einfügen zu lassen. Ein Beispiel ist das «Cybertagebuch» (Aktion Mensch und diverse Autoren 1996-), eine Sammlung von nach Datum sowie nach Autor geordneten digitalen

Tagebucheinträgen Jugendlicher. Im Gegensatz zu den in diesem Projekt nur locker zusammenhängenden Textblöcken, die sich allenfalls in der Lektüre zu einem Gesamtgebilde formen, verfügen die aus Beiträgen unterschiedlicher Autorinnen bestehenden digitalen Texte aus der wesentlich grösseren zweiten Gruppe über eine gewisse Kohärenz. Zu nennen sind hier das von verschiedenen Autorinnen in Fortsetzung geschriebene Gedicht «Riesenvers <Glück>» (Schweizer Radio DRS, diverse Autoren o.J. [1999-2002?]) sowie die stetig wachsenden Treefictions des Projekts «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-).

Zusammenfassend können im Bereich der Autorschaft folgende Tendenzen ausgemacht werden: Die in singulärer Autorschaft verfassten Werke, welche einen interaktiven Input der Leser nur im Bereich der Abfolge der Textblöcke zulassen, können nicht als konkreativ bezeichnet werden. Geschlossene multiple Autorschaft der hier primär interessierenden zweiten Phase kommt in Print- und Onlineprojekten vor. Bei Onlineprojekten ist sie an die Temporalität gekoppelt: Nur bereits abgeschlossene Projekte fallen in diese Kategorie. Offene multiple Autorschaft schliesslich kommt in der realen Variante ausschliesslich in unabgeschlossenen Onlineprojekten vor. Die potenzielle Möglichkeit der offenen multiplen Autorschaft findet sich überwiegend in Print und auf CD-ROM.

#### **4.2.3. Initialtext**

Diese Kategorie untersucht bei mehrphasigen konkreativen Projekten den Initialtext oder Text der ersten Phase, bei einphasigen Projekten das gesamte Gebilde daraufhin, ob diese in singulärer oder multipler Autorschaft verfasst sind. In singulärer Autorschaft entstandene Initialtexte unterteilen wir ausserdem nach dem Alter der Verfasserinnen: wurden sie von Kindern beziehungsweise Jugendlichen einerseits oder von Erwachsenen andererseits verfasst? Die Instanz, welche den Initialtext verfasst, ist von der weiter oben ausführlich vorgestellten zu unterscheiden, welche für die Regeln beziehungsweise die Programmierung verantwortlich zeichnet. Allerdings fallen, wie wir sehen werden, diese beiden redigierenden Funktionen oft zusammen.

Die Mehrzahl der untersuchten Projekte basiert auf einem in *singulärer Autorschaft von Erwachsenen* verfassten Text. Dazu sind auch die in Teamarbeit erstellten CD-ROMs zu zählen, weil sie entweder Adaptionen von in Einzelautorschaft verfassten Werken der gedruckten Kinder- und Jugendliteratur sind, wie Kveta Pacovskás «Alphabet» (Tivola Verlag 2000), welches auf dem gleichnamigen Bilderbuch aufbaut, oder aber weil nicht kreative Prozesse,

sondern programmiertechnische und ökonomische Vorgänge im Vordergrund stehen.<sup>149</sup>

In vereinzelt Onlineprojekten stammen die *Initialtexte von einzelnen Kindern oder Jugendlichen*. Beispiele sind die Kurzgeschichten in «Writers' Window» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]) und ein Teil der Tree-fictions in «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-). Im letzteren Fall ist in der Einführung unter dem Titel «Adding a new Tale» auch die Eröffnung einer neuen Treefiction geregelt:

«If you have a great idea for a brand new tale, write the first page as a new choice in the Grand Testing Tale. Please write 5-10 pages in your story so the readers will get a feeling for the new story. Then, send us feedback (i.e. e-mail) telling us you want to add a Tale, and tell us the name of the tale. If it's really good, we will move it out of the Testing Tale into the Stacks!» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-: Instructions).

Daneben gibt es rhizomatisch strukturierte Projekte, die keinen eigentlichen Anfang und somit auch keinen Initialtext haben. Die Texte stammen in diesen Fällen von Kindern und Jugendlichen, wie beim «Cybertagebuch» (Aktion Mensch und diverse Autoren 1996-) oder beim MUD «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-).

In *multipler Autorschaft von Kindern oder Jugendlichen* (allenfalls in Zusammenarbeit mit Erwachsenen) verfasste Initialtexte sind in den Bereichen Print und Internet zu finden. Exemplarisch sind die aus szenischem Spiel entstandenen und später für Bücher dokumentierten «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a) und «Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981), aber auch die im familiären Rahmen entwickelten und vom Vater schriftlich fixierten Kurzgeschichten (Hannover 1970, Hannover 1972). In diesen Fällen ist von einer wechselseitigen Initiative zwischen Kindern und Erwachsenen auszugehen. Gemäss den Autorangaben ausdrücklich von reinen Kindergruppen stammende Initialtexte von Online-Mitschreibprojekten sind die Startbeiträge von Daniela und Jenna bei «Ein Pferd namens Wolkenweiss» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 1999-2000) und von Michael, Joschua, Kathrin und Nicole bei «Emelie» (Michael, Joschua et al. o.J. [1999?-]). Auf CD-ROM fehlen

---

<sup>149</sup> Zu den verschiedenen Formen der Kollaboration vgl. die auf der Arbeit von Ede/Lunsford basierenden Ausführungen in Kapitel 3.1.2.2. Während die Entwicklung einer CD-ROM als hierarchische Zusammenarbeit zu werten ist, fällt die Konkreativität im engeren Sinn unter die dialogische Zusammenarbeit.

Initialtexte von Kindern und Jugendlichen; die Produktionsarbeit erfolgt hier ausschliesslich in Gruppen von Erwachsenen.

In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle stammt der Initialtext also von Erwachsenen, wobei es Beispiele für Alleinautorschaft und für hierarchische Zusammenarbeit gibt. Bei den CD-ROMs trifft dies gar auf alle berücksichtigten Fälle zu. Von einzelnen Kindern oder Jugendlichen stammen die Initialtexte in einigen wenigen Onlineprojekten, in den anderen Medien fehlt diese Form des Initialtexts gänzlich. Gruppen von Kindern und Jugendlichen, zum Teil auch unter Beteiligung Erwachsener, haben die Initialtexte von einigen Print- und Onlineprojekten in dialogisch-kreativer Zusammenarbeit verfasst. Neben dem Medium hängen auch die Vorgaben, also das Regelwerk und allenfalls die Programmierung konkreativer Projekte eng mit dem Initialtext zusammen: in einer nicht geringen Zahl der Fälle stammen Vorgaben und Initialtext von ein- und derselben Instanz.

#### **4.2.4. Aufforderung zur Mitgestaltung**

Auch diese Kategorie hängt eng zusammen mit derjenigen, welche die Regeln und Anleitung behandelt, kann doch eine Aufforderung zur kreativen Mitgestaltung als Teil der Anleitung betrachtet werden.

Nicht alle konkreativen Projekte weisen einen expliziten Appell zur Mitgestaltung auf. Diejenigen ohne Regeln beispielsweise enthalten selbstverständlich auch keine entsprechende Aufforderung. Falls bei einem Projekt ein Appell vorhanden ist, kann er implizit oder explizit formuliert sein. Wie in der obigen Kategorie «Vorgaben» (Kapitel 4.2.1.) ausgeführt, kann eine explizite Aufforderung zudem unterschiedlich verbindlich formuliert sein. Die Spannweite reicht von einer äusserst verbindlichen und belehrenden Art bis zu Aufforderungen, die auf vorsichtige Vorschläge reduziert sind und die vor allem in Texten vorkommen, welche der antiautoritären Pädagogik verpflichtet sind. Ein Beispiel für Letzteres ist der bereits oben zitierte Text aus «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976: 118), ein Beispiel für ersteres stammt aus dem Bastelbuch «Die Schweiz im Leuchtbilde» von 1936:

«Kind! / Die Dichter lobten die Helden Deines Landes; die Maler verewigten ihre Züge auf der Leinwand; die Bildhauer erstellten ihre Bildnisse aus Stein. / Und Du, was wartest Du diese grossen Männer und schönen Zeiten der Schweizergeschichte zu ehren? / Du kannst weder dichten, noch malen oder schnitzeln. Nichts verhindert Dich aber Leuchtbilder, ebenso schön wie farbige Kirchenfenster,

zusammenzustellen.» (Lalouve 1936: ohne Seitennummerierung; Interpunktion gemäss Original).

Und schliesslich gibt es auch Werke mit einer ganz sachlichen «Arbeitsanleitung», wie Jacqueline Blass' «Kinderspital Sonnenberg»:

«Liebe Kinder, schneidet die Figuren und Gegenstände mit einer feinen Schere aus. Klebt dann die ausgeschnittenen Gegenstände auf die *weiss* gelassenen Stellen in den verschiedenen Räumen des Kinderspitals ein. Denkt daran, dass Ihr z.B. die Puppen ins Bett stecken möchtet; also streicht nur dort *wenig* Klebstoff hin, wo die Stellen mit xxxxx markiert sind. [...] Um den Schallkopf mit dem Ultraschallgerät, die Blutkonserve mit der Hohnadel (Armverband) und um die Maske mit dem Narkoseapparat zu verbinden, braucht Ihr aus Mutters Nähkörblein dünnes und dickes, schwarzes und rotes Garn. [...] Vermisst Ihr etwas, das bei Eurem Spitalaufenthalt sehr wichtig für Euch gewesen ist? Versucht es selbst zu zeichnen, zu malen und auszuschneiden.» (Blass 1989: Arbeitsanleitung; Hervorhebungen im Original unterstrichen).

#### **4.2.5. Steuerung und Redaktion**

Neben den vorangehend besprochenen Steuerungsmöglichkeiten ist auch die Nachbearbeitung der kreativen Beiträge – Redigierung, Auswahl und Zensur – zumeist durch eine herausgeberähnliche Instanz koordiniert.

Die Mehrzahl der berücksichtigten konkreativen Projekte kennt keine Nachbearbeitung, was teilweise – bei Print- und CD-ROM-Produkten – mit dem Grad der Distribution zusammenhängt: Ist das konkreative Gesamtgebilde nämlich privat in einem Bilderbuch oder als Datei auf einem privaten Computer gelagert, werden die Beiträge der Kinder oder Jugendlichen im Allgemeinen nicht einsehbar und in der Folge nicht nachbearbeitet sein. Es gibt aber auch Internetprojekte, die ohne Nachbearbeitung der Beiträge auskommen. Erfolgt eine Nachbearbeitung, sind zwei Ausformungen zu unterscheiden: diejenige durch eine allen Beteiligten offen stehende Gruppe einerseits und diejenige durch eine Einzelperson oder eine Gruppe, an welcher nicht alle Beteiligten teilhaben, andererseits. Im Fall einer Nachbearbeitung der Beiträge stellt sich das Problem, dass diese im Allgemeinen, sofern sie nicht in einem expliziten Regelwerk transparent gemacht ist, nicht schlüssig nachgewiesen werden kann. Hier kommen deshalb Beispiele zum Zug, die aufgrund der Regeln klare Aussagen zulassen, oder bei denen mit hoher Verlässlichkeit Aussagen über die Nachbearbeitung gemacht werden können. Ein Indiz ist dabei die Beibehaltung beziehungsweise

Korrektur offensichtlicher Schreib- und Tippfehler.

*Keiner Nachbearbeitung* unterliegen wie bereits erwähnt die privat-nicht-öffentlich gelagerten konkreativen Beiträge aus dem Print- und alle Projekte aus dem CD-ROM-Bereich. Internetprojekte, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass die Beiträge nicht nachbearbeitet werden, sind der «Geschichten-Baukasten» (Chilias, Rusch et al. 1997-1998), die Grimm-Adaptation «Die goldene Gans» (Athénée de Luxembourg und diverse Autoren 2000-2003) und «The Global Campfire» (Sylvester, Essex et al. 1995-2000). Alle Projekte weisen Beiträge mit Schreib- und Tippfehlern auf, zudem wäre der sexuelle Missbrauch beschreibende Beitrag «Die Zauberflöte» aus dem Schulprojekt «Die Goldene Gans» bei einer Nachbearbeitung der Beiträge höchstwahrscheinlich entfernt worden:

«Die Zauberflöte / Sie nahm die Flöte in den Mund. Sie spielte nicht gerne Flöte. Sie bließ so gut sie nur konnte und aus der Flöte kam nur das Beste. Sie gab sich sehr viel Mühe [...]. Schon gelang sie zum Höhepunkt ihres ihr selbst, den Beteiligten in keinsten Weise, so verhassten Wekes. Ihr Vater schloss seine Hose und ging aus dem Badezimmer, sie wusch sich ab und ging ins Bett.» (Athénée de Luxembourg und diverse Autoren 2000-2003: Die Zauberflöte (Anonymous); Orthografie und Interpunktion gemäss Original).

Einen Grenzfall stellen die Projekte dar, bei welchen inhaltliche oder formale Fragen in intrafiktional diskutiert beziehungsweise integriert werden. Beispiele sind die nackte Nonne im oben zitierten «Riesenvers <Glück>» (Schweizer Radio DRS, diverse Autoren o.J. [1999-2002?]) und «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-), wo sich eine Diskussion über den Schluckauf von Drachen entspinnt.

«[Autorin viv:] <You must prove you can defeat the evil dragon Hiccup>,says a voice from behind you. You are to afraid to look.  
[Link <Hiccup?!>, Autorin Molly Geene,The fearful:]  
Hiccup?!The dragan is named Hiccup?!’Till now,the only named hiccup is when you go <Hic,hic.>  
[Link <hiccup>, Autor lost:]  
If someone wants the dragon to be named Hiccup then let them. Maybe the dragon has a big hiccup problem.  
[Link <Dragons don’t have hiccups>, Autorin Molly Geene:]  
Dragons.....well, the title tells it all.  
[Link <Back to the story>, Autorin Molly geene:]  
When you get to Hiccup you find he’s really nice.Then he hiccups fire.»

(Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 805, dann die genannten Links; Orthografie und Interpunktion gemäss Original).

Aus dem Erwachsenenbereich ist «Beim Bäcker» (Klinger, Heine et al. 1996-1998) zu nennen, wo die Aushandlungsprozesse über Charaktere und Narrationsverlauf innerhalb der Fiktion offen zutage treten (vgl. dazu Kapitel 4.7.4.).

Von *Nachbearbeitung beziehungsweise Zensur in der Gruppe aller Beteiligten* kann bei denjenigen Projekten aus dem Printbereich ausgegangen werden, welche szenische Gestaltung anregen, wie «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a), «Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981) und allenfalls auch «Knusperhäuschen» (Stepan 1973). Beim spontanen Theaterspiel handeln die Beteiligten laufend aus, was toleriert und was vermieden werden soll. Dasselbe gilt auch für andere szenische Formen der Konkreativität. Ausserdem können in der Gruppe erarbeitete Printprodukte wie «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973) oder die Werke Heinrich Hannovers (Hannover 1970, Hannover 1972) in die Kategorie der Steuerung durch alle Beteiligten eingeordnet werden, obwohl wahrscheinlich keine völlig gleichberechtigte Redigierung und Zensurierung stattfand. Es ist aber davon auszugehen, dass keine grundlegenden Nachbearbeitungen über die Köpfe der beteiligten Kinder hinweg vorgenommen wurden. Im Internetbereich ist dasselbe für die im Rahmen des Schulunterrichts entstandenen Projekte «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-), «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000) und «Neugierige Marsmenschen» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen o.J. [2000?]) anzunehmen. Feedbackmöglichkeiten auf verfasste Texte bietet die «Classroom Edition» von «The Neverending Tale» (Prescient Systems und diverse Autoren o.J. [1997-2001?]), welche zudem durch ein entsprechendes Tool eine Textkorrektur durch die Autorin ermöglicht.

Eine Nachbearbeitung der kreativen Beiträge *durch eine geschlossene Gruppe, die nicht aus allen kreativ Beteiligten besteht oder durch eine Einzelperson* schliesslich kommt vereinzelt im Print- und im Internetbereich vor.<sup>150</sup> Im Printbereich ist es das Bilderbuch «Fünf Finger sind eine Faust» (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]), das zum Feedback einlädt und dieses in späteren Auflagen einbezieht. Durch die transparente Vermittlung im Vorwort der zweiten Auflage wird klar, welche

---

<sup>150</sup> Bei vor allem ab CD-ROM verfügbaren *Adventure Games* könnte die Steuerung der Spielerinnen durch Sackgassen oder negative Spielentwicklungen ebenfalls als Zensur des durch die Spielerinnen gewählten Narrationsstrangs gewertet werden. Allerdings ist in diesen Fällen nicht von einem kreativen Beitrag der Spielerinnen im engeren Sinn auszugehen.

Nachbearbeitungsvorschläge aus welchen Gründen berücksichtigt oder verworfen wurden. Ebenfalls deutlich nachvollziehbar sind die Zensureingriffe in «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-). Verstösst der Inhalt gegen die geltenden Regeln, wird der entsprechende Beitrag gelöscht. Mit dieser Aufgabe sind Freiwillige betreut, welche die Beiträge kontrollieren. Weil eine genaue Kontrolle aber in Anbetracht der immensen Textmengen nicht immer möglich ist, muss davon ausgegangen werden, dass mit einem Wortscanner gearbeitet wird und dass nicht alle Verstösse gefunden und geahndet werden. Vergleichbare Massnahmen künden die Betreuer von «Writers' Window» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]) in ihren Regeln an. In jedem Fall nachbearbeitet wurden die Beiträge des inzwischen eingestellten Projekts «Die Gnockse» (Haacke und diverse Autorinnen o.J. [2000-2004?]), welche nur in Stichworten per E-Mail eingesandt werden konnten und anschliessend von der jugendlichen Hauptautorin und Betreuerin Susanne Haacke ausformuliert wurden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Mehrzahl der Projekte nicht gesteuert (zensuriert, redigiert oder nachbearbeitet) werden. Dies trifft vor allem auf alle berücksichtigten CD-ROMs zu. Sowohl bei Print- als auch bei Onlineprojekten gibt es Beispiele für Steuerung durch Einzelpersonen beziehungsweise geschlossene Gruppen sowie durch Gruppen, die aus allen Beteiligten bestehen. Im Printbereich kann vor allem bei Projekten, denen szenisches Spiel zugrunde liegt, von einer weitgehenden Beteiligung aller bei der Steuerung ausgegangen werden. Die Steuerung hängt eng mit den Kategorien «Vorgaben», «Initialtext» und «Aufforderung zur Mitgestaltung» zusammen. Diese vier Funktionen werden nicht selten von derselben Instanz gesteuert. Ausserdem hat der Distributionsgrad einen zentralen Einfluss: konkreative Gebilde, welche privat und nicht öffentlich zugänglich sind, sind – ausser in seltenen Fällen durch die Überarbeitung eigener Beiträge – nicht zensuriert, redigiert oder nachbearbeitet.

---

### **4.3. Rezeption und Produktion des Textes: Input**

Nach dem Blick auf das konkreative Gesamtgebilde und die durch Rahmenbedingungen und Regeln determinierte Ausgangssituation wenden wir uns nun dem eigentlichen Rezeptions- und Produktionsprozess konkreativer Projekte zu.

Leitfragen sind hier: Welche Möglichkeiten eröffnen sich bei der aktuellen Rezeption und Produktion des Projekts? Wer schreibt unter welchen Bedingungen?

Folgende Parameter ergeben sich im Zusammenhang mit Rezeption und Produktion des Textes:

- Leseinput
- Kreativer Input
- Kommunikation
- Lokalität des Entstehungsprozesses
- Temporalität des Entstehungsprozesses
- Alter, Geschlecht
- Auktoriale Zuschreibbarkeit

#### **4.3.1. Leseinput**

Konkreative Gebilde haben eine Tendenz zur Nonlinearität beziehungsweise zur Unsequenziertheit. Die dadurch entstehenden strukturellen Varianten (vgl. dazu das obige Kapitel 4.1.1.) haben einen Einfluss auf die Möglichkeiten des Rezipienten. Es wird unterschieden zwischen linearen beziehungsweise mono-sequenzierten Gebilden, bei denen die Narration innerhalb absolut vorgegebener Grenzen verläuft, ohne dass sie durch den Leser beeinflusst werden könnte, und Gebilden, die dem Leser eine gewisse Freiheit bei der Wahl der Narrationspfade lassen. Die auf letztere Weise entstehenden Lesedurchgänge resultieren in objektiv unterschiedlichen Narrationen. Dabei wird das normale Umblättern von Seiten beim Lesen beziehungsweise das Scrollen oder Durchklicken eines axialen digitalen Texts nicht als Wahlmöglichkeit des Lesers, sondern als der «normalen» Rezeption zugehörig betrachtet.<sup>151</sup> Auch das Aufklappen von Popup-Bildern<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Dies, obwohl sich streng genommen die Narration nicht erschliessen kann, wenn sich ein Leser auf den Standpunkt stellt, er wolle überhaupt keinen über das reine Lesen hinausgehenden eigenen Beitrag leisten und folglich keine Seiten umblättern. In dieselbe Kategorie fällt das in der Sekundärliteratur häufig als «passiv» dargestellte Sehen eines Films oder Hören eines Hörspiels, welches wie das Lesen eines axial strukturierten Texts vom Rezipienten die Bereitschaft verlangt, das Gesehene bzw. Gehörte aufzunehmen und sinngebend zu verarbeiten.

<sup>152</sup> Dabei handelt es sich um bewegliche Elemente in Bilderbüchern, welche so angebracht sind, dass sie beim Aufklappen einer Seite ein dreidimensionales Bild ergeben. Ein Beispiel ist die Pop-up-Version des «Kleinen Eisbären»: Beer 1993.

und das Ziehen von Laschen<sup>153</sup> soll nicht als Freiheit des Lesers betrachtet werden.

Es liegt auf der Hand, dass die Form des Leseinputs in engem Zusammenhang mit der Struktur des entsprechenden fiktionalen Gebildes sowie mit dem Medium steht. Der Lesefortgang ist generell vorgegeben, wenn das Gebilde eine axiale Struktur (mit oder ohne doldenförmige Abweichungen) aufweist; Freiheiten eröffnen sich bei rein dolden- oder baumförmigen und labyrinthischen Gebilden sowie bei solchen mit einer Labyrinth-Tour. Rhizomatisch strukturierte Texte fallen in Abhängigkeit vom Medium in die eine oder andere Kategorie: bei rhizomatischen Printmedien ist der Input durch die Leser zwar nicht streng vorgegeben, bleibt aber ohne Einfluss auf die Narration, während bei CD-ROMs und Internetliteratur dieser Einfluss besteht. Diese Divergenz hängt mit der unterschiedlichen, vom Transportmedium abhängigen Bewertung rhizomatischer Strukturen zusammen: während im Printbereich Beschäftigungsbücher mit weitgehend unzusammenhängenden Anregungen zur kreativen Betätigung einladen und diese in beliebiger Reihenfolge wahrgenommen werden können, liegen auf CD-ROM rhizomatisch strukturierte Programme vor wie das «MitterNachtsSpiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998), bei dem von der Leserin ein Beitrag in Form eines kleinen Spiels geleistet werden *muss*, damit das nächste Bild erscheint. Im Internet schliesslich ergibt sich bei rhizomatisch aufgebauten Projekten wie «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-) ausschliesslich dann eine Narration, wenn die Leserin durch den Lesevorgang einen eigenen Weg durch das Gebilde geht.

*Innerhalb eng vorgegebener Grenzen*, ohne dass der Rezipient einen objektiv relevanten Einfluss auf die Narration hätte, funktionieren also im Printbereich rhizomatische und axial organisierte Texte mit und ohne doldenförmige Erweiterungen. Herkömmlich strukturierte Kinderbücher wie das in einer Schulkasse in konkreativer Arbeit entstandene «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973) und die Erzählung «Die Kronenklauer» (Waechter und Eilert 1972) mit (freiwilligen) Einladungen zur kreativen Betätigung, wie Malen oder Basteln, sind Beispiele für Letzteres; Beschäftigungsbücher im weitesten Sinn, mit keinem oder nur schwach ausgeprägtem narrativen Strang, wie die «3 Wandgeschichten» (Waechter 1974), welche aus drei Postern mit Kurzgeschichten, Suchbildern,

---

<sup>153</sup> Beispiele hierfür sind Lothar Meggendorfers «Lustiges Automaten-Theater» (Meggendorfer 1993) und «Verwandlungsbilder» (Meggendorfer 1996). Diese funktionieren mit Laschen, welche bestimmte Bildelemente bewegen, oder mit zwei durch Jalousien ineinander übergehenden Wechselbildern, welche eine Entwicklung zeigen, beispielsweise einen Geck auf Schlittschuhen, der im zweiten Bild hinfällt.

abgeschlossenen und zu ergänzenden Kurzgeschichten und Cartoons bestehen, für ersteres. Auch auf CD-ROM gibt es zahlreiche axial strukturierte fiktionale Gebilde, die einfache oder doldenförmige Abweichungen aufweisen. Vor allem Adaptionen von ursprünglich in Printform vorliegender Kinder- und Jugendliteratur, beispielsweise «Harry und das Geisterhaus» (Living Books 1999), sind durch diese Struktur charakterisiert. Die Freiheit der Rezipierenden beschränkt sich hierbei auf die Wahl, ob ein von der Hauptachse wegspringender Link, beispielsweise eine kurze ergänzende Animationssequenz, angewählt werden soll oder nicht. Die Narration bleibt dadurch unbeeinflusst. In vielen Fällen müssen durch die Rezipierenden kleine Rätsel gelöst werden, damit die Erzählung weiter geht. Das ist unter anderem bei «Heidi» (Tivola Publishing, Junior.TV et al. 2004) der Fall, wo auf eine erzählende Sequenz ein Minispiel wie das Nachspielen einer Melodie mit Geissenglocken folgt, nach dessen erfolgreicher Lösung die nächste Erzählsequenz abläuft. Diese Form der Interaktivität stellt den Regelfall gegenwärtiger CD-ROM-Adaptionen für Kinder dar. Sie ist dem Umblättern einer Seite oder dem Öffnen eines Fensters in einem Spielbilderbuch gleichzusetzen, weil sie für die Narration nicht relevant ist; die Reihenfolge der narrativen Sequenzen bleibt sich stets gleich. Die im Korpus berücksichtigten Internetprojekte ohne Einflussnahme auf die Narration sind durchwegs axial strukturiert, wie die meisten Kurzgeschichten von «Writers' Window» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]).

Den *relevanten und objektiv wahrnehmbaren Einfluss auf die Narration* gibt es in zwei Abstufungen. Im ersten Fall besteht der Input der Rezipientin darin, einen eigenen Lesepfad zu wählen, wodurch sich eine vollständige Narration ergibt; diese kann *freiwillig* um eigene kreative Beiträge erweitert werden. Im zweiten Fall ist die Rezipientin *gezwungen*, einen eigenen kreativen Beitrag zu leisten, weil sich sonst überhaupt keine Narration ergibt. Ein reiner Lesevorgang ist in diesem Fall nicht möglich. Paradebeispiele für die erste Abstufung sind Adventures mit echten Wahlmöglichkeiten, welche dann auch in unterschiedlichen Schlüssen resultieren, wie aus dem Printbereich «Der Hexenmeister vom Flammenden Berg» (Jackson und Livingstone 1983). Auch rhizomatisch strukturierte Onlineprojekte und Treefictions ermöglichen die Selbstbestimmung des Lektüredurchgangs. Im Fall von «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-) und Internetprojekten wie «The Neverending Tale» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-) ist eine kreative Erweiterung möglich, aber nicht zwingend. Die zweite Abstufung, welche keinen reinen Lektürevorgang ohne eigenen kreativen Beitrag ermöglicht, wird von «Geschichten-Baukästen» vertreten, welche aus Kulissen und verschiebbaren Handlungselementen bestehen. Teilweise gibt es dazu kurze axial strukturierte

Einleitungstexte, wie bei «Nebenan wird gebaut!» (Basis Verlagskollektiv o.J. [1974?]), welche Handlungsvorgaben liefern – in diesem Fall über den Mechanismus des Immobilienbesitzes aus sozialistischer Sicht. Die eigentliche Narration besteht aus der darauf folgenden kreativ-szenischen Betätigung. Ein weiteres Beispiel sind die themenorientierten Bilderbücher von Jacqueline Blass (Blass 1989, Blass 1990, Blass 1991, Blass 1992) oder «Knusperhäuschen» (Stepan 1973), welches das Nachspielen der Geschichte mit Fingerpuppen ermöglicht. Die Einführungstexte können aber auch fehlen. Beispiele dafür sind aus dem Printbereich «Das Puppenhaus» (Meggendorfer 1978), ein eigentliches Papp-Puppenhaus, sowie der zweite Teil von «Wir können noch viel zusammen machen» (Waechter 1973b), welcher die Hauptfiguren der Erzählung und weitere Elemente zum Ausschneiden sowie Spielanregungen abgedruckt hat. Auf CD-ROM ist das Zeichen- und Animationsprogramm «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999) exemplarisch, welches keinen vorgegebenen Handlungsrahmen hat. Internetprojekte dagegen bieten stets eine – zwar teilweise unabgeschlossene – Narration ohne zwingende eigene kreative Beteiligung.

Der Leseprozess ist also stark von der Struktur determiniert. Es soll nochmals festgehalten werden, dass der Leseprozess nur in denjenigen Fällen als kreativ gewertet wird, in denen er eine kreative Tätigkeit der Leserinnen im engeren Sinn zulässt. Das heisst, dass in der vorliegenden Arbeit weder die Erstellung von Kohärenz durch die Leserin (beispielsweise bei der Rezeption eines herkömmlichen axial strukturierten Texts) noch die Wahlmöglichkeit zwischen einer vorgegebenen Anzahl von Varianten (beispielsweise bei baumstrukturierten Texten) an und für sich als kreativ gewertet werden. Auch das Lösen von Rätseln ist nicht als kreativ im engeren Sinn aufzufassen. Damit fällt die Lesertätigkeit, wie sie Wolfgang Iser beschreibt, und die sich auf die Rezeption axial strukturierter Texte bezieht, nicht unter den Begriff «kreativ». Diese Einschränkung des Begriffs «kreativ» wird vorgenommen, um konkreative Gebilde gegen gleich oder ähnlich strukturierte Gebilde ohne konkreative Beteiligungsmöglichkeit abgrenzen zu können. Ziel ist, eine Vermischung der Kreativitätsmöglichkeiten mit der Struktur einerseits und dem Medium andererseits zu vermeiden.

Das Phänomen, dass Rezipierende oder Interpreten einen Einfluss auf die materielle Repräsentationsform eines Kunstwerks ausüben, fasst Umberto Eco unter den Begriff des «Kunstwerks in Bewegung» (vgl. dazu das Kapitel 3.2.1.1. und insbesondere Eco 1973: 41-43). Ecos Konzept eines «Kunstwerks in Bewegung» deckt sich mit dem obigen relevanten und objektiv wahrnehmbaren Einfluss ohne die Möglichkeit, eigene kreative Beiträge anzufügen. Obwohl Eco vor allem Beispiele aus der bildenden Kunst anführt, lässt sich sein Konzept also auf die hier im Fokus stehenden *narrativen* künstlerischen Gebilde übertragen.

#### **4.3.2. Kreativer Input**

Die Möglichkeit eines Inputs durch die Rezipientin ist bei konkreativen Projekten nicht immer gegeben. Es gibt Fälle, in denen der kreative Prozess bereits abgeschlossen und fixiert ist. Falls allerdings ein eigener Beitrag möglich ist, wird zwischen zwei Fällen unterschieden: zwischen einem freiwilligen und einem erzwungenen Input. Ein erzwungener kreativer Input durch die Rezipientin ist dann anzusetzen, wenn sich andernfalls keine Narration ergibt.

Beispiele für konkreative Projekte, bei denen *kein kreativer Input* möglich ist, gibt es in allen drei berücksichtigten Medien. Im Internet- und überwiegend auch im Printbereich handelt es sich um Gebilde, die einen abgeschlossenen beziehungsweise abgebrochenen konkreativen Prozess zwischen Kindern beziehungsweise Jugendlichen und teilweise auch Erwachsenen «eingefroren» haben. Dies ist der Fall bei allen im Internet noch abrufbaren, aber abgeschlossenen konkreativen Fortsetzungsgeschichten, wie diejenigen des Projekts «The Global Campfire» (Sylvester, Essex et al. 1995-2000) sowie das von einer Schulklasse gestaltete Bilderbuch «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973).

Ein *freiwilliger kreativer Input* ist bei der Mehrzahl der berücksichtigten Print- und Internetprojekte möglich. Grundlage bildet entweder eine vollständige, vom konkreativen Teil unabhängige Narration oder es handelt sich (bei einem Teil der Printprojekte) um nonnarrative Gebilde, die zur kreativen Beschäftigung anregen, welche aber auch ohne diese rezipiert werden können. Ein Beispiel für Letzteres ist das «Sprachbastelbuch» (Domenego, Ekker et al. 1975), welches Impulse für Sprach- und Wortspiele vermittelt. Eine vollständige Narration ohne zwingende konkreative Beteiligung enthält das Bilderbuch mit dem modernen Märchen «Die Königin der Farben» (Bauer 1998), welches die letzte Seite für eigene Zeichnungen vorgesehen hat. Ein weiteres Beispiel ist die Internet-Erzählung «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-), eine weitgehend abgeschlossene Treefiction, welche allerdings an zwei Stellen den Lesern die Möglichkeit bietet, ein eigenes Ende zu schreiben. Auch ein Teil der berücksichtigten CD-ROMs bietet vollständige Narrationen (beziehungsweise Beschäftigungsmöglichkeiten bei nonnarrativen Gebilden), welche durch die Möglichkeit eines freiwilligen eigenen kreativen Inputs ergänzt sind. So ist die auf der Disney-Bearbeitung des Andersen-Märchens basierende Narration von «Arielle die Meerjungfrau» (Disney Interactive 1998) unabhängig von der Beschäftigung mit den integrierten Programmteilen zu Musik, Animation und Bildergeschichte verfügbar, oder die phantastische Welt im «MitterNachts-Spiel» (Pacovská und NHK Educational Corporation 1998) auch ohne Benutzung der zwei kleinen Zeichenprogramme erschliessbar.

Der Fall, dass ein *kreativer Input geleistet werden muss*, damit sich eine Narration ergibt, tritt im berücksichtigten Korpus nur bei Büchern und CD-ROMs auf. Es handelt sich um diejenigen Werke, die auch keinen reinen Lesedurchgang erlauben, weil sich sonst keine Narration erschliesst. Sie bestehen, wie oben in den Ausführungen zum Leseinput dargelegt, aus Material, mit dem im Stil von Baukastenelementen im kreativen Umgang eine eigene Narration entwickelt werden kann, sowie optional einer Spielvorlage in Form eines Einführungstexts. Typische Baukästen auf CD-ROM sind der «Creative Writer» (Microsoft Home 1994), der «Fine Artist» (Microsoft Home 1994), «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996) sowie «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999). Im Internetbereich wird das Baukastenprinzip beim «Geschichten-Baukasten» (Chilias, Rusch et al. 1997-1998) aufgenommen: anhand von Bildern kann dort eine eigene Geschichte geschrieben werden. Einen Sonderfall stellen Mix-and-Match-Bilderbücher, z.B. «Die lustige Tante» (Meggendorfer 1975), dar. Hier ist die Entwicklung einer Narration durch die Leserin zwar möglich, aber nicht zwingend: das Blättern mit dem Ziel, möglichst aberwitzige oder die passenden Kombinationen zu finden, ist eine Art der nonnarrativen «Lektüre».

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Kategorie des kreativen Inputs zentral mit denjenigen der Temporalität des Gesamtgebildes und dem Leseinput zusammenhängt: Ein kreativer Input kann in einem an und für sich konkreativen Gebilde verunmöglicht sein, weil dieses bereits abgeschlossen ist. Ein erzwungener kreativer Input fällt mit der Unmöglichkeit eines reinen Leseinputs zusammen. In Bezug auf die Medien zeigt sich, dass es keine Onlineprojekte mit erzwungenem kreativen Input sowie keine konkreativen CD-ROMs ohne die Möglichkeit des kreativen Inputs gibt.

#### **4.3.3. Kommunikation**

Die Kommunikation während des Entstehungsprozesses eines konkreativen Gebildes kann auf unterschiedliche Weise ablaufen. Es gibt im berücksichtigten Korpus Beispiele für Einweg-, Zweiweg- und Mehrwegkommunikation. Die Art der Kommunikation ist in erster Linie vom Medium abhängig: während Printmedien und CD-ROMs vor allem in Einwegkommunikation funktionieren, ist das Internet aufgrund seiner technischen Möglichkeiten für Zwei- oder Mehrwegkommunikation prädestiniert.

Ein auf *Einwegkommunikation* basierendes konkreatives Projekt setzt eine initiierende Instanz voraus, die einen allgemein zugänglichen Text bereitstellt, allenfalls versehen mit Aufforderungen, Anweisungen und Regeln, welche die

Konkreativität betreffen. Die Aufgabe der Rezipientinnen besteht darin, gemäss diesen Vorgaben einen kreativen Beitrag zu leisten. Eine Möglichkeit zur Rückmeldung besteht nicht; diese ist auch nicht explizit erwünscht.<sup>154</sup> In diese Kategorie fallen die überwiegende Mehrzahl der berücksichtigten Printprojekte und alle CD-ROM-Projekte, aber kein einziges der noch aktiven Internetprojekte.

Eine *Zweiwegkommunikation* ist dann gegeben, wenn zwischen der ersten herausgebenden Instanz und den Konkreativitätspartnerinnen der zweiten Phase ein wechselseitiger Austausch möglich ist. Im Printbereich ist das bei einer Reihe von Büchern vorgesehen: «Fünf Finger sind eine Faust» (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]) und «Die Lehrlingsfront» (Basis Verlagskollektiv, Brigitte et al. o.J. [1972?]) fordern die Leser ausdrücklich zur Stellungnahme und zur Mitgestaltung weiterer Auflagen auf. Exemplarisch sei hier das Nachwort der «Lehrlingsfront» zitiert:

«[...] Vielmehr glauben wir, daß eine «Lehrlingszeitung» auch von Lehrlingen gemacht werden soll. Darum schreibt uns. Macht Vorschläge, welche Themen wir zu einem Komik verarbeiten sollen. Schickt uns Informationen aus *allen* Berufen damit wir sie veröffentlichen. [...]. Wenn ihr Flugblätter braucht, ruft uns an, wir drucken sie für euch.» (Basis Verlagskollektiv, Brigitte et al. o.J. [1972?]: 27; Hervorhebung im Original gesperrt gedruckt; Interpunktion gemäss Original).

Berücksichtigt wurde dieser Input allerdings lediglich im Fall von «Fünf Finger sind eine Faust»; die «Lehrlingsfront» erlebte nur eine Auflage. In «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976) fordert der Autor Waechter die Leser explizit zur Kontaktaufnahme auf:

«Zuerst war «Opa Huckle's [sic!] Mitmachkabinett» ein Raum mit Mal- und Bastel-Material. Dorthin kamen Kinder und konnten so ähnliche Sachen machen wie Du mit diesem Buch. Dabei haben wir viele neue Spiele erfunden. Das war ein echtes Mitmachkabinett. Jetzt ist ein Buch daraus geworden. Das hat den Nachteil, daß ich nicht mehr sehen kann, was die Kinder alles daraus gemacht haben, aber es hat den Vorteil, daß viel mehr Kinder mit mehr Ruhe und mehr Zeit alles anschauen können und weitermalen und weiterschreiben können. Schade, daß ich das nicht sehen kann! – Aber vielleicht schickst Du mir etwas?» (Waechter 1976: 118).

---

<sup>154</sup> Hier sind die eher selten auftretenden Fälle ausgenommen, in denen Leserinnen oder Benutzer eines konkreativen Projekts aus dem Print- oder CD-ROM-Bereich unaufgefordert eine Rückmeldung an die Autorin oder den Verlag geben.

Implizit ist diese Aufforderung auch im nicht-konkreativen Bilderbuch von Hohler und Heidelberg «Der Riese und die Erdbeerkonfitüre» enthalten, wenn nach drei Varianten der Schöpfungsgeschichte steht: «So war das. Vielleicht. Vielleicht war es aber auch so, wie es in der Bibel steht, oder ganz anders. Oder was denkt ihr?» (Hohler und Heidelberg 1993: 72). Aus den berücksichtigten CD-ROM-Projekten sieht einzig «Schiffe bauen mit Willy Werkel» (Levande Böcker 1999) eine (sehr eingeschränkte) Rückmeldungsmöglichkeit vor, und zwar mit einem Online-Schiffswettbewerb, zu dem per E-Mail die originellsten mit Hilfe des Programms erstellten Schiffe eingesandt werden konnten. Die Mehrzahl der Internetprojekte fällt in die Kategorie der Zweiwegkommunikation. Eine Teilnehmerin kann dabei sowohl die bisherige Geschichte lesen als auch einen eigenen Beitrag verfassen, der dann den anderen Teilnehmerinnen wiederum zugänglich ist.

Eine *Mehrwegkommunikation* findet bei konkreativen Projekten dann statt, wenn ein Austausch nicht nur zwischen zwei (in der Regel dem Herausgeber oder Autor einerseits und den Kindern und Jugendlichen andererseits), sondern zwischen mehreren Polen stattfindet. Das ist der Fall, wenn eine offene oder geschlossene Gruppe auf die einzelnen kreativen Beiträge reagieren und Rückmeldungen geben kann. Im Printbereich trifft das auf die in Schulklassen oder im familiären Kreis erstellten und inzwischen abgeschlossenen Kurzgeschichten wie «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973) und die zwei Sammlungen Heinrich Hannovers (Hannover 1970, Hannover 1972) zu, aber auch auf die in Gruppen entwickelten szenischen Lieder beziehungsweise Spiele «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a) und «Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981). Internetprojekte entstehen, wie auch ein Teil der Printprojekte dieser Unterkategorie, teilweise in Schulen. Beispiele sind die «Classroom Edition» von «The Neverending Tale» (Prescient Systems und diverse Autoren o.J. [1997-2001?]), welche die Kommunikation zwischen Autorin, Lehrperson und anderen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-) und die Projekte der Pestalozzischule Gladbeck, welche in Interaktion zwischen verschiedenen Schulen entstanden, beispielsweise «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000).

Es hat sich gezeigt, dass die Kommunikationsform eine der Kategorien ist, welche am stärksten vom Medium beeinflusst wird. Es gibt keine Onlineprojekte, welchen Einweg- und keine CD-ROMs, welchen Mehrwegkommunikation zugrunde liegt. Print- und CD-ROM-Projekte laufen in der Überzahl der Fälle mit Einweg-, Onlineprojekte mit Zweiwegkommunikation. Die Mehrwegkommunikation ist je einigen wenigen Print- und Onlineprojekten vorbehalten. Diese

Korrelation der Kommunikationsform mit dem Transportmedium ist den medieninhärenten technischen Möglichkeiten zuzuschreiben: Sowohl Printmedien als auch CD-ROMs sind auf Einwegkommunikation ausgerichtet, während die wechselseitige Kommunikationsmöglichkeit ein Charakteristikum des Internets ist. Diese Eigenschaft macht es für konkreative Prozesse besonders prädestiniert, welche sich zwischen Personen abspielen, die sich physisch nicht am selben Ort aufhalten.

#### **4.3.4. Lokalität des Entstehungsprozesses**

Während der Entstehung eines konkreativen Gebildes kann dieses örtlich und zeitlich verschiedene Stationen durchlaufen. Die Kategorie «Lokalität» widmet sich der Frage, an wie vielen Orten Beiträge für ein konkreatives Projekt geleistet werden. Wir unterscheiden hierbei zwischen uni-, bi- und multilokal<sup>155</sup> entstandenen konkreativen Gebilden. Es ist evident, dass diese Kategorie eng mit derjenigen der Temporalität des Entstehungsprozesses (vgl. dazu das nächstfolgende Kapitel) zusammenhängt.

Zugrunde liegt bei dieser Kategorie eine einzelne konkreative Narration, das heisst, dass bei nichtsequenziellen, beispielsweise doldenförmigen, Gebilden nicht die Gesamtheit, sondern bloss *eine* Realisierung zur Berücksichtigung kommt. Ein Beispiel dafür ist «Die Königin der Farben» (Bauer 1998), ein Bilderbuch, das auf der letzten Seite zum Zeichnen eines eigenen Bildes auffordert. Dieses wird als bilokal betrachtet, wobei die erste Lokalität bei der Autorin, die zweite bei *einer* der Rezipientinnen liegt. Würden alle Rezipientinnen einbezogen, müsste «Die Königin der Farben» als multilokal betrachtet werden.

*Unilokal* sind aus den im Korpus berücksichtigten Werken einzig Printprodukte. Darunter fallen Fixierungen beziehungsweise Dokumentationen eines abgeschlossenen konkreativen Prozesses, wie das von einer Schulklasse erstellte Bilderbuch «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973), die auf szenischem Spiel basierenden «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a) und «Ich kann euch was erzählen» (Merkel 1981) sowie Hannovers Kurzgeschichten (Hannover 1970, Hannover 1972). Letztere vier Beispiele beinhalten allerdings eine Aufforderung zum Entwickeln eigener Geschichten nach der Buchvorlage. Kommen Leser dieser nach, werden die Bücher zu bilokalen konkreativen

---

<sup>155</sup> «Multilokal» steht hier für «an mehr als zwei Orten».

Projekten. Ausserdem fallen Internetprojekte in die Kategorie «unilokal», wenn sie nur aus dem Initialbeitrag bestehen, weil noch niemand eine Fortsetzung geschrieben hat; potenziell sind sie also multilokal erweiterbar. Ein Beispiel hierfür ist die Abenteuergeschichte «Emelie» (Michael, Joschua et al. o.J. [1999?-]).

*Bilokal* sind die meisten Projekte aus dem Print-, alle aus dem CD-ROM- und einige aus dem Internetbereich. Sie bestehen aus einem am ersten Ort verfassten Initialtext und gegebenenfalls Anleitungen und Regeln. Kinder und Jugendliche ergänzen diesen Initialtext in einer zweiten Phase konkreativ. Ein Beispiel ist die CD-ROM «Creative Writer» (Microsoft Home 1994), welche ein Schreibprogramm mit integrierten Schreibtipps, Mustergeschichten und Geschichtenanfängen zur Verfügung stellt. Das Erstellen eigener Geschichten (-fortsetzungen) durch Kinder und Jugendliche fällt in eine zweite Phase. Internetprojekte, welche bilokal sind, haben durchwegs eine Doldenstruktur.

*Multilokal* schliesslich ist der Grossteil der berücksichtigten Internetprojekte sowie ein Bilderbuch, nämlich «Fünf Finger sind eine Faust» (Basis Verlagskollektiv und Wengoborski o.J. [1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?]). Die multilokalen Internetprojekte bestehen durchwegs aus an verschiedenen Orten geschriebenen Beiträgen, die zum überwiegenden Teil zentral koordiniert sind. Schliesslich können sich Print- und CD-ROM-Projekte potenziell von bilokalen zu multilokalen entwickeln, wenn die kreativen Beiträge der Kinder und Jugendlichen nicht privat gelagert, sondern weiter verbreitet werden. Ein Beispiel hierfür ist das Bibliotheksexemplar von «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976) aus der Pestalozzibibliothek-Hauptstelle in Zürich, das die Spuren vieler Autorinnen trägt. Dieses Vorgehen entspricht in der Regel weder der Intention des Autors der Initialphase noch dürfte es besonders häufig vorkommen.

Die Art der Lokalität steht, wie sich gezeigt hat, in Abhängigkeit zum Medium. Die berücksichtigten CD-ROMs sind ohne Ausnahme auf eine bilokale konkreative Rezeption hin ausgerichtet; auch die Mehrzahl der Printprodukte fällt in diese Unterkategorie. Internetprojekte dagegen sind überwiegend multilokal.

#### **4.3.5. Temporalität des Entstehungsprozesses**

In Bezug auf die Temporalität des Entstehungsprozesses konkreativer Gebilde stellt sich die Frage, in wie vielen Phasen das Gesamtgebilde entsteht. Dabei

unterscheiden wir zwischen ein-, zwei- und mehrphasigen<sup>156</sup> Gebilden. Die Erstellung einer CD-ROM oder eines Buchs bezeichnen wir als Initialphase. Daran können weitere Phasen anschliessen, indem beispielsweise bei einem Buch die Anregungen zum szenischen Spiel von einer Kindergruppe aufgenommen und umgesetzt werden. Mehrphasige Projekte finden sich fast ausschliesslich im Onlinebereich. Sie bestehen aus einer Initialphase, beispielsweise einem Ausgangstext, an den zeitlich verschoben Fortsetzungen angehängt werden können. Diese Kategorie hängt mit der oben behandelten Lokalität zusammen.

Auf Beispiele und nähere Ausführungen zu den unterschiedlichen Unterkategorien kann verzichtet werden, weil sich zeigte, dass diese bei den berücksichtigten Projekten praktisch ausschliesslich parallel zu denjenigen der Lokalität verlaufen. Diese Übereinstimmung ist zwar nicht zwingend, erstaunt aber nicht, weil die örtlichen und zeitlichen Stationen bei der Entstehung eines konkreativen Gebildes im Normalfall identisch sind.

Einzige Ausnahme bilden die von Yvonne Fietz initiierten Chats des «Schreib-Netz Hamburg» (Fietz und diverse Autorinnen 2001-). Dieses an Frauen im Erwachsenenalter gerichtete konkreative Projekt besteht aus regelmässigen Treffen, bei denen gemeinschaftliche Text-Bild-Gebilde entstehen, die zumeist den Charakter illustrierter Gedichte aufweisen. Bei einem derartigen Treffen finden die real verteilten Autorinnen zu einer vereinbarten Zeit im Chat zusammen; ein Gedicht entsteht anlässlich eines solchen Treffens. Der Prozess ist also einphasig, virtuell unilokal, nämlich auf dem Chatserver, real allerdings multilokal.

#### **4.3.6. Alter**

In dieser Kategorie untersuchen wir die konkreativen Projekte unter dem Gesichtspunkt des Teilnehmeralters. Dabei unterscheiden wir zwischen Kindern (3 bis 10/11/12 Jahre), Jugendlichen (10/11/12 bis 16 Jahre), Erwachsenen (ab 16 Jahren) sowie Projekten mit altersgemischter Teilnahmegruppe.<sup>157</sup> Bei einer altersgemässen Präsentation dürfte das intendierte Alter der Zielgruppe eines konkreativen Projekts mit dem Alter der tatsächlich Teilnehmenden zusammen-

---

<sup>156</sup> «Mehrphasig» meint hier «mit mehr als zwei Phasen».

<sup>157</sup> Die Einteilung nach Altersstufen erfolgt gestützt auf Klaus Doderer, welcher bei Literatur für Kinder von der Vorschulstufe bis zu 10-/11-/12-Jährigen, bei derjenigen für Jugendliche von 10-/11-/12-Jährigen bis ca. 16-Jährigen ausgeht (Doderer 1975-1981: 162).

fallen. Der Präzision halber wird im Folgenden jeweils deutlich gemacht, ob auf das Alter einer potenziellen Zielgruppe oder dasjenige der realen Teilnehmer Bezug genommen wird.

Erschwerend kommt in diesem Zusammenhang hinzu, dass sich zum Alter der Teilnehmer an konkreativen Onlineprojekten kaum verlässliche Angaben machen lassen; meistens handelt es sich um nicht überprüfbare Selbstauskünfte. Aus diesem Grund wurde auf eine umfängliche quantitative Analyse der Altersangaben in den berücksichtigten Projekten verzichtet – sofern diese überhaupt verfügbar waren. Exemplarische Angaben sollen aber einen Eindruck vom Teilnehmeralter vermitteln.

Am zuverlässigsten sind Altersangaben bei bereits abgeschlossenen, zentral initiierten und kontrollierten sowie öffentlich einsehbaren Projekten einer geschlossenen Gruppe, beispielsweise bei Mitschreibgeschichten oder Mitmachtheaterspielen, welche in Sonderaktionen in Schulen, Bibliotheken oder Kinderhorten durchgeführt wurden. Die hier berücksichtigten Projekte mit so «autorisierten» Altersangaben wurden durchwegs von Kindern mitgestaltet. Ein entsprechendes Printprojekt ist das von einer Schulklasse mit ca. 6-Jährigen gestaltete Bilderbuch «Krokodil» (Hellmich, Hellmich et al. 1973). Beispiele für Internetprojekte sind die internationale Fortsetzungsgeschichte «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000), die gemäss den Klassenangaben von 8- bis 10-Jährigen verfasst ist, sowie die grösstenteils ebenfalls von Schülerinnen verschiedener Schulen verfasste Treefiction «Daisy and the Intergalactic Travelling Salesmen» (Gavin und diverse Autorinnen 1999-), bei der die teilnehmenden Kinder zwischen 8 und 11 Jahre alt waren.

Die Zuverlässigkeit bei selbstständigen Altersangaben durch die Autorinnen ist stark medienabhängig. Es gibt zwar diverse Internetprojekte, die standardmässig bei der Eingabe eines Fortsetzungstexts eine Altersangabe ermöglichen.<sup>158</sup>

Einige der Projekte aus dem Korpus enthalten das Alter betreffende Empfehlungen. Beispiele sind die auf einem Teil der Bücher und CD-ROMs verzeichneten Altersangaben der Zielgruppe; so ist «Disneys Kreativstudio» (Disney Interactive 1999) gemäss Herstellerangaben auf der Verpackung «für

---

<sup>158</sup> Es muss aber berücksichtigt werden, dass diese keineswegs authentisch sein muss. Ein Beispiel für die Unterlaufung dieser Altersnennung sind die Angaben zu den Beiträgen, welche die Verfasserin selbst zu Testzwecken in Internetprojekten platziert hat. Dabei gab sie in der Regel ein ähnliches Alter wie die meisten der bisherigen beteiligten Autorinnen sowie einen fiktiven Namen an. Einzig das Geschlecht hat sie beibehalten, womit sie sich ebenfalls im Rahmen des Üblichen bewegte.

jedes Alter» geeignet und «Onkel Florians fliegender Flohmarkt» (Maar 1977) gemäss Klappentext für 8- bis 12-Jährige. Internetprojekte geben teilweise präskriptive Altersbegrenzungen für Teilnehmer vor. So wurde «The Neverending Tale» primär für Kinder und Jugendliche konzipiert. Auf einer in die Anleitung integrierten Seite für Erwachsene wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Tatsache berücksichtigt werden solle:

«This service is intended primarily for young people from the ages 8-16 [...]. *Secondarily* this service is intended for the <young at heart>. We want the content of the stories to be created MOSTLY (75%) by kids, and PARTLY (25% or less) by older teens and adults.» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-: adults.html; Hervorhebungen gemäss Original).

Das «Cybertagebuch» ist im Gegensatz dazu auf ältere Jugendliche ausgerichtet: «Das Cybertagebuch kostet nichts und ist für Tagebuchschreiber bis 25 gedacht.» (Aktion Mensch und diverse Autoren 1996-: Startseite).

Zusammenfassend muss nochmals betont werden, dass verlässliche Angaben über das Alter der Teilnehmer bei konkreativen Projekten eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Im Grossteil der berücksichtigten Projekte besteht die Möglichkeit, sich zu beteiligen, ohne das vorgesehene Alter aufzuweisen. Die Mehrzahl der Projekte, vor allem aus dem Print- und CD-ROM-Bereich, sind an Kinder gerichtet. Bei Internetprojekten dürften in aller Regel diejenigen für Jugendliche mit denjenigen für Erwachsene zusammenfallen.

#### **4.3.7. Geschlecht**

Hier steht die Frage im Zentrum, ob die konkreativ Tätigen überwiegend männlich oder weiblich sind. Wie beim Alter sind auch beim Geschlecht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konkreativer Projekte selten verlässliche Angaben zugänglich.

Projekte mit «autorisierten» Angaben zum Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer machen keine relevanten Angaben über das Geschlecht; zumeist sind ganze Schulklassen beteiligt. Onlineprojekte ohne diese Rahmenbedingung dagegen, welche die Angabe eines Namens ermöglichen und damit eine Geschlechtsbestimmung der Autorinnen und Autoren zuliessen, müssen unter dem Vorbehalt zur Berücksichtigung kommen, dass diese Angaben fiktiv sein können. Ein Teil der bei Onlineprojekten häufig gewählten Pseudonyme lässt zudem keine Festschreibung auf ein Geschlecht zu.

Dennoch fällt auf, dass bei konkreativen Projekten im Internet überdurchschnittlich viele Autorinnen (und ev. Autoren) mit weiblichem Namen zeichnen. Diese Beobachtung deckt sich mit der eingänglich in den Kapiteln zur literarischen Sozialisation begründeten Vermutung, dass sich Mädchen aktiver als Jungen an konkreativen Projekten beteiligen, sofern literarische Fertigkeiten im Vordergrund stehen. Dies im Gegensatz zu MUDs, die gemäss den Erhebungen zum Nutzungsverhalten am Computer eher Jungen ansprechen dürften. Die von der Initiatorin erhobenen Zahlen zum Geschlecht der Benutzerinnen und Benutzer des Kinder-MUDs «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-) bestätigen diese Vermutung, wenn auch nicht sehr deutlich: Umfragen zufolge beteiligen sich 56 Prozent Jungen gegenüber 44 Prozent Mädchen (Bruckman 1997: 180). Dabei stützt sich die Autorin auf ausführliche, durch die tatsächlichen Nutzerinnen und Nutzer beziehungsweise deren Eltern ausgefüllte Fragebogen.

Präskriptive das Geschlecht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreffende Vorgaben existieren in keinem der berücksichtigten Projekte. Einzig «Moose Crossing» (Bruckman und diverse Autoren 1995-) war ursprünglich als reines Mädchen-MUD geplant (Bruckman 1997: 179); diese Idee wurde jedoch fallen gelassen.

#### **4.3.8. Auktoriale Zuschreibbarkeit**

Bei den Beispielen der zwei obigen Kategorien Alter und Geschlecht kamen Projekte zur Besprechung, welche eine – wenn auch nicht immer autorisierte und verlässliche – Zuschreibung der einzelnen kreativen Beiträge ermöglichen. Bei anderen Projekten besteht diese Möglichkeit nicht. Insbesondere in Christiane Heibachs Zusammenstellung unterschiedlicher Konzepte kollektiver Produktion stellt die Zuschreibbarkeit produktiver Beiträge ein distinktives Kriterium dar (vgl. dazu Heibach 2003a). So setzen Partizipation und infrastrukturbildende Projekte zuschreibbare Beiträge voraus, während Kollaboration und Dialog diese Verbindung nicht erlauben.

In Bezug auf die hier berücksichtigten Projekte ist die Frage der auktorialen Zuschreibbarkeit marginal. Denn es finden, wie wir in den zwei vorhergehenden Kapiteln gesehen haben, vor allem bei Angeboten im Internet für Kinder und Jugendliche oft Pseudonyme Verwendung, dies wird zum Persönlichkeitsschutz der Kinder von einigen Projektverantwortlichen sogar empfohlen, beispielsweise bei «Writer's Window»: «Writers are encouraged to use only their first name or a screen name in the interest of online safety.» (English Online und diverse Autorinnen o.J. [1999?-]: about writers' window). Diese bringen die zusätzliche

Erschwernis mit sich, dass das Verhältnis von Schreibenden zu Pseudonymen nicht 1:1 betragen muss. Einer der Einträge im Gästebuch von «The Magical Scroll» bringt dies zum Ausdruck:

«Well, I usually sign under a million different names. Sometimes I call myself Trei, Tri, Alia, Lia, Atreia, Arina, Leah, Katey, T.J. Lass O'Sandstorm, Pokegirl, Pokemon <3R, Hanna, it all depends on how I feel. In reality though, my name is Lia.» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 5785).

Durch diesen spielerischen Umgang mit auktorialen Angaben sind also auch diejenigen Beiträge, welche mit einem «Autornamen» versehen sind, nicht immer einer physischen Person zuzuordnen; die Grenzen zwischen zuschreibbaren und nicht zuschreibbaren kreativen Beiträgen wird fließend.

In Printprodukten, welche von einer geschlossenen Gruppe erarbeitet wurden, sind zwar teilweise die Namen der Teilnehmenden detailliert aufgeführt. Ein Beispiel ist «Krokodil», welches neben Achim und Reinhild Hellmich als Autorinnen und Autoren nennt: «Kinder aus einer Berliner Volksschulklasse (Birgit, Jörg, Dirk, Thomas, Nicolai, Jierka, Carola, Reinhild, Rainer, Susanne, Samir, Thomas, Holger, Ute, Thomas, Caren, Stefan, Sybilla, Stefan, Martina, Petra, Annabel, Tanja, Angela, Hacer, Jörg)» (Hellmich, Hellmich et al. 1973). Allerdings treten diese im Kollektiv auf; es gibt in diesem Medium kein Beispiel, welches die direkte Zuweisung einzelner Textbeiträge zur entsprechenden Autorin erlauben würde. Dies ist einerseits auf die Entstehungsbedingungen entsprechender Projekte zurückzuführen – unilokal und einphasig in Mehrwegkommunikation. Andererseits scheint das Interesse der Herausgeberinnen im Printbereich gering zu sein, die genaue Zuschreibbarkeit einzelner Beiträge auszuweisen.

---

#### **4.4. Zusammenhang der Kategorien untereinander**

Wie unter den einzelnen Parametern zum Teil bereits zur Sprache kam, stehen diese in Zusammenhang zueinander. Die wichtigsten dieser Cluster wollen wir im Folgenden unter vier Leitfragen zusammenfassen. Dabei werden zwei der Cluster, welche sich in Frageform als «Wer bestimmt mit?» und «Was entsteht?» ausdrücken liessen, vorerst hintenan gestellt. Sie kommen in den Ausführungen

zu den Konkreativitätsgraden beziehungsweise den Konkreativitätstypen ausführlich zur Sprache. Zu den nachfolgenden Überlegungen gehört auch die Frage, welche Faktoren ein konkreatives Projekt für die (potenziell) Teilnehmenden attraktiv machen; sie werden sie an passender Stelle aufgenommen.

#### **4.4.1. Wer wird das lesen?**

Hier müssen wir zunächst fragen, ob ein konkreativer Beitrag respektive ein in konkreativer Arbeit entstandenes Gesamtgebilde *überhaupt* rezipiert wird. In einigen Fällen, die wir oben bei den Ausführungen zu den Kategorien kennen gelernt haben, dürfte das nicht der Fall sein. So sind die Beispiele aus dem ersten Grad der Distribution, die privat gelagert und nicht öffentlich einsehbar sind, nur für die Verfasserin der zweiten Konkreativitätsstufe verfügbar. Im Beispiel: Durch ein Kind ausgefüllte Comic-Sprechblasen in «Opa Huckes Mitmach-Kabinettt» (Waechter 1976) sind in genau *einem* Exemplar vorhanden. Dadurch wird jedes entsprechende Buch zum Unikat, ausser der Besitzerin wird das aber kaum jemand rezipieren.

Eine Zwischenstufe stellen Gebilde dar, welche von einer geschlossenen Gruppe rezipiert werden. Um im Printbereich zu bleiben: hier handelt es sich überwiegend um Werke, welche gemeinschaftliches szenisches Spiel anregen. Aber auch andere szenische Formen der Konkreativität, also beispielsweise frei gestaltete Lehrstücke und Live-Rollenspiele, fallen unter diese Kategorie.

Ganz am anderen Ende einer Skala der Sichtbarkeit konkreativer Gesamtgebilde liegt ein grosser Teil der Internetprojekte. Sie sind (potenziell) für alle einsehbar, weisen also den höchsten Distributionsgrad auf. Damit einher geht in der Regel eine gewisse Persistenz und in vielen Fällen die Offenheit für weitere Beiträge. Damit sind die drei wichtigsten Kriterien genannt, welche die Attraktivität konkreativer Projekte ausmachen dürften. Dies darf einerseits aus den Erkenntnissen der literarischen Sozialisation, andererseits aus der unterschiedlich stark ausgeprägten Resonanz, welche verschiedene Online-Mitschreibprojekte hervorrufen, geschlossen werden. Wie wir bei den Ausführungen zur Schreibsozialisation gesehen haben, werten viele schreibende Jugendliche ihr Selbstbild auf, indem sie ihre Schreibfähigkeit sozial nutzen. Der Austausch mit Gleichgesinnten im Rahmen eines Online-Mitschreibprojekts erfüllt diese Bedingung zweifelsohne. Ein entsprechendes Statement aus dem Gästebuch von «The Magical Scroll»:

«I don't know about the rest of y'all, but I do not just come here for fun; I

am planning on becoming a published author as soon as possible, so I also come here for practice. [...] But if y'all wanna e-mail me with comments on my stories, that would be helpful; I'm always looking for suggestions.» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 7311).

Die Beobachtung unterschiedlicher Mitschreibprojekte für Kinder und Jugendliche über eine längere Zeitdauer hat gezeigt, dass für deren Langlebigkeit und für eine breite Resonanz das Erreichen einer kritischen Masse zentral ist. Es gibt einige Beispiele für Projekte, welche nach einer Initialphase gar keine Fortsetzung fanden, sich nach ein paar wenigen Beiträgen totliefen oder nach einer intensiven ersten Schreibphase keine weiteren Beiträge mehr generierten. Ab einem gewissen Punkt allerdings scheint sich – am deutlichsten nachzuvollziehen bei einem der gleichzeitig ältesten Projekte, nämlich «The Neverending Tale» – eine Eigendynamik zu entwickeln: durch das Erreichen einer bestimmten Grösse wird die Visibilität eines Projekts erhöht, es wird öfter verlinkt und breiter bekannt, beispielsweise im schulischen Bereich, erhält allenfalls Auszeichnungen (vgl. Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-: [awards.html#tale](#)), und dies hat wiederum mehr Textbeiträge zur Folge.

Ein weiterer, mit den obigen Kriterien zusammenhängender Faktor, welcher zur Attraktivität eines Projekts beiträgt, ist die Verbindung zwischen kreativer Tätigkeit und sozialer Interaktion, also die Einbettung der Teilnehmenden in eine Community. Dies ist nur bei einem Teil der besprochenen Mitschreib-Internetprojekte in Ansätzen gegeben; oft sind sie dafür zu unverbindlich und ziehen aufgrund fehlender Begleitmassnahmen wie beispielsweise einem Chat, welcher eine Meta- und Parakommunikation erlauben würde, nur ein Publikum an, welches sich zweckgebunden innerhalb des gesteckten Projektrahmens betätigt. Anders liegt der Fall bei ludisch-narrativen Anwendungen, beispielsweise bei MUDs, insbesondere bei RPI MUDs (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2.6.). Hier stellt die Communitybildung einen wesentlichen Teil des Projekts dar. Dafür sind andere Attraktivitätskriterien eingeschränkt: Die Offenheit für alle ist zwar potenziell vorhanden, aufgrund des anfänglich grossen Aufwands, sich in einer RPI-MUD-Welt zurechtzufinden und den immensen Anforderungen ans Zeitbudget der Teilnehmenden in der Praxis allerdings eingeschränkt. Ausserdem ist eine Persistenz im Sinne einer Konservierung der Beiträge weder gewünscht noch gewährleistet. Das Fortbestehen der Spielwelt nach dem Ausloggen macht jedoch einen Grossteil des Reizes dieser Rollenspiel-Form aus.

#### **4.4.2. Wer schreibt was?**

Die Entscheidung, welches Genre bei einem konkreativ verfassten Text zum Zuge kommt, wird beeinflusst von Alter und Geschlecht der Teilnehmenden sowie von Initialtext, Vorgaben, Steuerung und Redaktion des Gesamtgebildes. Hinzu kommen natürlich stets unvorhersehbare Faktoren, wie einzelne Beiträge, welche dem Ganzen eine neue Wendung geben. Grundsätzlich dürften Projekte mit einer ausgeprägten Einflussmöglichkeit auf den Inhalt für Teilnehmende attraktiver sein als solche, welche sich, beispielsweise durch eine rigide Redaktion, nur innerhalb eng vorgegebener Grenzen bewegen. Für die Erörterung der Inhalte kommen vor allem Online-Mitschreibprojekte zum Zug. Dies zum Ersten, weil es sich um häufig um mehrphasige Gebilde handelt, was – im Gegensatz zu Projekten in Form einer Dolde – das Ablesen einer Entwicklung zulässt. Und zum Zweiten, weil dort die Freiheiten der Kinder und Jugendlichen in aller Regel am grössten und somit auch die Entscheidung über den Inhalt der Beiträge am freiesten sind.

Wie den Ausführungen zur literarischen Sozialisation zu entnehmen ist, haben Mädchen und Jungen unterschiedliche Vorlieben, was die Wahl von Textsorten und Genres beim expressiven Schreiben angeht. Die Resultate aus den Untersuchungen decken sich mit den geschlechtsstereotypen Erwartungen: Mädchen schreiben mit Vorliebe lyrisch, autobiografisch und in Briefform, während Jungen journalistisches Schreiben bevorzugen. Auch erzählende Formen wählen expressiv schreibende Jungen häufiger. Mädchen schreiben eher über Familie, Beziehungen, Frauen und Liebe; Jungen mit grösserer Wahrscheinlichkeit über Sciencefiction, Politik, Medien und Sexualität. Die Textsorte ist bei Onlineprojekten stets vorgegeben, bei den meisten der hier untersuchten Fälle handelt es sich um erzählende Texte. Betrachten wir ein paar unterschiedliche Beiträge von «Writers' Window», bestätigt sich, dass Titel wie «Pirates Ahoy» und «The Mysterious UFO» bei den Autorangaben tatsächlich einen bedeutend höheren Anteil an männlichen Namen als der Durchschnitt der Mitschreibgeschichten aufweisen, die Piratengeschichte sogar mehr als die Hälfte. Hingegen finden sich unter «Animal Stories» und «Grandparents» praktisch ausschliesslich weibliche Namen. Dabei handelt es sich um Tendenzen; eine detaillierte quantitative Analyse der Namen ist aufgrund der unverbürgten Verwendung von Pseudonymen nicht angemessen.

Ähnliches gilt für Altersangaben. Die Beispiele aus «Writers' Window», welches einen separaten Bereich für 5- bis 8-Jährige führt, lassen keine grundlegend andere Ausrichtung in Bezug auf das Genre erkennen als die Mitschreibprojekte für Ältere.

Alter und Geschlecht stehen schliesslich in einem reziproken Verhältnis zum Genre. Geschichten mit einem Mädchenspezifischen Titel beziehungsweise Initialtext dürften auch eher Mädchen zum Mitmachen anregen. Es ist mit anderen Worten also nicht nur so, dass Mädchen mädchenspezifische Fortsetzungen schreiben, sondern auch so, dass sie durch mädchenspezifische Inhalte eher zum Schreiben animiert werden.

Ausserdem soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass Mädchen allgemein lieber und mehr expressiv schreiben als Jungen und dass Mädchen den Computer eher als Jungen für Schreib- und andere kreative Tätigkeiten nutzen (vgl. dazu Kapitel 1.3.). Das deckt sich auch mit der oben unter dem Parameter «Geschlecht» angeführten Beobachtung konkreativer Onlineprojekte, welche zeigt, dass insgesamt deutlich mehr Beiträge mit weiblichen als mit männlichen Namen gezeichnet sind.

Schliesslich soll in Bezug auf das Genre nicht verschwiegen werden, dass vor allem Projekte mit wenig redaktioneller Kontrolle häufig einen eigentlichen Genremix aufweisen. Ein solchermassen inkohärentes Gebilde ist «The Magical Scroll» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-). Je nach gewähltem Lesepfad findet man sich wenige Klicks nach der Startseite in einer Abenteuer-, Sciencefiction-, Fantasy-, Horror- oder Liebesgeschichte wieder.

---

#### **4.5. Konkreativitätsgrade: Wer bestimmt mit?**

Eine dritte Leitfrage, welche durch Analyse der Konkreativitäts-Parameter beantwortet werden kann, lautet: «Wer bestimmt mit?». Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, ob eine Einzelperson, eine geschlossene Gruppe oder eine offene Gruppe an Text und Regelwerk partizipiert, mit anderen Worten, wie weitreichend das konkreative Potenzial eines Projekts ist. Die wichtigsten Parameter in diesem Zusammenhang sind Vorgaben, Autorschaft, Initialtext, Steuerung und Redaktion sowie Leseinput. An dieser Stelle wird supponiert, dass ein möglichst offenes konkreatives Projekt auch das Maximum an Attraktivität mit sich bringt. In den nachfolgenden Ausführungen soll diese Arbeitsthese einer genauen Prüfung unterzogen werden.

In wissenschaftlichen Analysen zur Produktion und Rezeption von Texten sowie zu gemeinschaftlich produzierten künstlerischen Artefakten findet sich eine Reihe

von Kategorisierungen und Kategorisierungsansätzen. Diese haben wir bereits kennen gelernt, vor allem in den Ausführungen zu Roland Barthes, Umberto Eco und Jeannette Harris. Hinzu treten die Raster von Espen Aarseth und Christiane Heibach. Weil diese Kategorisierungen weder auf konkreative Gebilde im engeren Sinn noch auf Kinder- und Jugendliteratur ausgerichtet sind und aufgrund der Spezifika konkreativer Kinder- und Jugendliteratur nicht einfach adaptiert werden können, ist die Entwicklung einer eigenen graduellen Einteilung vonnöten. Die oben erwähnten Arbeiten finden dabei Berücksichtigung.

Auf Basis der Überlegungen zu den Kategorien sind vier nach Intensität geordnete Grade der Konkreativität zu unterscheiden:

- Erster Grad: Kein fremder Initialtext (unilokal, einphasig), Kontrolle (Vorgaben, Steuerung und Redaktion) nicht vorhanden beziehungsweise durch die kreative Gruppe.
- Zweiter Grad: Fremder Initialtext (bilokal, zweiphasig), aber in der zweiten Phase Kontrolle (Vorgaben, Steuerung und Redaktion) nicht vorhanden beziehungsweise durch die kreative Gruppe. Zweite Phase: singuläre oder multiple Autorschaft.
- Dritter Grad: Sowohl Initialtext als auch Vorgaben (ev. auch Steuerung) durch Zentralinstanz. Kreativer Input in zweiter Phase möglich.
- Vierter Grad: Sowohl Initialtext als auch Kontrolle (Vorgaben und Steuerung) durch Zentralinstanz. In zweiter Phase kein kreativer Input, sondern bloss Nachvollzug der singulär-auktorialen Vorgaben möglich. Leseinput objektiv variabel. Keine Konkreativität im engeren Sinn, sondern lediglich Form der Interaktivität.
- Als fünften Grad könnten wir den reinen Rezeptionsprozess bei herkömmlichen, das heisst axial strukturierten fiktionalen Gebilden betrachten. In Bezug auf die Kategorien heisst das, dass von einem Text vierten Konkreativitätsgrades ausgegangen wird, der zusätzlich über keinen objektiv variablen Leseinput verfügt. Dabei wird nicht unterschieden, ob beim zugrunde liegenden Text eine monosemantische oder eine polysemantische Leseweise intendiert ist. Diese Gebilde entsprechen Umberto Ecos Kunstwerken ersten und zweiten Offenheitsgrades. Eco wertet die während der Rezeption ablaufende Auseinandersetzung des Lesers mit dem Text, beispielsweise die Erstellung von Kohärenz oder die Erarbeitung einer Leserposition bei einem polyvalenten Text, zum Teil als kreativen Vorgang. Wolfgang Iser dagegen geht zwar von einer Interaktion zwischen Text und Leser aus, bezeichnet diese aber nicht als kreativ. Roland Barthes stellt bei seiner Darlegung der

«textes lisibles», welche auf die Polyvalenz literarischer Texte abzielen, die Frage nach dem kreativen Beitrag der Rezipienten gar nicht. Da es sich beim fünften Grad der Konkreativität um eine grundsätzlich andere Sicht auf die Text-Leser-Beziehung und die Kreativität handelt, als sie in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommt, nämlich um eine rezeptiv-ideelle, sollen diese Ausführungen ausreichen.

Sowohl Jeannette Harris als auch Jack Stillinger kommen in ihren Untersuchungen zu «collaborative writing» an einen Punkt, an dem sie alles Schreiben als kollaborativ bezeichnen, weil sie die Auseinandersetzung mit Texten anderer Autorinnen, die sozialen Interaktionen während des Schreibprozesses, den Einfluss von Verlegerinnen, den Rezeptionsvorgang von Literatur oder die gesellschaftliche Aushandlung der Positionen des Schreibens und des Schreibenden als «collaboration» werten. Diese weite Definition von «collaborative writing» ist nicht fruchtbar, wie oben bei den Ausführungen zur multiplen Autorschaft begründet wurde. Die hier entwickelten Grade sollen dazu beitragen, eine Abstufung gemeinschaftlich produzierter Narration, insbesondere auch fiktional-kreativer Ausrichtung, zu ermöglichen.

#### **4.5.1. Erster Konkreativitätsgrad**

Der intensivste Austausch ergibt sich bei der direkten Zusammenarbeit aller Beteiligten, also bei einem unilokal und einphasig in Mehrwegkommunikation entstandenen Gebilde. Naturgemäss kann nur eine geschlossene Gruppe diese Forderungen erfüllen. Sie ist es auch, welche im ersten Konkreativitätsgrad die Rahmenbedingungen – Regeln, Steuerung und Redaktion, namentlich Auswahl der Beiträge und allfällige Zensur – aushandelt. Derartige Gebilde können in unterschiedlichen Medien realisiert sein. Dadurch wird deren Temporalität determiniert: ein szenisches Spiel oder eine oral entwickelte Geschichte sind ephemere; eine gemeinsam geschriebene Geschichte dagegen ist persistent. Solche Artefakte ersten Konkreativitätsgrades sind nach der Entstehungsphase abgeschlossen, weitere Beiträge nicht möglich.

Typischerweise sind Beispiele für den ersten Grad der Konkreativität in der oralen Narrationsvermittlung und im szenischen Spiel zu finden. Diese Formen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Regel nicht persistent fixiert sind und einen Distributionsgrad aufweisen, der sie nicht allgemein zugänglich macht, was eine Analyse erschwert. Beispiele hierfür sind eine reihum erzählte Geschichte und das kindliche Fantasienspiel mit fiktionalen Inhalten. In Ausnahmefällen sind solche Projekte dokumentiert, wie die gemeinsam erfundenen Kurzgeschichten

der Familie Heinrich Hannovers oder das Rollenspiel «Die Fahrt der Anita-Najade», welches Waechter mit Fotos, Dramentext und Kommentar wiedergibt. Allerdings dürfte die Steuerung in diesen zwei letzten Beispielen, auch wenn das nicht im Detail belegt ist, eher von den Teilnehmern im Erwachsenenalter ausgegangen sein. Für den digitalen Bereich finden sich keine Beispiele, welche den Anforderungen des ersten Konkreativitätsgrades entsprechen. Recht nahe kommen den Bedingungen die Schreib-Chats des von Yvonne Fietz initiierten SchreibNetzes Hamburg (Ein Beispiel dafür: Fietz und diverse Autorinnen 2002) sowie MUDs, für den Kinderbereich also «Moose Crossing». Lokalität beziehungsweise Temporalität sind allerdings in diesen Fällen ausgeweitet: Beim Chat entsteht das Produkt in einer Phase; die Teilnehmenden sind physisch zwar multilokal verteilt, aber gleichzeitig virtuell im «Chat-Salon» anwesend. Ein MUD dagegen kann als mehrphasig betrachtet werden, zumal sich Spielende in aller Regel mehr als einmal einloggen; die persistente MUD-Welt allerdings besteht auch nach dem Ausloggen weiter. Die Narration ist in MUDs im Gegensatz zum kindlichen Fantasienspiel etwas stärker gesteuert. Zwar können Spielende sie beeinflussen; die Programmierung hingegen, welche ebenfalls unter die Vorgaben und somit unter Steuerung fällt, dürfen neben den Initianten nur fortgeschrittene Spielende mitgestalten.

Die Form der konkreativen Zusammenarbeit ersten Grades entspricht der von Ede/Lunsford in ihrer Untersuchung zu pluraler Autorschaft dargestellten dialogischen Form von «collaborative writing». Dabei handelt es sich um eine Form gemeinsamen Schreibens – in der Regel nichtfiktionalen Charakters –, bei dem weder Regeln oder Verhaltensweisen noch Rollenverteilungen vorgegeben sind. Die Gruppenprozesse, die sich aus deren Aushandlung ergeben, werden als immanenter Bestandteil des Schreibprozesses betrachtet. In Abgrenzung zu Ede/Lunsford gehen wir im Rahmen dieser Arbeit von spezifisch *kreativen* Prozessen aus.

Die Zusammenarbeit zwischen Künstlern und Publikum, wie sie Robin George Collingwood in «The Principles of Art» fordert, entspricht ebenfalls weitgehend dem ersten Grad der Konkreativität. Dies trifft insbesondere auf seinen Vorschlag zu, für den Bereich des Dramas clubähnliche Gruppen unter Einbezug von Autor, Ensemble und Publikum zu bilden, die dann in partnerschaftlicher Arbeit gemeinsam ein Stück schaffen.

Auch Christiane Heibachs Kategorie des Dialogs kommt dem ersten Konkreativitätsgrad nahe. Sie stellt das Element der synchronen Kommunikation ins Zentrum, welches der oben entwickelten Bedingung der unilokalen und einphasigen Mehrwegkommunikation entspricht. Heibach beschränkt sich auf digitale Formen

der gemeinschaftlichen Produktion von Literatur, während hier auch andere Medien einbezogen werden.

In der Einleitung zu den Konkreativitätsgraden wurde die Arbeitsthese formuliert, dass grösstmögliche Freiheit auch die grösste Attraktivität für die Teilnehmenden bedeute. Der erste Konkreativitätsgrad ist derjenige mit den weitesten Mitgestaltungsmöglichkeiten für alle Teilnehmenden ohne jegliche hierarchische Abstufung. Es wird sich noch weisen müssen, ob er dadurch auch auf die breiteste oder intensivste Resonanz stösst.

#### **4.5.2. Zweiter Konkreativitätsgrad**

Als Konkreativität zweiten Grades werden Gebilde bezeichnet, die einen vorgegebenen, in singulärer oder multipler Autorschaft entstandenen Initialtext haben. Daran schliesst eine zweite kreative Phase an, die nicht von einer Zentralinstanz kontrolliert wird, sondern in der die Kontrolle entweder fehlt oder in Auseinandersetzung aller kreativ Tätigen geleistet wird. Es handelt sich also, im zum ersten Konkreativitätsgrad, um an mindestens zwei Orten und zu zwei Zeiten entwickelte Projekte. Die zweite Phase kann durch eine Einzelperson oder eine (offene oder geschlossene) Gruppe angefügt werden. Das Gesamtgebilde kann ephemeral oder persistent, abgeschlossen oder unabgeschlossen sein.

Beispiele für diesen Grad der Konkreativität sind das Bilderbuch «Die Königin der Farben» (Bauer 1998), das eine Seite für eine eigene Zeichnung freilässt, die CD-ROM «Meine Schatzinsel» (1996), welche neben einigen vorprogrammierten Animationen viel Raum für eigene Kreativität bietet, und die Internetprojekte «Riesenvers <Glück>» sowie «Emelie». Die Medien Buch und CD-ROM weisen wegen der weitgehend ausbleibenden Steuerung des kreativen Prozesses während der zweiten Phase und wegen der tendenziellen Unverbindlichkeit der Vorgaben – Verstösse werden normalerweise nicht geahndet – überdurchschnittlich häufig den zweiten Konkreativitätsgrad auf; allerdings sind Beispiele ohne detaillierte Anweisungen nicht allzu häufig. Dies wiederum beeinflusst den Distributionsgrad: Es sind in der Regel nicht öffentlich zugängliche, sondern nur privat oder für eine kleine Gruppe verfügbare Projekte vertreten; eine Gemeinsamkeit mit der Konkreativität ersten Grades.

#### **4.5.3. Dritter Konkreativitätsgrad**

Beim dritten Grad der Konkreativität hat die kontrollierende Instanz eine wichtige Funktion inne: Sie trifft die Entscheidung über den Initialtext (verfasst ihn oder

wählt ihn aus), macht Vorgaben über die kreative Beteiligung am Projekt und steuert dieses in einem Teil der Fälle auch. In der zweiten Phase ist das Projekt für eine kreative Beteiligung einzelner oder einer Gruppe – innerhalb der vorgegebenen Grenzen – offen. Es handelt sich also um Gebilde mit mindestens zwei Entstehungsphasen beziehungsweise -orten. Bei einer Berücksichtigung der Steuerung fallen vor allem Internetprojekte in die Kategorie des dritten Konkreativitätsgrades, weil bei diesen die Möglichkeit der Kontrolle durch eine Zentralinstanz eher gegeben ist als bei vorwiegend nichtöffentlichen, auf Büchern und CD-ROMs basierenden Projekten.

Beispiele für den dritten Grad der Konkreativität sind aus dem Buchbereich «Fünf Finger sind eine Faust», bei dem Anregungen von Kindern und Erwachsenen in der zweiten Auflage teilweise berücksichtigt wurden. Buchprojekte dritten Grades ohne Steuerung sind die Bilderbücher von Jacqueline Blass, welche zwar genaue technische Vorgaben und unverbindliche Anregungen für die Geschichten geben, es dann aber den Lesern bzw. Spielerinnen überlassen, wie weit sie sich an diese Vorgaben halten wollen. CD-ROMs mit Einbezug der Steuerung finden sich in diesem Konkreativitätsgrad nicht, weil die Instanz der ersten Phase nach Abschluss von Initialtext und Vorgaben keine Möglichkeit hat, die konkreativen Beiträge der zweiten Phase zu beeinflussen. Wird die Steuerung allerdings nicht berücksichtigt, fällt der Grossteil der oben besprochenen konkreativen CD-ROMs darunter, beispielsweise «Disneys Kreativstudio» oder der Kreativteil von «Die Reise des Thomas Blauer Adler», bei denen Kinder mit entsprechend aufbereiteten Mal- und Schreibprogrammen unter anderem fiktional-narrative Erzählungen konstruieren können. Beispiele für Internetprojekte mit Steuerung der Beiträge sind rar; hier überwiegen die Projekte, welche zwar Vorgaben aufweisen, deren Beiträge aller Wahrscheinlichkeit nach aber nicht durch eine Zentralinstanz gesteuert (zensuriert oder nachbearbeitet) werden. Ein Grossteil der vorgestellten Internetprojekte fällt darunter; als ein Beispiel unter vielen sollen hier die Geschichten auf «Writers' Window» genannt werden.

Die Zusammenarbeit, welche sich bei einem konkreativen Gebilde dritten Grades ergibt, deckt sich weitgehend mit der von Ede/Lunsford beschriebenen hierarchischen Form von «collaborative writing». Dabei handelt es sich um Schreiben in einer hierarchisch strukturierten Gruppe, wobei Ziel und Rollenverteilung durch eine leitende Instanz festgelegt und allenfalls auch kontrolliert werden. Gruppenprozesse sind dem Ziel untergeordnet und werden entsprechend nicht gefördert. Ede/Lunsford gehen in ihrer Untersuchung überwiegend von nichtkreativen Prozessen aus. Die vorliegende Arbeit berücksichtigt konkreative Gebilde dritten Grades, in denen der Einfluss der steuernden Instanz – vor allem ab der zweiten Phase – als weniger dominant

anzusetzen ist.

Die ästhetischen Ansätze, welche Interpretation als kreativen Akt werten, dürfen nicht mit Konkreativität gleichgesetzt werden, weil es sich bei einer Interpretation nicht um Kreativität im hier verwendeten Sinn handelt. Andernfalls würden diese Interpretationen ebenfalls als Konkreativität dritten Grades gewertet.

Die ersten drei Grade der Konkreativität weisen Parallelen zu Harris' «generative text» sowie zu Barthes' «texte scriptible» auf. Mit dem «generative text» bezeichnet Harris den (in Alleinautorschaft oder gemeinschaftlich produzierten) konkreten Text während des Schreibprozesses. Barthes geht zwar nicht von gemeinschaftlicher Textproduktion aus, definiert aber den schreibbaren Text als unabgeschlossenen, provisorischen Text, der noch alle Möglichkeiten offen lässt, im Zeitpunkt des Geschriebenwerdens. Bei diesem «texte scriptible» handelt es sich allerdings um ein hypothetisches Konzept; aus den oben in den Ausführungen zu Barthes' Arbeiten angeführten Gründen ist es nicht angemessen, es direkt auf konkrete konkreative Projekte zu übertragen.

Ein letztes Phänomen, welches von Konkreativität im engeren Sinne ausgenommen werden soll, das aber andernfalls ebenfalls unter die Konkreativität dritten (oder in seltenen Fällen zweiten) Grades fiele, ist *Fan Fiction* beziehungsweise *Fan Art*. Dabei handelt es sich um Literatur beziehungsweise Kunst, welche Fans einer TV-Serie, eines Buchs, eines Computerspiels usw. anfertigen – in den allermeisten Fällen unaufgefordert. Im Schnittbereich von *Fan Fiction* und narrativer Konkreativität ist eine lineare Online-Mitschreibgeschichte anzusiedeln, welche im Harry-Potter-Universum spielt (Dumbledore und diverse Autoren o.J. [2002?-]).

#### **4.5.4. Vierter Konkreativitätsgrad**

Der vierte Grad fällt in den Randbereich der Konkreativität überhaupt. Es handelt sich um Projekte, bei denen sowohl der Initialtext als auch Vorgaben, Steuerung und Redaktion durch eine Zentralinstanz kontrolliert werden. Im Gegensatz zur Konkreativität dritten Grades ist in der zweiten Phase kein kreativer Input möglich, sondern lediglich ein Nachvollzug der von der (singulären oder multiplen) Autorschaft der ersten Phase vorgegebenen Leseppure. Die Kategorie, welche den vierten Grad der Konkreativität wesentlich bestimmt, ist also der Leseinput.

In Untersuchungen zu digitaler Literatur wird dieser Beitrag der Leserschaft zum Teil als kreative Tätigkeit gewertet, insbesondere, wenn er einen objektiven

Einfluss auf die Narration hat, was beispielsweise bei baum- oder rhizomstrukturierten Texten der Fall ist. Jay David Bolter beispielsweise bezeichnet den Beitrag eines Lesers des Hyperfiction-Klassikers «Afternoon, a story» als Koautorschaft (Bolter 1991: 144). Bei in der Regel als Labyrinth-Tour organisierten Adventures kommt die Leserin allerdings nur dann im Spiel und in der Narration weiter, wenn sie die vorbestimmten zentralen Knotenpunkte erfolgreich passiert, andererseits gerät sie in Schlaufen oder Sackgassen. Ihre Freiheit besteht lediglich in der Wahl der Reihenfolge und Anzahl von Varianten. Diese Formen der Interaktivität ohne Möglichkeit eines kreativen Inputs können nicht als kreative Beteiligung des Lesers im Sinne von Konkreativität gewertet werden, weil die Vorgaben durch die Autorin ebenso strikte beziehungsweise locker sind wie bei einer traditionell vermittelten Narration in Form einer Achse ohne Abweichungen, und weil der reine Rezeptionsprozess in dieser Arbeit nicht als kreativ im eigentlichen Sinn verstanden wird (vgl. dazu die obigen Ausführungen zum fünften Konkreativitätsgrad). Nicht abzusprechen ist, dass für einen Teil der in Adventures gestellten Rätsel kreative Lösungsstrategien verlangt werden. Diese dürfen jedoch nicht der gestalterischen Kreativität zugerechnet werden, welche Leserinnen leisten, die eine Narration mitgestalten.

Beispiele für den vierten Grad der Konkreativität beziehungsweise Interaktivität finden sich in den besprochenen Werken in allen drei Medienbereichen, wobei die CD-ROMs die stärkste Gruppe ausmachen. Es handelt sich durchwegs um Adventures, nämlich in Buchform «Der Hexenmeister vom Flammenden Berg», auf CD-ROM beispielsweise die TKKG-Reihe. Auch im Internet gibt es Adventures für Kinder, ein Beispiel ist «Secrets@Sea» (Connors und Krogh 1998).

Der vierte Konkreativitätsgrad entspricht interaktiver Kunst und somit auch Ecos «Kunstwerk in Bewegung», wobei wir die Teilmenge ausnehmen, bei der es sich um konkreative Projekte handelt. Auch Ecos «Kunstwerke in Bewegung» werden durch das Eingreifen des Rezipienten physisch und objektiv stets neu interpretiert.

Zudem fallen Projekte des vierten Konkreativitätsgrades, ebenso wie normale vollendete Texte, in Barthes' Kategorie des «texte lisible» sowie in diejenige von Harris' vollendetem physischen Text. Genauer handelt es sich wegen der interaktiven Komponente der entsprechenden Projekte um denjenigen Teilbereich von Texten, welchen eine polyvalente Lesart inhärent ist.

#### **4.5.5. Zusammenfassung der Konkreativitätsgrade**

Es hat sich gezeigt, dass nicht alle Grade gleich häufig auftreten und dass einige

Medien in gewissen Graden deutlich stärker vertreten sind. Die typische Medienverteilung gestaltet sich wie folgt:

- Erster Grad: orale und szenische narrative Formen. Sie sind es, welche der Kommunikation, die bei dieser offensten konkreativen Form für die Aushandlung von Regeln und Geschichtenverlauf nötig ist, den nötigen Raum geben kann. Zudem können spontane Einfälle ungebremst einfließen. Sowohl orale als auch szenische Formen der Narration sind durch ihren performativen Charakter stets an eine geschlossene, in den meisten Fällen überblickbare Gruppe gebunden.
- Zweiter Grad: Printpublikationen, seltener CD-ROMs. Die zweite Phase, in der die Leserinnen selbst kreativ tätig werden, ist weitgehend privatisiert. Dadurch erlangt sie ein hohes Mass an Freiheit, weil eine Kontrolle (von Selbstkontrolle abgesehen) entfällt. Der Preis dafür ist die Unsichtbarkeit des kreativen Beitrags für eine breite Öffentlichkeit.
- Dritter Grad: Internet, seltener CD-ROMs. Hier liegt das Höchstmass an Öffentlichkeit vor, nämlich in der Regel eine Präsenz, die für alle Internetbenutzer sichtbar ist. Im Gegenzug ist die Mitbestimmung über die erste kreative Phase (Initialtext und Vorgaben) sowie die Kontrolle über Redaktion und Steuerung restringiert. Die kreative Gruppe, welche sich an einem Einzelprojekt beteiligt, ist hier zahlenmässig am grössten, dafür bleibt die Instanz, welche Rahmenbedingungen und Regeln bestimmt, für die allermeisten Beteiligten unzugänglich.
- Vierter Grad: Adventures, vor allem in der Form von CD-ROMs, aber auch anderen Speichermedien. Hier sind – wie beim zweiten Grad – oft nur zwei Instanzen am Prozess beteiligt: eine, welche ein Angebot bereitstellt, und eine zweite, die innerhalb eines vorgegebenen Rahmens dieses Angebot rezipiert, wobei die Rezeptionsweisen unterschiedlicher Leser beziehungsweise Spieler objektiv unterschiedlich ausfallen können.

Durch die Bedingungen der einzelnen Grade ergibt sich also jeweils eine ganz charakteristische mediale Ausformung. Diese Besonderheit findet bei der exemplarischen Anwendung des Instrumentariums Berücksichtigung.

Schliesslich soll die eingangs dieses Kapitels formulierte Arbeitsthese aufgenommen werden, dass möglichst offene Projekte, also solche ersten Grades, für die Teilnehmenden den höchsten Attraktivitätsgrad aufweisen. Dafür sprechen vor allem zwei Argumente: Zum Ersten dürfte die demokratisierte Mitbestimmungsmöglichkeit beziehungsweise die Verhandelbarkeit aller relevanten Parameter tatsächlich ein Anreiz sein, sich kreativ zu beteiligen. Zum Zweiten ist

durch den Regelfall einer geschlossenen Gruppe die Communitybildung in einen konkreativen Prozess ersten Grades quasi inkludiert. Diese wiederum führt, wegen der erwartbaren Rückmeldungen und dem damit einhergehenden Gemeinschaftsgefühl, zu einer erhöhten Bereitschaft, sich zu beteiligen. Andererseits ist das gemeinschaftlich entstandene Gebilde über die Grenzen dieser geschlossenen Gruppe hinaus nur in Ausnahmefällen sichtbar. Gehen wir davon aus, dass die kreative Betätigung von Kindern und Jugendlichen (auch) der Selbstdarstellung dient, ist jede Einschränkung der Visibilität als Minuspunkt zu werten.

Konkreative Projekte dritten Grades hingegen gewährleisten ebendiese Sichtbarkeit in hohem Masse, zumal es sich um Internetprojekte handelt. Ausserdem muss die Frage aufgeworfen werden, ob eine möglichst große Mitbestimmungsmöglichkeit tatsächlich möglichst viel Kreativität generiert. Mit anderen Worten: zu viel Freiheit kann Kreativität auch behindern. Allerdings sind auch Projekte, in welchen die Bedingungen in einer Gruppe mit allen Beteiligten ausgehandelt werden, keine absolut regelfreien «Spielwiesen». Der Unterschied bleibt bestehen, dass bei Konkreativität ersten und zweiten Grades die Rahmenbedingungen durch die Teilnehmenden (teilweise) verhandelbar beziehungsweise beeinflussbar sind, während sie beim dritten und vierten Grad determiniert sind.

Zweiter und vierter Grad der Konkreativität decken wiederum ein anderes Bedürfnis ab, nämlich dasjenige nach Privatheit. Es ist durchaus denkbar, dass das Wissen um die Exponiertheit des persönlichen kreativen Beitrags gewisse Teilnehmende von der Beteiligung an Gruppenkreativitätsprojekten abhält. Sie werden Projekte als attraktiver empfinden, welche einen gewissen «Schutzraum» für ihre Beiträge bieten.

Fazit ist, dass jeder Grad andere Bedürfnisse abdeckt und wir aufgrund der individuellen Unterschiede bei den Teilnehmenden keine allgemeingültigen Aussagen über die Attraktivität des einen oder anderen Konkreativitätsgrades machen können. Wenn wir allerdings die Erkenntnisse aus der literarischen Sozialisation sowie die Verbreitung der unterschiedlichen konkreativen Formen einbeziehen, lassen sich zwei Tendenzen erkennen: Erstens scheint die Öffentlichkeit und Sichtbarkeit der Resultate einem Bedürfnis der meisten schreibenden (und wohl allgemein kreativ tätigen) Kinder und Jugendlichen entgegenzukommen. Dieses wird am besten durch die Online-Mitschreibgeschichten dritten Grades befriedigt. Und zweitens zeigen die Zahlen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, dass das Spielen einen besonders hohen Stellenwert innehat. Dies wird vom ersten und vierten Grad, nämlich von

Rollenspielen (mit ein paar oben angeführten Einschränkungen), Spielgeschichten und Adventure Games, ermöglicht.

Digitale Medien und ludische Formen stossen also gegenüber den Printmedien auf mehr Resonanz. Ein Blick auf die Verbreitung der unterschiedlichen Angebote und das Medien-Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen bestätigt dieses Bild: im Internet, am Computer allgemein und mit Spielen verbringen sie mehr Zeit als mit Büchern.

Die Ausführungen zu den Konkreativitätsgraden haben deutlich gemacht, dass die Rollenverteilung zwischen kontrollierender Instanz und Partizipierenden am Projekt in den allermeisten Fällen nicht als egalitär, demokratisch oder gleichberechtigt zu werten ist. Die Initiantinnen konkreativer Projekte geben zwar die Kontrolle über die Textproduktion ab; andere wichtige und die Narration beeinflussende Funktionen, beispielsweise beim dritten Konkreativitätsgrad die Vorgaben und Steuerung, behalten sie sich hingegen vor. Am weitesten nähern sich Projekte des ersten Konkreativitätsgrades dem Zustand völliger Gleichberechtigung aller Beteiligten an, wenn auch hier in den meisten Fällen die Frage nicht genau zu beantworten ist, inwiefern die initiiierende Instanz auch eine steuernde Funktion innehat. Generell lässt sich also feststellen, dass sich die Rollenverteilung zwischen Produktion und Rezeption von Narration auch bei konkreativen Projekten durchsetzt, wenn sie auch einer Verschiebung hin zu mehr Mitbestimmungsmöglichkeit des Publikums unterworfen ist. Schilling und Goebel schreiben in ihrem Beitrag «Sympoesie» pointiert:

«Der Zustand, von dem Novalis träumte, nämlich des massenhaften «Schreibens, Denkens und Handelns», wird in der unwiderruflich arbeitsteiligen Gesellschaft gewiß nie existieren. [...] Die «Kollektivseele», die Voraussetzung massenhafter Sympoesie, ist eine romantisch-surrealistische Utopie; ihr Ort ist Nirgendwo.» (Schilling und Goebel 1979: 149).

---

#### **4.6. Konkreativitätstypen: Was entsteht?**

Die vierte und letzte der Leitfragen, welche in Zusammenhang mit konkreativen Projekten aufgeworfen wird, lautet: «Was entsteht?». Bei der Beantwortung stützen wir uns einerseits auf die oben entwickelten Parameter, andererseits

fließen die im ersten Teil der Arbeit vorgestellten ganz unterschiedlichen (Vor-) Formen konkreativer Tätigkeit in gebündelter Form ein.

Die Faktoren, welche dabei im Zentrum stehen, sind einerseits Technologie und Medium, andererseits das Alter der Teilnehmenden sowie ihre Motivation, kreativ tätig zu werden. Diese unterschiedlichen Motivationen sind es denn auch, welche die Unterkategorien benennen:

- Konzeptuell: Selbermachen als künstlerisches Konzept. Hierunter fällt ein Teil der besprochenen konkreativen Literatur für Kinder und (seltener) Jugendliche, aber auch die weiter oben im zweiten Teil der Arbeit vorgestellten Formen der Konzeptkunst wie Alternativliteratur, Happening, *Art by Instruction* und *Do It*.
- Marxistisch, emanzipatorisch und feministisch: Selbermachen verbessert die Welt. Die Beispiele fallen zum Teil in den Randbereich von Konkreativität. So führen die Arbeiterliteratur der BRD, der «Bitterfelder Weg» oder das spezifisch weiblich-feministische Schreiben nur in Ausnahmefällen zu gemeinschaftlicher Textproduktion. Im Gegensatz zum sozialistischen Kindertheater unter Einbezug des Publikums, zum Lehrstück und den daraus erwachsenden Folgeprojekten sowie zur antiautoritären Mitmachliteratur, welche dezidiert konkreativ sind und ebenfalls in diesen Bereich gehören.
- Psychologisch, pädagogisch und persönlichkeitsbildend: Selbermachen verbessert das Selbst. Hierunter wird ein Teil des schulischen Schreibens gezählt, nämlich die szenische Interpretation, sofern sie nicht marxistisch ausgerichtet ist.
- Kreativitätsfördernd: Selbermachen verbessert das Bruttosozialprodukt. Hier sind der handlungs- und produktionsorientierte schulische Schreibunterricht sowie *Creative Writing* zu nennen. Am Rande gehört auch die formal-logische Beteiligung an Narration, wie sie das Lösen von Spielaufgaben oder Detektivliteratur zum Mitraten erfordert, zu diesem Typus.
- Ludisch und intrinsisch: Selbermachen macht Spass. Diesem Bereich werden alle ludisch-konkreativen Formen wie Rollenspiele zugezählt, aber auch derjenige Teil konkreativer Literatur für Kinder und Jugendliche, welcher intrinsisch motiviert ist.

Es ist nicht zu vermeiden, dass die Grenzen zwischen den Konkreativitätstypen fließend sind. So sind schulische gemeinschaftliche narrative Projekte je nach Ausrichtung entweder dem emanzipatorischen, dem psychologisch-pädagogischen oder dem kreativitätsfördernden Typus zuzurechnen. Insbesondere bei der

konkrete Kinder- und Jugendliteratur, wie sie in Online-Mitschreibgeschichten auftritt, muss im Einzelfall entschieden werden, ob sie der konzeptuellen oder der ludisch-intrinsischen Richtung zuzuordnen ist. Wir werden unten bei den Ausführungen zu den einzelnen Konkreativitätstypen auf diese Problematik zurückkommen.

Eine Besonderheit, welche in Zusammenhang mit schulischen konkreativen Projekten auftaucht, ist diejenige nach der Motivation der Teilnahme. Hier liegt eine Fremdmotivation und stets auch eine gewisse (anfängliche) Unfreiwilligkeit der Teilnehmenden sowie didaktische Begleitung durch Erwachsene vor. Bei den folgenden Ausführungen wird dies jeweils ausgewiesen.

#### **4.6.1. Konzeptuell: Selbermachen als künstlerisches Konzept**

Die Publikumsbeteiligung respektive die kreative Tätigkeit in der Gruppe ist typisch für «Konzeptkunst». Dazu können in einem erweiterten Sinne künstlerische Projekte gezählt werden, welche ihre Entstehungsbedingungen immanent reflektieren.

Betrachten wir die Traditionslinie dieses spezifischen Konkreativitätstypus, steht die Symposie der Romantik an ihrem Anfang. Darauf folgen Dada und Surrealismus, danach ungefähr zeitgleich Happening, Alternativliteratur, *Do It* und *Art by Instruction* und schliesslich mit dem Aufkommen digitaler Medien als vorläufiger Schlusspunkt Online-Mitmachprojekte in der Tradition von Konzeptkunst. All diese Angebote und Projekte sind primär an Erwachsene gerichtet.

Für Kinder und Jugendliche setzt die Tradition wesentlich später ein, und zwar mit der Adaption von Alternativliteratur, *Do It* und *Art by Instruction* für Kinder in den 1970er-Jahren. Wir haben es hier also mit einem um etwa zehn Jahre verspäteten Aufscheinen eines aus der avantgardistischen Erwachsenenkultur stammenden Phänomens zu tun, welches sich auf das Printmedium konzentriert. Während allerdings literarische Handlungsanweisungen für Erwachsene im deutschsprachigen Raum nur während der vergleichsweise kurzen Phase der Alternativliteratur entstanden, können sie inzwischen im Kinderliteraturbereich auf eine konstante, schon ein paar Jahrzehnte zurückreichende Tradition zurückblicken.

Obwohl konzeptuelle Konkreativität für Kinder und (weit seltener) Jugendliche also nicht originär aus dem Kinder- und Jugendkulturbereich stammt, hat sie hier spezifische Ausformungen entwickelt. An dieser Stelle ist insbesondere auf die

Werke von F.K. Waechter, auf Keith Harings Buch «Nina's Book of Little Things!» sowie auf die Bücher von Antje von Stemm mit Fräulein Pop und Mrs. Up hinzuweisen. Eine der Besonderheiten ist das teilweise Verlassen der spezifisch künstlerischen und in Selbstreflexivität verharrenden Sphäre der Konzeptkunst: Waechters Mitmachvorschläge haben zum Teil auch erzieherische Ziele; Fräulein Pop und Mrs. Up wollen auch einfach unterhalten und Spass machen. Ausserdem ist es im Kinderbereich, in deutlichem Gegensatz zu Angeboten für Erwachsene, ganz klar, dass die Handlungsanweisen in allen Fällen realisiert werden *können* und *sollen*. Den Instruktionen für Erwachsene sind zum Teil deutliche Signale eingeschrieben, dass es sich um rein konzeptuelle Aufforderungen handelt; im Extremfall zöge das Befolgen einen Selbstmord nach sich, wie bei Werner Herbsts «Heimwerker Nr. 600».

#### **4.6.2. Marxistisch, emanzipatorisch und feministisch: Selbermachen verbessert die Welt**

Auch die marxistische, emanzipatorische und feministische Ausformung<sup>159</sup> von Konkreativität ist selbstreflexiv, allerdings nicht nur auf ihre Entstehungsbedingungen bezogen, sondern ebenso auf ihre Wirkung. Im Gegensatz zu den anderen Konkreativitätstypen geht in dieser Ausformung die emanzipatorische Zielsetzung mit der gemeinschaftlichen Kunstproduktion Hand in Hand. Denn die sozialistische Kunstproduktion beinhaltet neben einer pädagogisch-didaktischen Intention als weiteren Faktor oft auch kollektive Produktionsformen. Das rückt sie genau in die Schnittmenge der Kunstproduktion von Kindern und Jugendlichen einerseits und von Konkreativität andererseits. Den grundsätzlichen emanzipatorischen Anspruch gemeinschaftliche produzierter Kunst bringen Schilling und Goebel wie folgt auf den Punkt:

«Was soll bei solchen Spielen herauskommen? Kunst, in irgendeinem anerkannten Sinne, gewiß nicht, oder nur im Glücksfall, ausnahmsweise. Die Texte, die wir produzieren, werden zumeist nicht «schön» sein [...]. Sie werden aber den ungeheuren Vorzug haben, *unsere* Geschichte zu enthalten, und zwar viel realer und direkter, als wenn wir, wie sonst üblich, sie in den Geschichten entdecken müssen, die uns die *«Stimmen der Meister»* [...] erzählen; denn nun haben wir die Geschichte produziert,

---

<sup>159</sup> Der Einfachheit halber werden bei den Ausführungen in diesem Kapitel die verschiedenen Spielarten unter «emanzipatorisch» zusammengefasst, was auch die marxistische und feministische Variante begrifflich zu fassen vermag.

statt daß wir sie nur konsumieren.» (Schilling und Goebel 1979: 148; Hervorhebungen gemäss Original).

Bündeln wir die unterschiedlichen Ausformungen, welche in dieser Arbeit bereits zur Sprache kamen, ergeben sich für den Erwachsenenbereich: Lehrstück und Folgeprojekte, Bitterfelder Weg, Arbeiterliteratur der BRD sowie feministische Schreibgruppen, wobei es vor allem das Lehrstück ist, welchem konkreative Betätigung inhärent ist; für die anderen Bereiche stellt sie eine Form unter anderen dar. Für Kinder und Jugendliche sind es sozialistisches Kindertheater mit Publikumseinbezug, Lehrstücke sowie antiautoritäre Mitmachliteratur (revolutionärer und reformerischer Ausrichtung). Besonders fällt auf, dass die emanzipatorische Ausrichtung in den digitalen Medien nicht vertreten ist, während sie besonders viele szenisch-performative Ausformungen hervorgebracht hat.

Es stellt sich die Frage, ob bei dieser Ausrichtung von Konkreativität Kunst und Kultur von anderen Lebensbereichen abgetrennt werden dürfen. Denn sie sind hier stets Mittel zum Zweck, nämlich zur Umformung der Gesellschaft in Richtung Sozialismus, Gleichberechtigung oder Geschlechtergerechtigkeit. Besonders deutlich drückt Tretjakov diese Verbindung von Kunst und Leben aus: «Bei uns ist die Feder – die Schwester des Traktors und der Werkbank.» (Tretjakov 1972a: 102; im Original kursiv). Dadurch wird auch die Bevorzugung szenischer Formen verständlich: Eine Agitation auf der Bühne, wenn möglich unter Einbezug des Publikums – das heisst Schulung und Training desselben – führt gemäss marxistischer Sicht zu Aktion in der Öffentlichkeit und Veränderung der Gesamtgesellschaft.

Eine weitere Besonderheit der hier besprochenen Ausrichtung ist die positive Bewertung neuer technischer Entwicklungen. So sind sowohl Brecht als auch Benjamin vom emanzipatorischen Potenzial der neuen Medien Rundfunk und Film überzeugt und versuchen sie in ihre Tätigkeit einzubeziehen. Diese Haltung wiederholte sich in einer Variante beim Aufkommen des Internets. Die Gründe für die Annahme, das neue Medium habe einen demokratisierenden Effekt, liegen auf der Hand. Um drei davon zu nennen: Das Internet ermöglicht eine (scheinbar) gleichberechtigte Kommunikation, unabhängig von Herkunft, Geschlecht und Alter, es bietet eine gewisse Anonymisierung mit den entsprechenden Vorteilen und dem subversiven Potenzial in Bezug auf Machtstrukturen und schliesslich, durch die Notwendigkeit, sich neue Fertigkeiten anzueignen, um sich des Mediums bedienen zu können, eine (vorläufige) Gleichstellung aller Beteiligter. Aarseth wendet allerdings schon 1997 ein: «The belief that new (and ever more complex) technologies are in and of themselves democratic is not only false but

dangerous.» (Aarseth 1997: 167-168). Die Realität denn auch hat gezeigt, dass die Partizipationsmöglichkeiten im Internet bestehende Machtstrukturen nicht auflösen vermochten.

#### **4.6.3. Psychologisch, pädagogisch und persönlichkeitsbildend: Selbermachen verbessert das Selbst**

Dieser Typus umfasst für Erwachsene psychotherapeutisches Rollenspiel sowie psychotherapeutisches Schreiben in der Gruppe. Für Kinder ist er breiter abgestützt: szenische Interpretation im Literaturunterricht, pädagogisch motivierte Live-Rollenspiele sowie schulisch initiierte Online-Mitmachprojekte fallen darunter. Für Erwachsene fehlen Beispiele aus dem digitalen, für Kinder aus dem analog-skripturalen Bereich.

Bei Erwachsenen steht also die psychologisch-psychotherapeutische Funktion im Zentrum, bei Kindern die schulisch-pädagogische. Konkreativität in der Schule, welche für Kinder in diesem Typus die Hauptrolle spielt, weist seit den 1970er-Jahren eine gewisse Verbreitung auf. Vorläufer gemeinschaftlicher, pädagogisch motivierter Produktion von Narration sind punktuell zwar vorhanden, beispielsweise beim Schreibunterricht nach der Freinet-Pädagogik oder in der «Scuola di Barbiana», stellen aber eine Ausnahme dar. Eine gewisse Breitenwirkung erzielte dagegen die Adaption des brechtschen Lehrstücks und seiner Weiterentwicklungen für den schulischen Bereich sowie das pädagogisch motivierte Live-Rollenspiele. Entsprechende Projekte verfolgen eine Reihe von Zielsetzungen, beispielsweise das Sichtbarmachen von Leerstellen literarischer Texte und der sich daraus ergebenden Interpretationsfreiheit oder die Bewusstmachung eigener Standpunkte und Verhaltensweisen. Durch deren Visualisierung im szenischen Spiel werden sie verhandelbar und modifizierbar, die Schüler können sie bewusst in ihr Selbstbild integrieren. Dieses Abzielen auf eine heuristische Funktion gemeinschaftlicher kreativer Tätigkeit bietet Anknüpfungspunkte zum oben vorstellten emanzipatorischen Typus. Im Gegensatz dazu ist jedoch hier das primäre Ziel nicht eine Veränderung der Gesellschaft, sondern bescheidener eine Veränderung der Teilnehmenden, welche sich nicht zwingend in ihrem gesellschaftsrelevanten Verhalten niederschlagen muss.

Weniger auf einer heuristischen Zielsetzung sind schulisch initiierte Online-Mitmachprojekte aufgebaut. Ziel ist hier hauptsächlich die rein pädagogisch motivierte Förderung literarischer Kompetenzen, indem attraktive Bedingungen für den Schreibunterricht geschaffen werden. Ein Zentrum für schulische

Onlineprojekte im deutschsprachigen Raum ist die Pestalozzischule in Gladbeck, welche nicht nur von einzelnen Lehrenden ausgehende Fortsetzungsgeschichten für Kinder ins Netz stellt, sondern auch verschiedene länderübergreifende grössere Mitschreibprojekte durchgeführt hat, bei welchen Klassen aus unterschiedlichen Ländern je einen Beitrag leisteten. In diesen Fällen tritt der interkulturelle Austausch als weiteres Lernziel zur Förderung literarischer und sozialer Kompetenzen hinzu.

#### **4.6.4. Kreativitätsfördernd: Selbermachen verbessert das Bruttosozialprodukt**

Ebenfalls in die schulische Arbeit eingeflossen sind konkreative Tätigkeiten, welche primär der Förderung von Kreativität im Sinne einer leistungssteigernden Methode dienen. Für Erwachsene sind das neben kreativitätsfördernden Schulungsmethoden auf szenischer Basis vor allem *Creative Writing* in der Gruppe. Ein Beispiel für ersteres sind Management-Schulungsmethoden wie «Lego serious play», wo eine Kleingruppe beispielsweise die Organisationsform ihres Unternehmens mit Legosteinen visualisiert und im Sprechen darüber (einer Narration im weitesten Sinne) eine Analyse der gegenwärtigen Situation und allfällige Verbesserungsmöglichkeiten, Problemlösungsstrategien oder eine strategische Neuausrichtung erarbeitet. Die Zielsetzung ist dabei ganz klar: «LEGO SERIOUS PLAY is an innovative, experiential process designed to enhance business performance.» (The Lego group 2004: [what.html](#)). Die Kreativitätsförderung bringt damit ähnliche Muster hervor wie in ihrer Anfangszeit als Reaktion auf den Sputnik-Schock.

Konkreativität vom kreativitätsfördernden Typus für Kinder zeigt sich beim gemeinsamen Schreiben im Rahmen von handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht, in «Wer war der Täter?»-Detektivliteratur sowie in digitalen Kreativprogrammen auf CD-ROM (skripturale oder multimediale Ausformung). Die pädagogisch-schulische Arbeit mit diesem Konkreativitätstypus im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts unterscheidet sich vom Lehrstück oder dem szenischen Literaturunterricht dadurch, dass sie primär auf die Verbesserung der Schreibfähigkeit abzielt. Die Verbindung von Theorie und Praxis verfolgt zwar ebenfalls einen «ganzheitlichen» Ansatz, dient aber weniger einer gesteuerten Persönlichkeitsbildung oder -schulung, wie die beiden obigen Formen, als dem Training isolierter Fähigkeiten. Noch deutlicher wird dies beim Training der formal-logischen Kreativität, wie sie teilweise bei Detektivliteratur zum Mitraten oder ähnlichen Angeboten vorkommt. (Kon-) Kreativität wird hier als Mittel zu einem eng begrenzten Zweck eingesetzt – vom Spassfaktor, welcher

hinzutritt, und welcher unten als letzter Typus zur Behandlung kommt, einmal abgesehen.

Kreativsoftware ist ein spezifisches Angebot für den Kinderbereich. Auch hier stehen Kreativität und konkreative Formen im Dienst der intellektuellen Förderung von Kindern. Beispielhaft ist diese pädagogische Intention im Booklet zu «Meine Schatzinsel» formuliert:

«Auf der ganzen Welt haben Kinder Spaß an fantasievollem Spiel. Fantasie und Kreativität sind in jedem Lebensalter wichtig für unsere Gefühls- und Vorstellungswelt. So hat man beispielsweise festgestellt, daß Einfallsreichtum wesentlich ist für jene Denkprozesse, die beim kreativen Lösen von Problemen eine Rolle spielen. Indem Sie die Fantasie Ihres Kindes fördern, wird sein abstraktes Denkvermögen erhöht. [...] Kinder, die über ihr Spiel selbst entscheiden, können ihre Fantasie und Kreativität wirklich sinnvoll nutzen!» (Bontá, Chait et al. 1996: Booklet S. 3).

Damit reiht sich Kreativsoftware für Kinder in eine Reihe mit den oben vorgestellten Management-Schulungsmethoden ein.

#### **4.6.5. Ludisch und intrinsisch: Selbermachen macht Spass**

Dieser Typus reicht geschichtlich am weitesten zurück, nämlich bis zu den Anfängen der Erzählkunst überhaupt, und kann eine ungebrochene Tradition bis auf den heutigen Tag vorweisen.<sup>160</sup> Dass diese Tatsache auch mit den spezifischen Ausformungen für den kinderkulturellen Bereich zusammenhängt, wird sich zeigen. Zunächst aber werden die Angebote für Erwachsene zusammengefasst. Es sind dies: Narration in primär oralen Gesellschaften, höfische, romantische und Biedermeier-Gesprächsspiele, Online-Mitmachprojekte (skriptural oder multimedial), Rollenspiele jeglicher medialer Ausformung (Live- und Tischrollenspiel sowie digital: MUDs, RPI MUDs, MMORPGs) sowie Adventure Games.

Für Kinder sind die Angebote in ungefähr chronologischer Reihenfolge: Narration in primär oralen Gesellschaften, kindliches Fantasienspiel, mündliche Geschichtenvermittlung (frei oder auf schriftliche Vorlagen gestützt), Adaption von Gesprächsspielen für Kinder, Improvisationstheater unter Einbezug von Kindern, Live-Rollenspiele, Mitmachliteratur in Buchform, Online-Mitmachprojekte

---

<sup>160</sup> Der Einfachheit werden die zwei Bezeichnungen für diesen Typus unter «ludisch» zusammengefasst.

(skriptural oder multimedial), MUDs und Adventure Games.

Während die verschiedenen konkreativen Angebote bei Erwachsenen eine gewisse historische Begrenztheit aufweisen und zum Teil, wie die Gesprächsspiele, an ganz spezifische Zeiten, Orte und Gesellschaftsschichten gebunden sind, gibt es bei Kindern wahre «Dauerbrenner», welche seit hundert Jahren konstant zum Kinderalltag gehören und die zudem in fast allen Teilen der Welt auftreten, wie das kindliche Fantasienspiel oder die mündliche Geschichtenvermittlung.

Am deutlichsten tritt der genussorientierte Aspekt dieser Angebote bei den ludischen Ausformungen hervor, also bei Rollenspielen und Adventures. Ein Blick auf die Verbreitung zeigt denn auch, dass sie, von der oben erwähnten kinderspezifischen Alltagskonkreativität abgesehen, zu den weitestverbreiteten und meistgenutzten Vertretern gehören, dies im Gegensatz zu Online-Mitmachprojekten. Der Attraktivitätsfaktor hängt nicht mit dem Grad der konkreativen Möglichkeiten zusammen, dieser ist nämlich je nach Angebot unterschiedlich. Die Spannweite reicht vom ersten Grad der Konkreativität, beispielsweise im kindlichen Fantasienspiel, bis zu vierten, namentlich in Adventures.

Auch dieser letzte Konkreativitätstypus lässt sich nicht scharf von den vorhergehenden abgrenzen. So transportieren beispielsweise Kindergeschichten in vielen Fällen Erziehungsgrundsätze mit (pädagogischer Typus); Online-Mitmachprojekte, vor allem für Erwachsene, haben zum Teil auch künstlerische Anteile (konzeptueller Typus); die in einem MUD gemachten Erfahrungen wirken sich auf die realweltliche Selbstwahrnehmung aus (persönlichkeitsbildender Typus) oder die in Adventures trainierten Lösungsstrategien verschaffen in beruflichen Situationen Vorteile (kreativitätsfördernder Typus).

#### **4.6.6. Zusammenfassung der Konkreativitätstypen**

Die vorangegangenen Ausführungen haben die ganze Spannweite konkreativer Praktiken, Experimente und Projekte sichtbar gemacht. Die verschiedenen Ausformungen der Konkreativität sollen hier zusammengeführt und systematisch dargestellt werden. Die Darstellung ist als Matrix mit drei Variablen angeordnet: erstens der Präsentationsform – oral, szenisch-performativ usw.–, zweitens dem Konkreativitätstypus und schliesslich dem Alter der Zielgruppe.

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

<b>Mediales Format</b>	<b>Typus</b>	<b>Kinder und Jugendliche</b>	<b>Erwachsene</b>
oral	konzeptuell	–	Sympoesie der Romantik Surrealistischer Dialog
	ludisch, intrinsisch	Narration in primär oralen Gesellschaften  Mündliche Geschichtenvermittlung mit und ohne Vorlage  Adaption von Gesprächsspielen	Narration in primär oralen Gesellschaften  Höfische, romantische und Biedermeier-Gesprächsspiele
szenisch-performativ	konzeptuell	–	Happening
	marxistisch, emanzipatorisch, feministisch	Sozialistisches Kindertheater mit Publikumsbezug  Lehrstück	Lehrstück und Folgeprojekte
	psychologisch, pädagogisch, persönlichkeitsbildend	Szenische Interpretation im Literaturunterricht  Pädagogisch motiviertes Live-Rollenspiel	Psychodrama
	kreativitätsfördernd	–	Kreativitätsfördernde Schulungsmethoden auf szenischer Basis
	ludisch, intrinsisch	Kindliches Fantasienspiel  Live-Rollenspiel  Improvisationstheater unter Einbezug von Kindern	Live-Rollenspiel  Tischrollenspiel
bildende Kunst	konzeptuell	Adaptionen von <i>Art by Instruction</i>	<i>Do It, Art by Instruction</i>

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

Mediales Format	Typus	Kinder und Jugendliche	Erwachsene
analog-skriptural, printliterarisch	konzeptuell	Mitmachliteratur in der Tradition von <i>Art by Instruction</i>	Sympoesie der Romantik Dada, Surrealismus Alternativliteratur
	marxistisch, emanzipatorisch, feministisch	Antiautoritäre Mitmachliteratur (revolutionäre und reformerische Ausrichtung)	Bitterfelder Weg Arbeiterliteratur der BRD Feministische Schreibgruppen
	psychologisch, pädagogisch, persönlichkeitsbildend	Gemeinsames Schreiben im Rahmen von handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht	Psychotherapeutisches Schreiben in der Gruppe
	kreativitätsfördernd	<i>Creative Writing</i> im Rahmen von handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht «Wer war der Täter?»-Literatur	<i>Creative Writing</i> in der Gruppe Kreativitätsfördernde Schulungsmethoden auf skripturaler Basis
	ludisch, intrinsisch	Textadventures in Printform  Mitmachliteratur in der Tradition von <i>Art by Instruction</i>	–
digital, multimedial	konzeptuell	–	Online-Mitmachprojekte (multimedial)
	psychologisch, pädagogisch, persönlichkeitsbildend	Schulisch initiierte Online-Mitmachprojekte	–
	kreativitätsfördernd	Kreativprogramme auf CD-ROM (skriptural oder multimedial)	–

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

Mediales Format	Typus	Kinder und Jugendliche	Erwachsene
	ludisch, intrinsisch (digital, multimedial)	Online-Mitmachprojekte (skriptural oder multimedial)  Digitales Rollenspiel: MUD  <i>Adventure Games</i>	Online-Mitmachprojekte (skriptural oder multimedial)  Digitale Rollenspiele: MUDs, RPI MUDs, MMORPGs  <i>Adventure Games</i>

Die Darstellung visualisiert, dass ähnliche Praktiken häufig im Kinder-/Jugend- und im Erwachsenenbereich auftreten. In der Regel findet die Übernahme in den Kinder- und Jugendbereich mit einer zeitlichen Verzögerung statt. Ein Beispiel ist *Art by Instruction* aus der Konzeptkunst der 1960er-Jahre, die im Lauf der 1970er-Jahre in den Formenkanon der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur Aufnahme findet. Parallel zur Veränderung der Zielgruppe erfolgt eine Verschiebung der typologischen Ausrichtung: Die konzeptuelle Haltung gegenüber Erwachsenen, welche sich in teilweise unmöglich zu realisierenden Handlungsanweisungen ausdrückt, wandelt sich beim Publikum im Kindesalter zu tatsächlichen Anweisungen für eine spielerische Beschäftigung.

In anderen Fällen stehen die Angebote für Kinder und Jugendliche mit denjenigen für Erwachsene in Wechselwirkung. Beispiele sind szenisch-performative Formen marxistischer und emanzipatorischer Ausrichtung, wo das sozialistische Kindertheater zur Herausbildung von Brechts Lehrstücken beiträgt, welche über Adaptionen für den Unterricht wiederum in den Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen zurückgeführt werden.

Schliesslich gibt es auch Vorläuferformen im Kinder- und Jugendbereich, welche konkreativen Praktiken für Erwachsene vorangehen. Kindliches Fantasienspiel und Live-Rollenspiele für Kinder in der BRD der 1970er-Jahre können als Vorläufer für Live-Rollenspiele für Erwachsene gewertet werden.

Es geht im Folgenden in einem letzten Schritt darum, ausgewählte konkreative Projekte vorzustellen und einer Analyse zu unterziehen. Dies ermöglicht eine Exemplifizierung des Instrumentariums aus der Zusammenführung der soeben entwickelten Konkreativitätsgrade und -typen und ein Herausarbeiten der Unterschiede verschiedener konkreativer Praktiken.

---

#### **4.7. Exemplarische Anwendungen des Instrumentariums**

Die Anwendung des Konkreativitätsgrade und -typen auf einige ausgewählte Beispiele wird als sinnvoller erachtet als die quantitative Anhäufung konkreativer Projekte. Die Beispiele, welche in der Folge detailliert zur Vorstellung kommen, wurden gemäss folgenden Kriterien selektiert:

- Sie sollen einen repräsentativen Überblick über konkreative Projekte vermitteln, mit dem Schwerpunkt auf Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe.
- Sie sollen, zum synchronen Vergleich, verschiedene Medien berücksichtigen.
- Sie sollen verschiedene historische Stufen umfassen, um diachrone Aussagen zu ermöglichen.
- Sie sollen aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen; primär werden die deutschsprachigen Länder den englischsprachigen (insbesondere den USA) gegenübergestellt.
- Sie sollen an unterschiedliche Alterszielgruppen adressiert sein, um das Herausarbeiten von Differenzen zwischen Projekten für Kinder/Jugendliche und solchen für Erwachsene zu ermöglichen.

Um die obigen Anforderungen zu erfüllen, wurden aus dem Korpus der verfügbaren konkreativen Projekte die folgenden ausgewählt (in chronologischer Reihenfolge bezüglich des Erscheinungsjahres):

- «Das Pferd Huppdwupp und andere lustige Geschichten» (Hannover 1972) und «Die Birnendiebe am Bodensee. Geschichten für alle, die wissen wollen, wie man Geschichten erzählt, verändert, verbessert» (Hannover 1970). Zwei Kurzgeschichtensammlungen, welche im Familienverbund entstanden sind und gemäss Intention auch so wiedergegeben werden sollen.
- «Wir können noch viel zusammen machen» von F.K. Waechter (Waechter 1973b). An Kinder gerichtetes Mitmachprojekt in Bilderbuchform, welches als typischer Vertreter der antiautoritären Pädagogik gewertet werden darf.
- «Meine Schatzinsel» (Bontá, Chait et al. 1996). Eine Kreativ-CD-ROM, welche einen eigentlichen «Baukasten» als Beschäftigungsfeld bietet.
- «The Magical Scroll» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-). An Kinder und Jugendliche gerichtetes englischsprachiges Mitschreibprojekt

aus den USA, seit 1996 online und damit das älteste entsprechende Projekt für Kinder und Jugendliche. Kontrastierend wird dieser Hyperfiction ein Online-Projekt aus dem Erwachsenenbereich gegenübergestellt: «Beim Bäcker» (Klinger, Heine et al. 1996-1998) ist ein axiales deutschsprachiges Online-Mitschreibprojekt der ersten Stunde.

- «Haus des Grauens» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000). Online-Fortsetzungsgeschichte, an welche Schulklassen aus verschiedenen Ländern jeweils einen Teil angefügt haben.

#### **4.7.1. «Das Pferd Huppdwupp» und «Die Birnendiebe vom Bodensee»**

Der deutsche Jurist, Sach- und Kinderbuchautor Heinrich Hannover hat um 1970 zwei Bücher mit Kurzgeschichten für Kinder ab zwei bis drei Jahren herausgegeben. Dabei handelt es sich durchwegs um phantastisch gefärbte Erzählungen, die sich nah am kindlichen Alltag bewegen. «Das Pferd Huppdwupp» (Erstausgabe 1968, Ergänzung mit einem Nachwort 1972) ist von Wilfried Zeller-Zellenberg illustriert, «Die Birnendiebe vom Bodensee» (Erstausgabe 1970) von Maria Rühmann.

Die Kurzgeschichten sind als Erzählvorlagen konzipiert. Bei ihrer Entstehung waren die Kinder des Autors beteiligt: «[D]iese Geschichten sind ursprünglich improvisierte Erzählungen, die abends beim Zubettgehen der Kinder ausgedacht wurden. [...] Und dann ging das Fabulieren los, wobei die Kinder kräftig mitwirkten.» (Hannover 1972: 87). Diese Entstehungsbedingungen weisen die Geschichten als Konkreativität ersten Grades aus. Die gedruckten Geschichtenvorlagen sollen gemäss Hannover unter Mitwirkung des Publikums erzählt werden. Dies fördere Fantasie und Emanzipation der Kinder:

«Der emanzipatorische Anspruch der in diesem Buch zusammengestellten Geschichten beruht aber weniger auf ihrem Inhalt [...] als auf der in ihnen beispielhaft veranschaulichten Methode, Kinder an der gedanklichen und sprachlichen Produktion von Geschichten teilnehmen zu lassen.» (Hannover 1972: 91).

Die Kurzgeschichtensammlungen umfassen Erzählungen für unterschiedliche Altersstufen. Schon Kleinkinder sollen in die Erzählung einbezogen werden:

«Natürlich dürfen diese Geschichten für ganz kleine Kinder auf keinen Fall *vorgelesen* werden, sondern der Erwachsene muß sich dem Kind dabei ganz langsam erzählend und mit unterstreichenden Gesten und Bewegungen zuwenden und eigentlich ein kleines Happening mit dem

Kind spielen. Die Fliege, die den Großvater und die Großmutter geärgert hat, muß richtig in der Luft herumburren [sic!] und im großen Bogen dem Kind – das jeweils den Großvater oder die Großmutter vertritt – ins Ohr, auf die Nase oder sonstwohin fliegen.» (Hannover 1970: 6, Hervorhebung im Original).

Ziel ist die Eigenbetätigung des Kindes:

«Das Mitspielen der <Handlung> [...] erleichtert oder ermöglicht dem kleinen Kind das Verstehen. Zugleich kann es eine eigene Mitwirkung des Kindes aktivieren. Die Geschichte vom stummen Fisch (in <Das Pferd Huppdwupp>) provoziert Nicken oder Kopfschütteln als Stellungnahme zu den Fragen des Walfisches.» (Hannover 1970: 7).

Die erwähnte Geschichte wird eingefügt, um einen Eindruck von Hannovers Erzählvorlagen zu vermitteln:

«Es war einmal ein kleiner Fisch, der war stumm. Da kam ein großer Walfisch angeschwommen und fragte ihn:  
<Wo geht es nach Norwegen?>  
Da nickte der kleine Fisch dreimal, denn er konnte ja nicht sprechen.  
<Geht es dort entlang?> fragte der Walfisch.  
Der kleine Fisch nickte dreimal.  
<Stimmt das auch?>  
Der kleine Fisch nickte dreimal.  
<Wie lange schwimme ich wohl bis Norwegen?>  
Der kleine Fisch nickte dreimal.  
<Drei Stunden?>  
Der kleine Fisch nickte dreimal.  
<Oder drei Tage?>  
Der kleine Fisch nickte dreimal.  
<Wenn's nicht stimmt, komme ich wieder und freß dich auf!>  
Der kleine Fisch nickte dreimal.  
<Oder soll ich dich gleich fressen?>  
Da schüttelte der kleine Fisch den Kopf, und der große Walfisch schwamm davon.  
Er war nicht in drei Stunden in Norwegen und auch nicht in drei Tagen, sondern er hat drei Wochen gebraucht. Ob er da wohl gleich wieder umgekehrt ist, um den kleinen Fisch aufzufressen?  
Ich glaube, der kleine Fisch braucht keine Angst zu haben, daß ihn der große Walfisch wiederfindet im großen, großen Meer.» (Hannover 1972: 84-85).

Bemerkenswert ist, dass mit diesen Methoden Kinder, welche noch am Anfang des Sprechalters stehen, bereits in die Aufführung der Kurzgeschichten einbezogen werden können. Spracherwerb und Erzählerwerb gehen so nach Intention Hannovers Hand in Hand. Wie wir bei den Ausführungen zur literarischen Sozialisation gesehen haben, erhöhen positive literarische bzw. narrative Erfahrungen diesem frühen Alter die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen literarischen Sozialisation.

Für den Einbezug älterer Kinder schlägt Hannover ein modifiziertes Vorgehen vor. Die Eltern erfinden im Idealfall eigene Geschichten und beziehen ihre Kinder in diesen Prozess ein (Hannover 1972: 88; Hannover 1970: 6). Die Kinder können dann aktiv in die Geschichten eingreifen (Hannover 1972: 91), unterbrochene Geschichten weitererzählen (Hannover 1972: 2) und schliesslich selbstständig eigene Geschichten erfinden:

«Ältere Kinder – das heißt vom fünften oder sechsten Lebensjahr an – werden nach meiner Erfahrung durch das Geschichtenerzählen der Eltern zu eigener Geschichtenproduktion angeregt. Um diese Anregung eigener schöpferischer Produktion geht es überhaupt» (Hannover 1972: 90).

Als Starthilfe gibt Hannover den Eltern Tipps zum Selbsterfinden von Geschichten und zur oralen Narrationsvermittlung wie den Einstieg mit der rhetorischen Formel «Es war einmal ...» an die Hand (Hannover 1972: 87-89; Hannover 1970: 7-8) und betont, wie viel Spass alle Beteiligten daraus ziehen können (Hannover 1970: 6-8; Hannover 1972: 89). In den abgedruckten Kurzgeschichten lassen sich denn auch Spuren mündlicher Erzählweisen und Stilmittel ablesen, wie die genannte Formel (z.B. Hannover 1972: 43), Wiederholung (z.B. in der Geschichte vom stummen Fisch; Hannover 1972: 84-85) oder Steigerung wie in der Erzählung «Luftballons große Reise», wo ein ausgerissener Luftballon an Baum, Kirchturm, Vogel, Flugzeug, Wolke vorbei immer höher bis zur Sonne fliegt (Hannover 1972: 31-33).

Die performativen und multiperspektivischen Vorgänge gemeinsamen mündlichen Erzählens lassen sich kaum dokumentieren. So ist beim «Pferd Huppdiewupp» nicht nachvollziehbar, wer aus der Familie Hannover bei den Zubettgeh-Geschichten welchen Beitrag geleistet hat. Zweifellos hat der Autor Heinrich Hannover durch die Verschriftlichung der Narrationen, mit der nötigenfalls auch eine Herstellung von Kohärenz einhergegangen sein dürfte, jedoch einen stärkeren Einfluss auf die Endfassungen gehabt als andere Familienmitglieder:

«Mit vielen Ähs und rhetorischen Floskeln [...] entstanden [sic!] so eine

Fülle von mehr oder weniger krausen, phantastischen Geschichten, die im Urzustand keineswegs so glatt und druckreif formuliert waren, wie sie hier im Buch erscheinen.» (Hannover 1970: 6).

Das herkömmliche Vorlesen von Geschichten für Kinder dient dabei als Negativfolie, was sich in Hannovers Vokabular widerspiegelt:

«Bei der herkömmlichen Art, Geschichten vorzulesen, liegen Ablauf und Ende unerbittlich fest. Das Kind, das die Geschichte schon kennt, wartet auf den schicksalhaften Ablauf in stiller Ergebenheit, etwaige Zwischenbemerkungen können den Vorlesenden nur verunsichern, weil er ja seinen schwarz auf weiß festgelegten Faden nicht verlieren darf.» (Hannover 1970: 8).

Die Freiheit, den Ablauf der Gutenachtgeschichte zu beeinflussen, wird von Hannover mit Denkfreiheit parallel gesetzt. Ein Kind, welches die Erfahrung gemacht hat, dass ein Geschichtenablauf veränderbar ist, stellt eine kritische Distanz nicht nur zu Geschichten her, sondern auch zu anderen Verhältnissen, die es vorfindet (Hannover 1970: 8). Das führt gemäss Hannover einerseits im psychologischen Bereich zur Verhinderung von Kompensationshandlungen, indem Wünsche und Bedürfnisse erkannt und formuliert werden (Hannover 1970: 8-9), andererseits zur Entwicklung einer kritischen Grundhaltung und einer sozialistischen Einstellung (Hannover 1972: 90; Hannover 1970: 6, 8). Dabei soll das Ziel nicht über die Inhaltsebene erreicht werden, sondern über die Methode:

«Nun sagen viele meiner sozialistischen Freunde: in Kindergeschichten müsse auch emanzipatorischer Inhalt vermittelt werden. Wir sind uns im Ziel einig, Menschen zu erziehen, die ihre Position in dieser Klassengesellschaft kritisch reflektieren und eines Tages dafür gerüstet sind, an ihrer Überwindung mitzuarbeiten.» (Hannover 1972: 90).

Damit nimmt «Das Pferd Huppdwupp» in dreifacher Weise auf orales konkreatives Erzählen für Kinder und mit Kindern Bezug. Erstens ist es ein *Resultat* solcher Tätigkeit, zweitens ist es als *Anregung* konzipiert, Kinder in den Erzählprozess einzubeziehen, und drittens soll es darüber hinaus durch *Anregung der kindlichen Fantasie* eine heuristische Funktion erfüllen.

Mit dieser Haltung und ihrem phantastischen Inhalt sind die Kurzgeschichten Hannovers der reformerischen Ausrichtung antiautoritärer Kinder- und Jugendliteratur zuzurechnen. Die heuristische Funktion von Kunst, die hier zu Tage tritt, steht in der Tradition des brechtschen Lehrstücks, aber auch der Laienschreibbewegung der BRD, insbesondere der Arbeitswelt-Literatur. Hannovers Erzählungen entsprechen dem emanzipatorischen Konkreativitäts-

typus, aufgrund des Spasscharakters unter Beimischung ludischer Elemente.

Gemeinsam erfundene Geschichten werden bei Hannover zum Übungsfeld für dialektisches Denken. Davon sollen auch die im kommunikativen Bereich benachteiligten Kinder aus Arbeiterfamilien profitieren (Hannover 1972: 91-92). Die Forschung im Bereich der literarischen Sozialisation bestätigt, dass gemeinsames Erzählen von Eltern und Kindern eine wichtige Voraussetzung für die Herausbildung literarischer Kompetenzen bildet. Allerdings haben die Untersuchungen der *Emergent-Literacy*-Forschung, beispielsweise von Petra Wieler, gezeigt, dass gerade die sozioökonomische Schichtzugehörigkeit einer Familie starken Einfluss auf die Gestaltung der Erzähl- beziehungsweise Vorlesesituation hat, und dass diese Hürden nicht ohne weiteres überwunden werden können (vgl. dazu Kapitel 1.3.).

#### **4.7.2. «Wir können noch viel zusammen machen»**

«Wir können noch viel zusammen machen» von F.K. Waechter ist die Geschichte einer Freundschaft. Zunächst langweilen sich die Protagonistin und die Protagonisten, die Tier-Einzelkinder Harald der Fisch, Inge das Ferkel und Philip der Vogel, weil sie keine Spielkameraden haben. Durch einen Zufall lernen sie sich kennen und werden dicke Freunde. Indem sie einander unterstützen, bringen sie sich gegenseitig die verschiedenen Bewegungsarten gehen, schwimmen und fliegen bei und erfinden zusammen neue Spiele. Zum Erstaunen der Eltern sind die Kinder viel glücklicher, seit sie Freunde haben. «Wir können noch viel zusammen machen» ist ein typischer Vertreter antiautoritärer Kinder- und Jugendliteratur reformerischer Ausrichtung; das Buch wurde 1975 mit dem deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnet.

Zum Schluss sind auf fünf Seiten des Bilderbuchs die Tierkinder und weitere Spielutensilien zum Ausschneiden mit zugehörigen Spielvorschlägen abgedruckt.



Abb. 7 aus: F.K. Waechter «Wir können noch viel zusammen machen»  
Copyright © 2006 Diogenes Verlag AG Zürich

Auf der dritten Seite folgen weitere Anweisungen:

«Vielleicht hast du ein kleines Auto oder ein Schiff, in das wir drei reinpassen. Hier ist eine Seeräuberfahne und ein Rettungsring für das Schiff. Manchmal können Freunde kommen: [Freunde Uhu, Bär, Biber, Rabe, Krokodil und Frosch zum Ausschneiden, jm]. Dann spielen wir

vielleicht Cowboy oder Indianer. Hier sind Cowboyhüte und Indianerfedern: [...] Oder wir machen ein Feuer an. Oder wir wippen. [...] Oder wir fahren mit einer Seilbahn auf einen Berg. [...] oder – oder – dir fällt bestimmt noch mehr ein, glauben wir.» (Waechter 1973b: ohne Seitennummerierung).

Insgesamt fällt auf, dass diese Vorschläge sehr zurückhaltend formuliert sind. Die eingestreuten Zeichnungen erläutern die Spielvorschläge: Ein Streichholzschachtelbett mit dem Fisch Harald; Eine Garnrolle mit aufgeklebtem Klodeckel und dem Vogel Philip obenauf; Freund Biber mit Cowboyhut; eine Seilbahnkonstruktion mit Tischen und Stühlen, einem Bindfaden und einer daran befestigten Seilbahnkabine aus einer Streichholzschachtel. Das spielende Kind sitzt am Boden und befördert die drei Tierkinder auf den «Berg», indem es am gespannten Faden zieht.

Was die Konkreativität angeht, sind die Freiheiten der Kinder in diesem Fall also sehr gross: Sie haben die Geschichte aus dem Bilderbuch sowie die «Bastelbögen» mit Spielanregungen als Ausgangslage. Was sie – allein oder in kleinen Gruppen – dann mit diesen anfangen, steht ihnen völlig frei; es gibt keine Instanz, welche das Spiel überwachen würde. Somit fällt «Wir können noch viel zusammen machen» unter die Konkreativität zweiten Grades. Dabei ist es dem Kind auch möglich, die Vorlagen gänzlich zu verlassen. Es ist denkbar, dass es, angeregt vom Spiel mit den vorgedruckten Papierfiguren, eigene Figuren zeichnet und mit diesen von der ursprünglichen Geschichte unabhängige Szenen realisiert. In diesem Fall stellt das konkreative Angebot eine Vorstufe der unabhängigen gestalterischen und narrativen Betätigung des Kindes dar und folgt damit dem Mechanismus, welcher Heinrich Hannover anstrebt.

Verstärkt wird dieses Potenzial durch die Tatsache, dass die im Buch abgedruckten Spielvorschläge eng an das kindliche Fantasienspiel anschliessen: der häusliche Alltag, Piraten sowie Cowboy und Indianer sind Fantasienspiel-«Klassiker».

F.K. Waechter hat in den 1970er-Jahren in Auseinandersetzung mit Kindern eine Reihe von Mitmachbüchern geschaffen, welche zur konkreativen Beteiligung einladen. Ein Beispiel ist «Brülle ich zum Fenster raus» (Waechter 1973a), welches eine Dokumentation von Rollenspielen in einem Kinderladen einerseits und eine Anregung zum Reproduzieren und Weiterentwickeln dieser spielerischen Angebote andererseits ist. Zum szenischen Spiel mit selbsterfundnen Liedtexten schreibt Waechter:

«Seit Anfang 1972 probieren wir einmal in der Woche in einem

Kinderladen Rollenspiele mit vier- bis fünfjährigen Kindern. [...]. Die Kinder kannten kaum Lieder, und wir kannten nur wenige, die nichts mit Gott, Vaterland und Seelenweh zu tun hatten, und noch wenigere, die sich zum Nachspielen eigneten. Wir brauchten Lieder mit vielen verschiedenen Rollen. Wir machten sie uns schließlich selbst, oft nach bestehenden Melodien. Eins der ersten war «Brülle ich zum Fenster raus» – nach der alten Melodie vom «buckligen Männlein». [...]. Weil der Schauplatz und die Requisiten nie recht stimmten, kam kein Ehrgeiz auf, die Bilder nachzustellen. Im Spiel entwickelte sich oft was anderes. Weil zum Beispiel keiner allein aus dem Fenster brüllen mochte, brüllten mehrere; die Fische waren stärker als die Fischer und zogen sie mit sich; [...]. Auf den Fotos kann man ein bißchen verfolgen, wie wir das «Brülleichzumfensterrauspiel» gespielt haben. So ähnlich oder anders läßt es sich nachspielen.» (Waechter 1973a: 32-33).

Die erwähnte Strophe mit den Fischen lautet:

«Ziehn wir unser Fischernetz  
langsam durch die Wellen,  
ziehen wir es endlich raus,  
zappelt's von Forellen.» (Waechter 1973a: 16/43).

Die Beiträge der Kinder sind mittels Fotos der Rollenspiele dokumentiert, auf zwei Seiten (Waechter 1973a: 28-29) stammen die Bilder zu den Liedtexten von Kinderhand. Dieser Einbezug von Kinderbeiträgen wiederholt sich bei Waechters zweitem Buch mit Anleitungen zum szenischen Spiel, «Spiele» (Waechter 1979). Hierbei handelt es sich um eine collageartige Zusammenstellung von Gruppenspiel-Anregungen in Buchform. Die Spannweite der Spielanregungen ist gross und bedient sich unterschiedlicher Quellen. «Tilman im Glück» ist die fotografische Dokumentation eines Kinder-Fantasiespiels. Tilmanns selbst verfasster Text lautet: «Ich bin mit einem Boot gefahren. Und dann habich mit einer Schleppangel geangelt und 20 Lakse und Polloks gefangen. Ich habe einen Kämpinkocher im Boot und brate die Fische.» (Waechter 1979: 56, im Original Grossbuchstaben). Die Bilder zeigen den Fischer in einem Sandkasten als Boot, andere Kinder spielen die Fische. Die oben (in Kapitel 2.6. der vorliegenden Arbeit) vorgestellte «Fahrt der Anita-Najade» (Waechter 1979: 41-51) ist ein komplexes Rollenspiel und stellt eine Vorläuferform von Live-Rollenspielen dar. Wieder andere Spielvorschläge sind durch Zeichnungen Waechters erläutert. Beim «Pinselfechten» (Waechter 1979: 18) sind zwei nackte Kinder abgebildet, die sich mit je einem Pinsel und einem Farbtopf gegenüber stehen und sich gegenseitig zu bemalen versuchen. Gemäss Vorwort sind die Spiele in der Zeit

zwischen 1969 und 1979 entstanden, wie beim vorangehend besprochenen Buch im Umfeld von Kinderläden (Waechter 1979: 6-7).

Andere konkreative Angebote Waechters ermöglichen die Einzelbeschäftigung. Neben «Wir können noch viel zusammen machen» und dem bereits vorgestellten «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» (Waechter 1976, vgl. Kapitel 4.3.3.), welches die Übertragung eines Spiel- und Bastelraums in Buchform darstellt, gehört auch das Mitmachposter «Ein Streichholz für Hugo» aus den «3 Wandgeschichten» (Waechter 1974) in diesen Bereich. Auf dem grossformatigen Poster sind verschiedene Handlungsanweisungen abgedruckt. Zu zwei Cartoonzeichnungen eines kahlen Manns steht in den Sprechblasen: «Ich habe keine Haare mehr auf dem Kopf, und du hast 875901. Kannst du mir nicht 3 Haare abgeben und an meinen Kopf kleben? O, herzlichen Dank». Gemäss Anleitung braucht man zur Vervollständigung «3 Haare, um einem alten Mann einen Wunsch zu erfüllen» (Waechter 1974: Ein Streichholz für Hugo). Ein anderes Arrangement verlangt drastischere Massnahmen. Unter einem gezeichneten Bild mit Pottwal, Elefant und einem schweren Rahmen steht: «Paß auf, dieses Bild ist schwer! Damit es nicht runterfällt, haust du am besten einen Nagel durch den Aufhänger in die Wand.» (Waechter 1974: Ein Streichholz für Hugo).

Dabei nimmt Waechter die Anregungen aus *Art by Instruction* auf und wendet sie in seinen Kinderbüchern an. Bei ihm sind sie allerdings – im Gegensatz zu grossen Teilen der Konzeptkunst bei Erwachsenen – stets wörtlich gemeint und realisierbar. Obiges Beispiel mit dem Nagel stellt den einzigen Grenzfall dar. Aus diesem Grund ist «Wir können noch viel zusammen machen» dem konzeptuellen Typus zuzurechnen, der ludische ist aber daneben zu stellen, was sich im Anknüpfen ans kindliche Fantasiespiel begründet.

Das kinderliterarische Werk Waechters der 1970er-Jahre stellt eine Klammer der wichtigen zeitgenössischen Einflüsse auf konkreative Tätigkeit von Kindern (und Jugendlichen) dar. Es beinhaltet die kinder- und jugendliterarisch transformierte Form von *Art by Instruction*, kindliches Fantasiespiel und Rollenspiele. Ergänzt werden müssen die Einflüsse auf konkreative Praktiken der antiautoritären Zeit um die orale Erzählkultur, wie sie uns vorgängig bei Hannover begegnet ist. Die antiautoritär-reformerische Ausrichtung von Waechters Werk zeigt sich thematisch, in den zurückhaltend formulierten Handlungsanweisungen sowie im Einbezug von Kindern (und Jugendlichen) in ludische und szenische konkreative Formen.

#### **4.7.3. «Meine Schatzinsel»**

Die Rahmengeschichte für «Meine Schatzinsel» lautet wie folgt:

«Es war einmal der kleine Drache Nicky. Immer wenn er sich langweilt, setzt er seinen Piratenhut auf und stellt sich vor, auf einer geheimnisvollen Schatzinsel zu sein. In seiner Fantasie geht er auf Entdeckungsreise, fliegt über die Insel oder springt ins kühle Wasser. Zusammen mit seinen Freunden Tara und Tom, dem dicken Kapitän und dem lustigen Äffchen erlebt er viele neue Abenteuer.» (Bontá, Chait et al. 1996: Booklet, S. 3).

«Meine Schatzinsel» wird im Untertitel als Geschichten-Baukasten apostrophiert. Gemäss Umschlaghülle ist er für Sechs- bis Zehnjährige konzipiert. Kinder können in sechs Kulissen mit verschiedenen animierten Figuren und zusätzlichen Elementen, die allesamt auf den Inselrahmen zugeschnitten sind, eine Szene gestalten. Es lassen sich also in einer Baumhütte, einem grossen Segelschiff oder einer geheimnisvollen Höhle ein blumenwerfendes Hawaiimädchen, ein Höhlengespenst, der Drache Nicky oder die Identifikationsfiguren Tara und Tom mit Muscheln und exotischen Tieren zu einer Spielszene kombinieren. Dabei sind vielfältige Möglichkeiten vorgesehen: Die Figuren können sich auf verschiedene Weise fortbewegen (gehen, hüpfen, klettern, schwimmen, tanzen usw.), vorbestimmte Wege ablaufen oder nach Zufallsgenerator beziehungsweise nach Mustern, welche die Benutzer vorgegeben haben, mit emotionalen Veränderungen und Dialog interagieren. Dabei besteht die Möglichkeit, eigene Dialoge aufzunehmen und den Figuren zuzuteilen. Die CD-ROM gehört damit zum zweiten Konkreativitätsgrad.

Zusätzlich zu den Spielszenen sind in die «Schatzinsel» verschiedene (Lern-) Spiele integriert: Ein Labyrinth, ein Tangram-Legespiel, eine «Schatzkarte», auf der einfache logische Rätsel gelöst werden müssen, ein Rhythmusprogramm sowie ein kleines Schreib- und Zeichenprogramm.

Die Eltern werden im Booklet dazu angehalten, die Schatzinsel-Thematik mit ihren Kindern zu vertiefen und zu diesem Zweck auch andere Medien beizuziehen. Die Vorschläge umfassen das Vorlesen einschlägiger Kinder- und Jugendliteraturklassiker wie «Peter Pan» und «Robinson Crusoe», das gemeinsame Ansehen der entsprechenden Verfilmungen, die Suche nach Sachinformationen über Piraten, das Schreiben von Geschichten, Zeichnen oder Theaterspielen zum Thema, das gemeinsame Basteln, beispielsweise eines Schiffsmodells, und die Inszenierung einer Schatzsuche (Bontá, Chait et al. 1996: Booklet, S. 30-31).

«Meine Schatzinsel» ist eine Lokalisation eines ursprünglich US-amerikanischen

Spiels von LCSi, einer Firma, welche sich auf die Erstellung von gestalterischer Lernsoftware spezialisiert hat.<sup>161</sup> Auf ihrer Homepage schreibt sie zum Spiel:

«Bursting with never-ending creative play, My Make Believe Treasure Isle uses the power of a child's imagination to propel learning adventures on a treasure island. Problem solving and logical reasoning skills are reinforced through a series of challenging activities.» (LCSi 1998-).

Auch das Vorwort an die Eltern im CD-Booklet verdeutlicht die Intention des Spiels, welche sich an der Kreativitätsforschung orientiert (Bontá, Chait et al. 1996: Booklet, S. 3). Die Begriffe «Fantasie» und «Kreativität» kommen in den acht Sätzen des Vorworts insgesamt fünf bzw. zwei Mal vor. Insgesamt geht aus den Ausführungen die Bestrebung hervor, die spielerische Beschäftigung des Kindes einem übergeordneten Zweck zuzuführen. Die Anregung der kindlichen Fantasie soll dabei nicht – wie beim «Pferd Huppdiewupp» und den «Birrendieben vom Bodensee» der Veränderung der Gesellschaft in Richtung einer gerechteren Welt für alle führen, sondern der Verbesserung des abstrakten Denkvermögens und somit der Schulung der Fähigkeiten einzelner Kinder. Die Anwendung vertritt damit den kreativitätsfördernden Konkreativitäts-Typus.



Abb. 8: Screenshot aus «Meine Schatzinsel», Bontá, Chait et al.

---

<sup>161</sup> Für etwas ältere Kinder gibt es unter dem Titel «Meine Traumburg» in derselben Reihe eine ähnliche CD-ROM mit mittelalterlichem Dekor.

Es ist vorgesehen, dass die Kinder sich selbst Aufgaben und Abläufe ausdenken und diese mit Hilfe der Software umsetzen. Auf der Abbildung ist ein solches Arrangement dargestellt: Vor der Hintergrundkulisse mit dem Wasserfall lässt sich das Mädchen im rosa Bikini steuern. Die Figur rutscht auf einem Gummiring dem Strömungsverlauf folgend den Wasserfall hinunter. Im darunter liegenden Becken schwimmt sie anschliessend ziellos umher. Platziert der Spieler allerdings rote Richtungsweiser, folgt das Mädchen diesen und lässt sich so an Land dirigieren. Dort angekommen besteht die Aufgabe für den Spieler darin, die Spielfigur wieder an den Ausgangspunkt oberhalb des Wasserfalls zu führen. Das gelingt mit einer Leiter und dem Anbringen eines weiteren Richtungsweisers. Auf diese Weise klettert das Mädchen die Leiter hoch, wendet sich nach links und springt wieder in den Fluss; die Runde beginnt von vorn. Es sind auch komplexere Abläufe mit mehreren Figuren, verbaler und nonverbaler Interaktion umsetzbar. Auf diese Weise lassen sich kleine Szenen programmieren, welche narrative Qualität aufweisen, beispielsweise das zufällige Aufeinandertreffen von zwei Figuren, welches zum Streit über eine Nichtigkeit führt. Darauf beginnt die eine Figur mit zu weinen, was die andere zum Einlenken bewegt. Die zwei versöhnen und umarmen sich zum Schluss – oder der Konflikt lässt sich nicht lösen, und die eine Figur rennt davon.

Der Spieler kann sich also aus einem vorgegebenen Inventar an Kulissen, Figuren und Steuerungsfunktionen bedienen, um un gelenkt Szenen zu realisieren. Damit wird die Verwandtschaft zwischen «Meine Schatzinsel» und dem oben vorgestellten «Wir können noch viel zusammen machen» offensichtlich: In beiden Fällen handelt es sich um die Einladung, in einem vorgegebenen Setting und mit einem gegebenen Figurenarsenal relativ frei eigene Geschichten zu entwickeln.

Allerdings liegt auch ein beträchtlicher Unterschied vor. Während das Spiel mit den Tierkindern aus «Wir können noch viel zusammen machen» dazu führen kann, dass auch ganz eigene Themen und Figuren des Spielenden in die Spielszenen einfließen und sich das Spiel gänzlich von der Vorlage löst, ist dieser Schritt bei «Meine Schatzinsel» unwahrscheinlich. Dafür liegen zwei Gründe vor. Einerseits schliesst die Ausgangsgeschichte von F.K. Waechter, in der Kinderfreundschaften und gemeinsames Lernen und Spielen im Zentrum stehen, eng an die kindliche Alltagswelt an, wohingegen die Schatzinsel eine Gegenwelt darstellt. Folglich bietet das erste Beispiel für spielende Kinder mehr Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenswelt, an aktuelle Themen oder Probleme, womit eine automatische Öffnung der Spiel- und Erzählsituation einhergeht. Ferner trägt das Medium zum unterschiedlichen Umgang mit der zugrunde liegenden Narration bei: Eine Verlagerung der Schatzinsel-Szenen nach ausserhalb des Computers ist nur mit Wechsel des Mediums und dem damit

verbundenen Aufwand möglich. Hingegen laden die Spielvorschläge von «Wir können noch viel zusammen machen» förmlich zur Inbesitznahme der Umwelt ein: Eine Pappschachtel wird zum Haus, ein Tisch mit Stuhl obenauf zum Berg. Das sind Ausgangssituationen für Fantasienspiele, welche auch unabhängig von F.K. Waechters Geschichte von Harald, Inge und Philip funktionieren und mit geringem Aufwand jederzeit reproduziert werden können.

Im übertragenen Sinn könnte man, obwohl die zwei konkreativen Angebote demselben Konkreativitätsgrad angehören, im Fall von «Meine Schatzinsel» von einem Spiel im umzäunten Sandkasten sprechen, bei «Wir können noch viel zusammen machen» hingegen von einem Spiel, welches zwar im Sandkasten startet, aber die Möglichkeit offen lässt, diesen durch eine Lücke in der Umzäunung zu verlassen. Obwohl das Buch von der Intention her nicht dem emanzipatorischen Konkreativitätstypus zuzurechnen ist, birgt es doch das entsprechende Potenzial.

#### **4.7.4. «The Magical Scroll» und «Beim Bäcker»**

Die Online-Mitschreibgeschichtensammlung «The Neverending Tale», aus welcher «The Magical Scroll» stammt, ist nicht nur das älteste an Kinder und Jugendliche gerichtete Projekt – seit 1996 online –, sondern auch das umfangreichste und somit bezüglich der konkreativen Beteiligung erfolgreichste des Korpus. Es stammt aus den USA. Es existieren zwei unterschiedliche Neverending-Tale-Versionen: die eine, ältere, ist für alle offen. Diese Version wird von den Initianten «Public Version» genannt (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-). Die zweite ist ein Programm mit erweiterten Möglichkeiten, das für den Einsatz im Unterricht geschaffen wurde und inzwischen (Stand 02.05.2009) nicht mehr weiterentwickelt wird: die «Classroom Edition» (Prescient Systems und diverse Autoren o.J. [1997-2001?]). Sie wurde konzipiert, das schulische kreative Schreiben zu trainieren, und ermöglicht im Gegensatz zur Online-Version die Anbringung von Kommentaren durch die Lehrperson oder andere Schülerinnen sowie die Überarbeitung der Texte.

«The Neverending Tale» in der «Public Version» ist eine Hyperfiction, die gemäss Angaben der Verantwortlichen an 8- bis 16-Jährige richtet ist. Erwachsene («kids-at-heart») sind ebenfalls zugelassen, sie sollen aber gemäss Intention in der Unterzahl bleiben. Das Angebot umfasst eine Reihe (gegenwärtig 14, Stand 02.05.2009) baumstrukturierter Mitschreibgeschichten mit teilweise mehreren tausend zumeist wenige Sätze kurzen Einträgen. Die zweitgrösste ist das hier beigezogene «The Magical Scroll» mit über 25'000 Beiträgen (Stand

02.05.2009). Diese Geschichte um eine verzauberte Bibliothek kann an fast jedem Knotenpunkt aktiv um einen weiteren Erzählstrang ergänzt werden. Jeder neue Beitrag wird umgehend eingefügt. Die Startseite und zugleich der Ausgangspunkt aller Geschichten vermittelt einen Eindruck dieses Online-Mitschreibprojekts:

«As you walk home from school, you decide to take the detour by the old Library. You have always wondered what knowledge lies behind those crumbling walls. The library is tall and square, with ivy and vines crawling all over it. You take a deep breath, and enter through the tall door.

The first thing that catches your eye is a stone Gargoyle in the shape of a grinning dragon. The second thing is an old scroll, left on the ground for no reason. You pick it up, intending to put it back on the shelf, but your curiosity overcomes you. You unroll it slowly. It says:

«The brave, intelligent one who first sees my words will be granted access into the Bookroom. Hold on to me, if you lose me your way home will be lost.»

As you finish reading, you hear a door open. You walk through it, then gasp.

Books of every size, shape and color greet your eyes. There is an inscription set in the marble floor.

«All the books of the world are here. Choose one, and live the adventure.»

Go into one of the books? Any book at all? Amazing! But which should you choose?» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 1).

Daran schliessen rund 300 Links an, welche für die unterschiedlichen Bücher stehen und die Verzweigung in die vielen Narrationsstränge markieren.

Die Regeln für die Teilnahme an «The Neverending Tale» sind einfach: Textinhalt und Autorangaben sind weitgehend frei. Es dürfen allerdings keine Fluch- und Schimpfwörter gebraucht und keine E-Mail-Adressen oder URLs (z.B. Links auf die private Homepage) eingefügt werden. Bei Nichtbeachtung dieses Verbots werden die entsprechenden Seiten beziehungsweise Links gelöscht. Erwachsene Teilnehmer und ältere Jugendliche werden dazu angehalten, in ihren Textbeiträgen auf exzessive Gewaltdarstellungen und «adult situations» zu verzichten. Andernfalls wird angedroht, die entsprechenden Seiten zu löschen oder das Projekt abubrechen. Mit diesen redaktionellen Aufgaben sind Freiwillige betraut; es ist davon auszugehen, dass aufgrund der grossen Textmenge nicht alle Verstösse geahndet werden und dass ein Wortscanner zum Einsatz kommt.

Diesem Scanner fiel wohl auch der Selbstversuch der Verfasserin zum Opfer: Sie

schrieb im Testbereich, dem «Grand Testing Tale», einen Beitrag mit Wörtern, von denen anzunehmen war, dass sie auf der schwarzen Liste stehen. Unter dem Titel «test 1» stand der Text «sex fuck shit test 1». Der Beitrag wurde innerhalb einer Woche gelöscht (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1996-: The Grand Testing Tale/S. 6930 [13.04.2009: nicht mehr online]). Ebenfalls gelöscht wurde der satanistisch gefärbte Beitrag eines pseudonym Schreibenden im Gästebuch, welches die Verfasserin im Rahmen der Geschichte «The Magical Scroll» initiiert hat. Auch die E-Mail-Adresse in einem anderen Eintrag des Gästebuchs wurde gelöscht. In diesem Fall wurde die Seite beibehalten, lediglich die Adresse mit «deleted!» überschrieben (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 8125).

Ferner gehört zu den Regeln von «The Neverending Tale», dass ein Ende der Geschichte, beispielsweise durch den Tod der Hauptperson, vermieden werden soll. Texte mit orthografischen Fehlern oder Inkonsistenzen werden nicht redigiert oder gelöscht. Damit gehören die Hyperfictions von «The Neverending Tale» zum dritten Konkreativitätsgrad.

Die Geschichten lassen sich in ihrer Gesamtheit nur schwer einem Genre zuteilen, weil dieses häufig von Beitrag zu Beitrag wechselt. Eine Steuerung – zumindest der ersten Beiträge – findet mit dem Titel und dem Text auf der ersten Seite statt: «The Magical Scroll» ist eine Fantasygeschichte. Allerdings finden sich auch bei diesen zu Beginn eindeutig gesteuerten Fällen im Lauf der Narration Anlehnungen an andere Genres. So gibt es in «The Magical Scroll» Beiträge im Stil von Fantasyliteratur, aber auch Anklänge an Märchen, Abenteuergeschichten und Sciencefiction.

Verschiedene Textsorten sind vertreten. Seite 302 beispielsweise führt ein integrales kurzes dramatisches Stück über die königlichen Familien und Bewohner von Schneeflocken-, Feuer und Wasserberg-Land auf. Seite 885 zeigt eine sinnlose Aneinanderreihung von Buchstaben, die an Dada erinnert. Durch die Baumstruktur entstanden zudem Passagen, die nach dem Vorbild von Textadventures aufgebaut sind. Ein Beispiel für Letzteres ist die Untergeschichte «Cruise» (S. 712). Die mit «You» angesprochene Hauptfigur begibt sich direkt aus der Bibliothek zum Hafen von New Orleans. Nach dem Einchecken geht sie an Bord eines Schiffs. Sie durchquert die Lobby und muss sich dann entscheiden, wie es weitergehen soll:

«You head right, You exit the lobby and are surrounded by staterooms on the main deck. You See in front of you 4 elevators, and double staircase behind you. You remind yourself that your stateroom is «U-28» On the wall you see a simple map of the decks

[Links zu den weiterführenden Beiträgen:]

– (back) – (look at the sign) – (Elevators) – (Stairs) – (add a path) –»  
(Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 717; Orthografie  
gemäss Original).

Eine Reihe aufeinander folgender Beiträge überträgt den Shooter-Klassiker  
«Resident Evil» in Textform und erweist so dem Spielgenre des Actiongames  
seine Reverenz:

«You find youreself in a game called resident evil 2. you are in a street  
filled with zombies you are also equiped with a barreta and you have 121  
bullets. There are three zombies and each one takes 4-8 bullets to kill  
there is also space to run around. [Link «shoot the zombies»] It takes you  
twenty one bullets now what [Link «walk down the street»] you walk down  
the street you see an alley five zombies come out at you. you have100  
bullets left [Link «shoot zombies»] You try to shoot the zombies but they  
are to close and one sneeks up from behind.They all begin to chew on you  
and now youre dead. THE END» (Prescient Code Solutions und diverse  
Autoren 1997-: 1080ff; Orthografie gemäss Original).

Dieser Beitrag zeigt auch, dass ein Verstoss gegen die Regel, keinen Schluss zu  
setzen, keine Konsequenzen nach sich zieht. Andere Beiträge thematisieren das  
Tabu des Todes der Hauptfigur beziehungsweise die Unmöglichkeit eines  
Schlusses in einer unendlichen Geschichte («The Neverending Tale») intra-  
fiktional. Ein Beispiel für diese Technik:

«You plunge into the air. You fall to the ground with a thump, and die.  
WAIT!!!!  
Sorry, you can't die, cause this can't end. It's the NEVER ENDING  
TALE. So, Tinker Bell flies up and sprinkles fairy dust on you, and you  
come back to life. The voice goes away, and there is a beautiful forests,  
with flowers and big beautiful, NICE trees. There is a tree with fruit on it.  
You eat one of the fruits, and...» (Prescient Code Solutions und diverse  
Autoren 1997-: 507; Orthografie gemäss Original).

Intratextuell werden Konflikte zwischen den Schreibenden ausgetragen. Die  
gütlich beigelegte Diskussion über den Schluckauf von Drachen wurde oben  
(Kapitel 4.2.5.) bereits zitiert. Andere Konflikte laufen weniger einvernehmlich  
ab, wie folgender Streit um einen Begriff zeigt:

«The boy was unable to speak, he began to fit uncontrollably. [Link  
«Huh?», Autor Kevin:] You take out your dictionary and look up fit. It  
means that it's snug when you put it on. You are confused. [Link «you're a

nerd»] Hey, you kevin person! The one who just wrote about the dictionary. You're a nerd!!! You actually carry a dictionary in your pocket!! HA! HA!» (Prescient Code Solutions und diverse Autoren 1997-: 119ff).

Intertextuelle Bezüge sind in «The Magical Scroll» zahlreich. Die Ausgangslage mit einer Bibliothek lädt förmlich dazu ein. Es finden sich nicht nur intertextuelle Verweise auf literarische Texte (z.B. Alice in Wonderland S. 81, Oliver Twist S. 407), sondern auch auf Comics bzw. Animationsfilme (z.B. Disney S. 378, Dragonball Z S. 1113), Computerspiele (z.B. Resident Evil, s.o. und Doom, S. 547), Filme (z.B. Monty Python and the Holy Grail S. 1197), TV-, Rock- und Popstars und andere Figuren auf der aktuellen Kinderkultur. Diese Bezüge vermitteln ein Bild des Medienumfelds der schreibenden Kinder und Jugendlichen.

Rhetorische Formeln und narrative Versatzstücke finden sich wiederholt. Ein Beispiel für Letzteres ist das plötzliche Aufwachen aus einem bösen Traum (z.B. S. 405, S. 968). Sie lassen die Vermutung zu, dass zumindest ein Teil der schreibenden Kinder und Jugendlichen über gewisse Schreiberfahrungen verfügt.

Unterstützt wird diese Annahme durch die Angaben der Autorinnen zu ihrer Person und Motivation, in «The Magical Scroll» mitzuwirken. Die Autorinnen von «The Neverending Tale» sind schwer zu fassen. Am Ende jeden Beitrags kann sich die Autorin selbst eintragen, und die Angaben, die sie dort macht, erscheinen zusammen mit Ihrer Fortsetzung der Geschichte. Diese Informationen lassen jedoch in den seltensten Fällen Rückschlüsse auf die empirische Verfasserin zu, da es sich in der Regel um offensichtliche Pseudonyme handelt, wie es von den Initianten empfohlen wird. Auch ob eine Schreiberin unter mehreren Pseudonymen schreibt oder ein Pseudonym von mehreren Autorinnen verwendet wird, lässt sich nicht überprüfen. Ein Versuch, zumindest etwas mehr an authentischen Informationen über die Teilnehmerinnen zu erhalten, ist das «Gästebuch», das die Verfasserin im Februar 1998 eingerichtet hat (S. 1052), und dessen einer Eintrag oben (Kapitel 4.1.6.) bereits zitiert wurde. Mehrere Mädchen schreiben dort von ihren Plänen, Schriftstellerin zu werden; «The Neverending Tale» ist für sie ein willkommenes Angebot, um ihre schriftstellerischen Fähigkeiten zu erweitern und zu testen, wie das Publikum darauf reagiert. Es darf zudem davon ausgegangen werden, dass expressiv schreibende Kinder und Jugendliche auf Anregung der Schulversion von «The Neverending Tale» auch Beiträge in der Online-Version verfassen.

«The Neverending Tale» lässt sich somit in die Tradition des *Creative Writing* und des schulischen Schreibens stellen. Dies unter dem Vorzeichen, dass für die

meisten Autorinnen der Spass am Schreiben und nicht gezieltes Schreibtraining im Vordergrund stehen dürfte. Typisch für digitale Literatur sind bei den Hyperfictions von «The Neverending Tale» die medialen Entstehungsbedingungen (Mehrphasigkeit, Multilokalität, Zwei- bzw. Mehrwegkommunikation zwischen den Teilnehmenden, vorläufige Unabgeschlossenheit) sowie die Baumstruktur.

Inkonsistenzen bezüglich Genre und Textsorte, Autorwechsel innerhalb der Geschichten, intertextuelle und -mediale Bezüge, die *Tree-fiction*-Struktur, intrafiktionale und intratextuelle Aushandlungen von Divergenzen und Konflikten führen dazu, dass die einzelnen Narrationen in «The Magical Scroll» nicht «glatt» verlaufen. Aufgrund der verhältnismässig kurzen Textbeiträge und der relativ kurzen Form der Einzelnarrationen – der Baumstruktur geschuldet – ergibt sich in den allermeisten Fällen dennoch ein Sinn, die Inkohärenzen sind nicht übermächtig.

Wie «The Magical Scroll» weitgehend dem ludischen Typus und dem dritten Konkreativitätsgrad zuzurechnen ist ein Mitschreibprojekt für Erwachsene: «Beim Bäcker». Es handelt sich um eine axial strukturierte Online-Mitschreibgeschichte, welche zwischen 1996 und 1998 entstanden ist und dadurch zu den ersten konkreativen Internetprojekten im deutschsprachigen Raum gehört. Die Erzählung dreht sich rund um einen Bäckerladen, der eine erotische Atmosphäre ausstrahlt, welcher sich kaum jemand entziehen kann. Eine Gegenüberstellung der zwei an ganz unterschiedliche Zielgruppen gerichteten Projekte ermöglicht die Herausarbeitung von Parallelen und Unterschieden.

Die Bäcker-Geschichte besteht aus 38 Folgen. Die einzelnen Beiträge sind vergleichsweise lang, sie bewegen sich im Rahmen zwischen drei und fünf Abschnitten. Die von der Initiantin Claudia Klinger formulierten Anweisungen sind sehr offen:

«Du kannst an der Geschichte weiterschreiben und dabei Charaktere, die schon vorhanden sind, weiterentwickeln (Ausnahme: Die Hauptfigur aus Teil 1 von Carola Heine!). [...] Es ist nicht nötig, alle 34 Folgen [bis zum Schluss waren es 38, jm] gelesen zu haben, um mitzuschreiben, aber ein paar sollten es schon sein.» (Klinger, Heine et al. 1996-1998: Startseite).

Claudia Klinger berichtet in einem Interview, sie habe sich darauf beschränkt, den Bezug der Beiträge zu Erotik und zum Bäckerladen zu überwachen sowie pornografische Beiträge und solche, welche sprachlichen Mindestanforderungen nicht genügten, auszuschliessen (Simanowski 2000: Interviews/Klinger-3-Mai-00/index.htm). Ausserdem erläutert sie, wie die Mitschreibgeschichte sich als

virtueller Treffpunkt für die Exponentinnen und Exponenten der aufkommenden Hyperfiction-Szene im deutschsprachigen Raum etablierte. Die Teilnahme an der Geschichte hatte eine Reihe von Vernetzungen zur Folge, welche auch ins reale Leben hineinreichten. Reflexe davon finden sich nicht nur in den vielfältigen intrafiktionalen Bezügen, sondern auch in Metakommentaren, welche in die Narration eingestreut sind. So schreibt Ingeborg Jaiser:

«So liess ich Katja reden und die Dinge ihren Lauf nehmen. [...] Hoffte auf ein Wunder. Nahm mir Zeit. Gab der Netzgemeinde genügend Gelegenheit, sich eine Fortsetzung einfallen zu lassen. Und sass am Ende fröstelnd in meinem leichten Sommerkleid auf dem Boden, um den letzten wässrigen Rest O-Saft aus dem Glas zu saugen. Dann beschloss ich, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen. [...]» (Klinger, Heine et al. 1996-1998: 22 [Ingeborg Jaiser]).

Und nach einer längeren Pause, in der keine Fortsetzungen für das Projekt mehr geschrieben wurde, kommentiert Hans-Peter Müller:

«Er war fast ein Jahr unterwegs gewesen, hatte die Gegend lange nicht mehr aufgesucht, in der er so manches Mal an dem kleinen Bäckerladen vorbeiflaniert war; er sah nachdenklich, daß kein Leben mehr in diesem Laden herrschte. An dem Zettelkasten mit den wunderschönen, witzigen, romantischen oder frech-forschen Geschichten hingen die gleichen, die er noch von damals kannte; keine einzige neue Story...

Welch ein Unterschied zu damals: in nahezu wöchentlichen Abständen hatte irgend jemand einen neuen Farbtupfer hinzugefügt; er dachte mit versonnenem Lächeln daran zurück, daß ihm diese Geschichten Mut gemacht hatten: nämlich (zum ersten Mal) sich zu «veröffentlichen»; und eigene Beiträge beizusteuern, im wahrsten Sinne des Wortes aus sich heraus zu gehen; also jene Energie fließen zu lassen, die Kreativität wie Erotik vielleicht am meisten ausmacht...

Welch ein Unterschied zu damals: immer wieder waren neue, interessante Menschen aufgetaucht, die eine oder andere Geschichte hatte ihn sogar auf den Autor bzw. die Autorin neugierig gemacht; er hatte versucht, sich vorzustellen, wie er oder sie wohl aussehen würde, welches Leben sie führten, welche Träume sie wohl hatten; war bisweilen sogar versucht gewesen, mit ihnen Kontakt aufzunehmen; also jene Energie fließen zu lassen, mit der man sich näher kommt...» (Klinger, Heine et al. 1996-1998: 29 [Hans-Peter Müller]).

Die Beiträge schliessen, obwohl axial strukturiert, nur locker aneinander an; viele

Figuren und Narrationsstränge werden dadurch inkonsistent. So ist die Protagonistin aus dem ersten Beitrag daran erkennbar, dass sie sich einen Lolli kauft (Klinger, Heine et al. 1996-1998: 1 [Carola Heine]). Im zweiten Beitrag wird im inneren Monolog eines Verehrers ihr Aussehen beschrieben, sie ist «einsfünfundsechzig» gross (Klinger, Heine et al. 1996-1998: 2 [Herbert Hertrampf]). Einige Beiträge später zieht die Figur die Aufmerksamkeit eines weiteren Manns auf sich, er beschreibt sie folgendermassen: «Wir kämpften uns gerade durch eine weitere Baustelle, da sah ich sie. Sehr groß, tres chic. Business-Outfit. Sie hatte einen Lolli in der Hand was mich irgendwie befremdete.» (Klinger, Heine et al. 1996-1998: 8 [Sascha Greinke], Orthografie und Interpunktion gemäss Original). Im selben Abschnitt wird auch der Bauarbeiter mit «vollem Haar» aus den ersten zwei Beiträgen zu einem, der «seine letzten Haare zum Zoepfchen gebunden hat».

Intertextuelle Bezüge kommen vor, beispielsweise im 32. Beitrag (von Frank Black) der Verweis auf den WDR-Radiosender 1LIVE oder im achten Beitrag (von Sascha Greinke) auf den Song «Late At Night». Sie dienen der Verortung der Handlung (für den überwiegenden Teil der Beiträge in Köln) oder der Charakterisierung der Figuren. Die meisten Beiträge sind Prosaerzählungen, vielfach mit Dialog oder innerem Monolog durchsetzt. Einzelne Beiträge und Einschübe allerdings führen auch andere Textsorten ein, so ist der neunte Beitrag (von Ingeborg Jaiser) in Briefform verfasst, der zwölfte Beitrag (von Huschiar Madjidi) ein autobiografischer Einschub ohne Bezug zu den anderen Beiträgen, der 27. und 31. Beitrag (von Volker Hatlauf bzw. Stefan Bergmeir) beinhalten Gedichte. Diese Brüche und Inkonsistenzen, auch auf Narrationsebene, führen dazu, dass die Gesamterzählung schrittweise zerfranst. Ein metafiktionaler Beitrag bringt das Dilemma der Autorinnen und Autoren angesichts dieser Tatsache auf den Punkt:

«Für einen letzten Moment rang ich mit mir. Sollte dies nicht ein Gemeinschaftsprojekt sein? Sollte ich nicht an den toughen Notarzt, an den rassigen farbigen Lover, an die kleine Yolanda denken? War ich nicht dazu verpflichtet, sie alle in meine Fortsetzung einzubinden? Unfug, sagte ich mir. Das war meine Runde. Sollten die anderen schauen, wo sie blieben. [...]» (Klinger, Heine et al. 1996-1998: 22 [Ingeborg Jaiser]).

Dazu gibt es als Gegengewicht den 24. Beitrag, in dem ein Engel die wichtigsten bisherigen Handlungsstränge resümiert:

«*Erschöpft* versinke ich in den schweren Knautschkissen des knallroten Sofas. Wie sehne ich mich nach der luftigweichen Zartheit meiner

gewohnten Schlafstätte. Leider wird es noch eine Weile dauern, bis ich zurück kann... Der Auftrag ist noch nicht erfüllt. Seufzend ziehe ich den Notizblock vom Tisch zu mir herüber und prüfe die Checkliste.

Aktion «Neue Mutter für Carola und Claudia» - noch nicht erledigt. Nur angeleiert. Ich muß unbedingt herausfinden, wann das nächste Treffen von Amnesty's Gleichberechtigungs-Kurs ist, und Herbie und die Adrette dorthin lotsen. Ich male einen dicken Kringel hinter die Zeile und notiere noch «Babysitter für C & C?». [...]

*Der Arzt.* Immerhin hat er eine Verabredung fürs Wochenende. Erneut male ich einen dicken Kringel. Ich will dabei sein, damit nichts schief geht. [...]

*Eric und Carol und der Van.* Meine Güte, das war mir etwas aus den Händen geglitten. Der Absturz des Zementkübels hätte böse ausgehen können. Ich bin fast sicher, daß Dev mir wieder mal dazwischenpfuschen wollte. Der Mistkerl. Nur über den Unfall von Yolandas Großmutter konnte ich den Notarzt einschleusen, um ihn den Van rechtzeitig entdecken zu lassen. Dev hat sich wohlweislich nicht blicken lassen, aber der kann was erleben! Carol hat sich definitiv in Eric verliebt, schade für den Notarzt. Vielleicht kann ich für ihn etwas tun? Mal sehen... Kringel. [...]» (Klinger, Heine et al. 1996-1998: 24 [Susann Zauberfee], Orthografie und Interpunktion gemäss Original).

Damit werden Vorlagen für den weiteren Geschichtenverlauf geschaffen, die allerdings nur teilweise zur Realisation kommen.

Die Inkonsistenzen haben im Fall von «Beim Bäcker» intrafiktional ausgetragene Auseinandersetzungen zur Folge, wie bereits der Anfang der Fortsetzungsgeschichte deutlich macht: Der Initialbeitrag von Carola Heine ist aus Sicht einer Ich-Erzählerin geschrieben. Sie gerät im Bäckerladen ins Tagträumen und stellt sich vor, wie sie sich mit einem nicht näher determinierten «muskulösen und attraktiv verschwitzten jungen Mann in dem blauen Overall» mit «dichten braunen Haaren und den feurigen dunklen Augen» in der Bäckerauslage vergnügt. Der zweite, von Herbert Hertrampf stammende Beitrag füllt diese Leerstelle. Ein männlicher Ich-Erzähler in blauem Overall und mit dichtem braunem Haar steht in der Baugrube vor dem Bäckerladen: ein Bauarbeiter. Er nimmt die Erzählerin aus dem ersten Beitrag wahr, sie ist anhand ihrer Kleidung als dieselbe Figur zu identifizieren, und macht sie seinerseits zum Inhalt einer erotischen Träumerei. Der dritte Textbeitrag – wiederum von Carola Heine – übergeht diesen Anknüpfungspunkt jedoch demonstrativ: aus Sicht der Ich-Erzählerin ist der Bauarbeiter ein «grinsende[r] Halbaffe, ein direkter Nachfahre des Neandertalers mit dem primitiv-abschaetzenden Blick, einer von dem Typus, der Millionen von

Frauen einen Umweg um Grossbaustellen machen laesst». *Ihre* Träumerei – wird jetzt expliziert – hat sich auf einen jungen kaffeetrinkenden Handwerker im Bäckerladen bezogen. In diesem dritten Beitrag ist auch nicht *sie* das begehrte Objekt des Bauarbeiters, sondern eine weitere Kundin, welche nach ihr den Laden verlässt. Die Replik Herbert Hertramphs rehabilitiert den Bauarbeiter: in einem inneren Monolog verschafft er uns einen kursorischen Lebenslauf. Es handelt sich um einen geschassten Universitätsprofessor, Witwer und treusorgenden Vater, der sich bei «Amnesty International» engagiert. Den abschätzigen Blick der ersten Kundin aus dem Bäckerladen nimmt er wahr, wendet sich dann aber der zweiten zu, für die er sich interessiert.

Diese Verschiebungen und absichtlichen «Missverständnisse» treten in keinem der anderen untersuchten konkreativen Projekte so deutlich zutage wie in der Erzählung «Beim Bäcker». Heibach resümiert denn auch über «Beim Bäcker»:

«Statt ein Programm für eine kollektive Arbeit zu entwickeln, kristallisieren sich Individualisierungstendenzen heraus, die der Vorstellung eines kollektiven, selbstorganisierten Projekts zuwiderlaufen.» (Heibach 2003a: 169; im Original kursiv).

Eine zusätzliche Besonderheit von «Beim Bäcker» ist, dass die Beiträge teilweise unter den korrekten Autornamen erscheinen und folglich realen Personen zuschreibbar sind.

«Beim Bäcker» kann als Übertragung der Laienschreibbewegung ins digitale Medium verstanden werden. Einflüsse sind neben *Creative Writing* auch das autobiografische und selbstreflexive Schreiben, wie es in der BRD unter der Breitenwirkung psychologischer Erkenntnisse seit den 1980er-Jahren betrieben wird. Charakteristisch für das digitale Medium ist das Sichtbarwerden der Kommunikations- und Aushandelsprozesse zwischen den Autorinnen und Autoren, wie es auch in «The Magical Scroll» auftritt.

Bei einem Vergleich der obigen zwei Mitschreibangebote auf dem Netz fallen als erstes die Unterschiede im Genre auf. Eine erotische Geschichte für Kinder und Jugendliche ist undenkbar. Daneben gibt es weitere Differenzen: Eher mit der Struktur als mit dem Alter der Schreibenden zu begründen sind die Unterschiede bezüglich Konsistenz der Narrationsstränge. Eine axial-sequenzielle Narration wie «Beim Bäcker» mit langen Beiträgen verlangt ein weit höheres Mass an kompositorischer Kompetenz als die kurzen Narrationsstränge von «The Magical Scroll». Während auseinander laufende oder sich widersprechende Narrationsstränge in Letzterem ihren strukturellen Niederschlag in den Verästelungen der Baumstruktur finden und sich nicht weiter tangieren, bleiben im axial struktu-

rierten «Beim Bäcker» Widersprüche bestehen. Die Unmöglichkeit der Integration aller, auch sich zuwiderlaufender, Narrationsstränge in der erotischen Erzählung hat sich in obigen Beispielen zur Genüge gezeigt. Gelungen ist die Einbindung intermedialer und -textueller Bezüge in beiden Projekten. Im Schreibangebot für Kinder ist sie weit stärker ausgeprägt und bildet das Medienumfelds der Schreibenden ab, während sie in der erotischen Erzählung als gestalterisches Mittel Verwendung findet. Die Variation der Textsorten ist dem Alter der Schreibenden und den daraus hervorgehenden Unterschieden bezüglich Interessenlage und Kenntnisstand angemessen.

Ähnlich dürfte die Schreibmotivation in den zwei Hyperfictions gelagert sein. Das zeigt ein Vergleich des oben zitierten Beitrags von Hans-Peter Müller mit den Einträgen im «Gästebuch» von «The Magical Scroll», in denen Mädchen ihre schriftstellerischen Ambitionen offenlegen und beschreiben, wie sie die Hyperfiction als Umgebung für ihr Schreibtraining benutzen.

Ein gewichtiger Unterschied besteht bezüglich der Haltung der Einzelautorinnen gegenüber der Gemeinschaft der Schreibenden. Sowohl Claudia Klinger im Interview als auch Hans-Peter Müllers Reflexionen über die Narration machen deutlich, dass das gemeinsame Schreiben zur Herausbildung eines Gemeinschaftsgefühls, teilweise auch zu realen Treffen, führte. Diese Gruppenbildung im Avantgarde-Stadium einer neuen künstlerischen Ausdrucksform steht in der Tradition anderer Schreib- und konkreativer Praktiken, beispielsweise in der Romantik, in Dada, Surrealismus, der Anfangszeit von Happening, Popkultur und Laienschreibbewegung in der BRD. Das Publikum von «The Magical Scroll» ist nicht nur ungleich grösser, sondern auch wesentlich heterogener (bezüglich Alter, Schreiberfahrung, Bildungshintergrund usw.). Eine Online-Mitschreibgeschichte dieser Grössenordnung lässt kein Gefühl einer eingeschworenen Gemeinschaft aufkommen.

Die Haltung bezüglich der Autorgruppe der gemeinsam verfassten Geschichte schlägt sich in einer unterschiedlichen Austragung von Konflikten nieder. Während diese sich in der Bäcker-Erzählung zum Teil über mehrere Beiträge hinziehen, wie die obige Auseinandersetzung um die Person und den Stellenwert des Bauarbeiters zeigte, brechen Diskussionen in «The Magical Scroll» nach wenigen Beiträgen ab. Hier spielt auch die unterschiedliche Struktur der Hyperfictions mit; Reibungspunkte in der Bäcker-Erzählung bleiben zwingend bestehen und bieten sich für eine Auseinandersetzung an. In «The Magical Scroll» hingegen können sie im Wortsinn «umgangen» werden, indem ein neuer Narrationsstrang erstellt wird.

#### **4.7.5. «Haus des Grauens»**

Initiiert wurde die im Jahr 2000 entstandene Gespenstergeschichte von der Pestalozzi-Schule in Gladbeck, einer Grundschule. Sie wird auf der Homepage als «Die Schreibende Schule» apostrophiert; das freie Schreiben stellt gemäss Schulkonzept einen der pädagogischen Schwerpunkte dar (vgl. dazu Pestalozzischule Gladbeck 1997-: /SchreibendeSchule/schreibendeschuleintro.html). Seit 1988 finden, unter massgeblicher Verantwortung des Schulleiters Hans-Jürgen Fuhrmann, Schreibprojekte statt, seit 1990 unter Einbezug des Computers; seit 1997 ist die Homepage der Schule online, kurz darauf die ersten Online-Mitschreibgeschichten.<sup>162</sup> Die Schule ist unter anderem der Pädagogik Célestin Freinets verpflichtet, der den «texte libre» in den schulischen Lese- und Schreibunterricht eingeführt hat. Die Schule verfügt also nicht nur über digitale Medien zum Verfassen von Texten, sondern auch über die klassischen von Freinet propagierten Hand-Druckpressen. Ein weiterer Schwerpunkt der Schule ist der Austausch mit ausländischen Klassen.

Übergeordnetes Ziel des Schreibunterrichts ist gemäss pädagogischem Konzept eine Erziehung zum «Selbständigen Leser» (Pestalozzischule Gladbeck 1997-: /SchreibendeSchule/schreibendeschuleintro.html). Hohe Bedeutung wird dabei der Motivation der Schülerinnen beigemessen. In diesem Sinne ist der Einsatz digitaler Medien zu verstehen. Fuhrmann schreibt dazu:

«Alle meine angefügten Links und damit Arbeiten mit und für Kinder im Internet sollen zeigen, dass mit Grundschulkindern schon ab dem 1. Schuljahr sehr kreativ und produktiv gearbeitet werden kann. Dabei werden Lesen und Schreiben sehr motivierend mit Internet und Computer verbunden.» (Pestalozzischule Gladbeck 1997-: KonzeptFuhrmann06.html).

Andere Maximen für die Schreiberziehung sind gemäss den «Thesen und Aspekten für eine moderne Lese- und Schreiberziehung»:

«[...] Kinder, die eigene Texte schreiben dürfen, werden eher zu selbständigen Lesern. (auch: Erst Schreiben, dann Lesen) Das Kind als Autor eigener Texte [...]

---

<sup>162</sup> Vgl. auch die anderen Mitschreibgeschichten des Korpus, die aus dem Umfeld der Schule stammen: «Ein Pferd namens Wolkenweiß» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 1999-2000), «Neugierige Marsmenschen» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen o.J. [2000?]) und «Abenteuer im Weltraum» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen o.J. [2005?-]).

Erstlesen: Für die Kinder wären Eigentexte, Bilderbücher und geeignete Kinderzeitschriften viel wichtiger als die Fibel selbst. [...]

In den Klassen 1 und 2 spielt der Aufbau der generellen Lesemotivation auch außerhalb der Schule eine entscheidende Rolle, weil nur dadurch das Kind Lesen als Gewinn betrachten lernt und Lesefähigkeiten ausbaut und steigert. [...]

Kinder schreiben noch lieber, wenn ihre Texte veröffentlicht werden [...]

[K]reatives Schreiben, besonders freie Texte, benötigen eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung, der aufbauenden Kritik und der individuellen Beachtung. [...]» (Pestalozzischule Gladbeck 1997-: /SchreibendeSchule/schreibendeschuleintro.html).

Viele dieser Punkte werden durch die Erkenntnisse aus der literarischen Sozialisationsforschung gestützt. Durch diese Positionierung lässt sich der Schreibunterricht der Pestalozzischule in eine Reihe mit der Schreibpädagogik Freinets und deren Transformationen im handlungs- und produktionsorientierten Schulunterricht der BRD im Laufe der 1970er- und 1980er-Jahre stellen. Die Mitschreibgeschichten aus Gladbeck vertreten den pädagogischen Konkreativitätstypus, unter Beimischung eines ludischen Anteils. Freie Schulen können, bei entsprechender Ausrichtung, den nötigen Freiraum für Lese- und Schreibprojekte schaffen. An dieser Stelle sei auch auf die Laborschule in Bielefeld verwiesen, wo Heide Bambach in ähnlicher Weise wie Fuhrmann arbeitet (vgl. Kapitel 2.8.). Eine Besonderheit in Gladbeck ist die Ausweitung auf digitale Medien und der Einbezug konkreativer Praktiken.

In der hier zur Besprechung kommenden Kurzgeschichte «Haus des Grauens» zieht eine Familie in ein Gespensterhaus ein. Der erste Beitrag stammt von einer dritten Klasse:

«Bei uns in der Straße steht ein riesiges, altes Haus, das seit Jahren nicht mehr bewohnt ist. Es steht genau gegenüber unserem Haus. Vor ein paar Wochen kamen neue Leute in unsere Gegend. Sie zogen in das Haus von gegenüber. Ich konnte es nicht glauben. Wer ist denn so verrückt und zieht in dieses Haus. Es wird erzählt, dass es in ihm spukt. Nach ein paar Tagen habe ich unsere neuen Nachbarn zum ersten Mal gesehen. Und stellt euch vor, als ich mit dem Jungen ins Gespräch kam, erzählte er mir doch sofort .....» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000).

Der Junge trifft im weiteren Geschichtenverlauf nachts auf die Geister und nimmt sich vor, mit ihnen Freundschaft zu schließen. Die Gespenster stellen ihm anlässlich eines mitternächtlichen Treffens drei Prüfungen als Bedingung. Die ersten zwei sind leicht, aber als drittes muss er eine Nacht alleine auf dem

Dachboden verbringen. Nachdem er ein Labyrinth überwunden und einen Fledermaus-Angriff überstanden hat, muss er zuletzt durch einen langen dunklen Tunnel und wird dabei ohnmächtig. Als er aufwacht, ist es Tag. Gemeinsam mit den Nachbarsjungen geht er in der nächsten Nacht wieder auf den Dachboden. Die Gespenster sind dabei, ein Fest zu feiern und laden die zwei Jungen ein. Gespenster und Menschen sind zu Freunden geworden.

Bei diesem Mitschreibprojekt nahmen sieben Klassen aus Deutschland, Frankreich, den USA und Japan teil. Beim «Haus des Grauens»-Projekt wurde die Geschichte – soweit fertig – einer Klasse geschickt, die dann in gemeinschaftlicher Arbeit eine Fortsetzung von jeweils 8-18 Sätzen verfasste.

Das Gesamtgebilde ist axial strukturiert. Es ist ersichtlich, dass die Beiträge durch die jeweiligen Klassen und Lehrpersonen sorgfältig redigiert sind, die Anschlüsse sind kohärent. Im Gegensatz zu den oben vorgestellten Online-Mitschreibgeschichten «Beim Bäcker» und «The Magical Scroll» entsteht so eine relativ konsistente Kurzgeschichte, die dem zweiten Konkreativitätsgrad zuzuordnen ist.

Von der Erzählung «Haus des Grauens» führt ein Link zu einer Seite mit Gespensterbildern aus drei der teilnehmenden Klassen. Auch die Erzählung selbst ist mit ein paar nachträglich eingefügten Illustrationen ergänzt, und zu Beginn wird man von Hohngelächter begrüßt. Die Geschichte ist auf deutsch, englisch und französisch online verfügbar.

Ein Link «zu den Teilnehmern» führt auf eine separate Seite, auf der die teilnehmenden Schulen und Schülerinnen sich in Text und Bild kurz vorstellen. Auf diese Weise wird – im Gegensatz zur Mehrzahl der Online-Mitschreibprojekte – ein Rückbezug der Textbeiträge auf reale Personen möglich. Dieser beschränkt sich auf die Klasseneinheit; eine Rückverfolgung, von welcher Schülerin eine bestimmte Idee oder Formulierung stammt, ist nicht möglich.

In Bezug auf die Gruppenbildung im Rahmen konkreativer Praktiken eröffnen sich zwei Ebenen. Erstens entsteht ein Klassenbeitrag im Austausch aller Klassenmitglieder. Die kreative Tätigkeit geht mit sozialen Interaktionen Hand in Hand. Zweitens findet durch die Vernetzung verschiedener Schulen eine schulenübergreifende Communitybildung statt. Vor allem mit der Ecole Jacques Prévert in Tourcoing verbindet die Pestalozzischule eine langjährige Partnerschaft. Die Klassen stehen teilweise in Korrespondenz (vgl. Ecole Jacques Prévert 1999-: /pages/ce1a/tggb.htm) und haben sich auch schon besucht. Gemäss bebildertem Reisebericht war der Besuch einer französischen ersten Klasse in Deutschland ein voller Erfolg: «C'était super ! On s'est bien amusé avec nos correspondants. On a parlé un peu allemand, les parents allemands étaient très

gentils.[...] On a mangé beaucoup de saucisses, les allemands adorent les saucisses!» (Ecole Jacques Prévert 1999-: /pages/cela/voya.htm).

Bezüge auf die unterschiedlichen Herkunftskulturen der Teilnehmenden sind in der Kurzgeschichte praktisch nicht vorhanden. Einziger Reflex könnte die Bemerkung sein, dass einer der Jungen mit «affenartiger Geschwindigkeit» durch einen dunklen Tunnel geht. Der entsprechende Beitrag stammt aus Osaka, der Vergleich ist für westliches Empfinden ungewohnt. Der adjektivlastige Beitrag einer Schule aus Florida hingegen ist eher dem spezifischen Schreibunterricht als kulturellen Hintergründen anzurechnen:

«Der Junge ging langsam die geheimnisvoll knarrende Treppe hinauf. Er erreichte schließlich die dunkle, majestätische Dachbodentür. Seine Hände waren in großer Furcht zusammengepresst und er hatte einen todernten Ausdruck in seinem Gesicht. Er drehte den quietschenden, rostigen Türkнопf, KABOOM! [...]» (Pestalozzischule Gladbeck und diverse Autorinnen 2000).

Konkreativität findet beim «Haus des Grauens» auf zwei Ebenen statt: Erstens innerhalb der teilnehmenden Schulklassen beim Erstellen des jeweiligen Textbeitrags, und zweitens zwischen den Klassen beim Weiterspinnen der Vorgaben. Der erste Prozess ist im Endprodukt nur indirekt abgebildet, der zweite lässt sich durch die Zuschreibung der Textbeiträge zu den verschiedenen Klassen problemlos verfolgen.

Die Kurzgeschichte «Haus des Grauens» exemplifiziert, wie sich der reformpädagogisch inspirierte Schreibunterricht nach Freinet ins digitale Medium übertragen lässt. Dies hat nicht nur einen Medienwechsel zur Folge, sondern auch einen Brückenschlag zwischen freiem Schreiben und Konkreativität. Schülertexte werden so nicht nur im (attraktiven) digitalen Medium verfügbar, sondern erreichen auch eine gewisse Öffentlichkeit. Fuhrmann erläutert, dass dies vor allem der Motivation der Schülerinnen und Schülern diene, mit dem Ziel einer erfolgreichen literarischen Sozialisation, auch über den Schulunterricht hinaus.

---

## 5. Résumé und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat aufzeigen können, dass konkreative Praktiken nicht im luftleeren Raum entstehen, sondern sich in einem Umfeld entwickeln, welches wiederum die Ausgestaltung – Zielsetzung, Rahmenbedingungen, Zielgruppe usw. – entsprechender Projekte beeinflusst. Dies wird aus der Geschichte der Konkreativität im zweiten Teil der Arbeit und den obigen Beispielen ersichtlich sowie in der literatur- und medienwissenschaftlichen Analyse des dritten Teils theoretisch verortet.

Als Voraussetzung für Konkreativität in Kinder- und Jugendmedien überhaupt sind erstens die zwei grundlegenden Formen zu nennen, welche eine konkreative Beteiligung zulassen, nämlich die orale Erzählkultur und das kindliche Fantasienspiel. Diese können als basale und praktisch universelle Kulturtechniken betrachtet werden. Zweitens spielen narrative und allgemein ästhetische Formen eine Rolle, welche gemeinschaftliche Kreativität als denkbare Variante künstlerischer Produktion zulassen und teilweise etablieren. Dies sind vor allem die Symposie-Experimente der Romantik, die marxistisch orientierte Kunstproduktion mit dem Ziel gesellschaftlich-politischer Veränderung durch die Partizipation aller an Kunst, Happening und *Art by Instruction*, welche teilweise ihre Vorläufer in Dada und Surrealismus haben, sowie derjenige Teil von Hyperfiction, welcher als Weiterentwicklung von *Art by Instruction* betrachtet werden kann. Drittens bilden diejenigen pädagogischen Strömungen eine Basis, die eine Wahrnehmung kindlicher Kreativität erst ermöglichten, namentlich Reformpädagogik und Kunsterziehungsbewegung, welche wiederum ohne die Dilettantismusdebatte undenkbar sind, die marxistische Pädagogik sowie die Kreativitätsforschung. Einen vierten Einfluss schließlich bilden spielerische Formen gemeinschaftlicher Produktion von Narration: die höfischen Gesprächsspiele des Barock sowie Rollenspiele jeder Couleur. Als letzte Voraussetzung ist die technische Entwicklung im Bereich digitaler Medien zu nennen, insbesondere das Internet und die Tatsache, dass Software, beispielsweise ab CD-ROM, mittlerweile so benutzerfreundlich gestaltet ist, dass sie im wahrsten Sinne des Wortes kinderleicht zu bedienen ist.

Als wichtigste historisch verortbare Stationen konkreativer Kinder- und Jugendmedien schälen sich die folgenden heraus:

Erstens die *frühen sozialistischen beziehungsweise marxistischen Formen*, namentlich das sozialistische Kindertheater in der Anfangszeit der Sowjetunion

und das Lehrstück. Diese stehen in Wechselwirkung zur marxistischen Ästhetik. Die für Konkreativität relevanten Hauptpfeiler dieser Ästhetik sind die Wahrnehmung von Kunstproduktion als vermittelbare Fertigkeit, die positive Bewertung kollektiv-gemeinschaftlicher Kunstproduktion sowie die Verbindung zwischen Kunst und Leben, welche die Entwicklung heuristisch ausgerichteter Kunstanwendungen begünstigt. Im deutschsprachigen Raum ist vor allem das brechtsche Lehrstück folgenreich. Sozialistisches Kindertheater und das Lehrstück nach Brecht sind je nach spezifischer Ausgestaltung beziehungsweise Intensität der Steuerung durch Regie und/oder Ausführende dem zweiten oder dritten Konkreativitätsgrad zuzurechnen. Sie gehören zum marxistisch-emanzipatorischen Konkreativitätstypus.

Zweitens die konkreativen Experimente der *antiautoritären Zeit*, und zwar sowohl revolutionärer als auch reformerischer Ausrichtung. Sie finden vor allem während der 1970er-Jahre in der BRD Verbreitung. Die revolutionäre Ausrichtung schliesst weitgehend an die marxistische Ästhetik und die dort dargelegten Prämissen an. Sie weist szenische oder printliterarische Formen auf. Ein Beispiel für konkreatives Rollenspiel revolutionär-antiautoritärer Ausrichtung ist das 1972 in Berlin während mehrerer Tage durchgeführte «Fest», bei dem eine kapitalistische Marktwirtschaft in eine gerechtere arbeitsteilige Gesellschaft überführt wird. Im Gegensatz dazu steht «Die Fahrt der Anita-Najade», ein Rollenspiel reformerischer Ausrichtung, welches Waechter in seinem Buch mit Gruppenspiel-Anregungen «Spiele» dokumentiert. Auch dieses Rollenspiel handelt zwar von Machtverhältnissen und dem Triumph der Schwächeren (nämlich der Schiffsmannschaft und den Insulanerinnen) über ungerechte und hinterhältige Autoritätspersonen (den Kapitän und seine Offiziere), ist jedoch in ein phantastisches Umfeld eingebettet, nämlich in eine Schatzsucher-Geschichte. Auch bei den konkreativen Printprodukten lassen sich die zwei unterschiedlichen Spielarten deutlich unterscheiden. Ein Beispiel für die revolutionäre Variante ist der Bastelbogen «Nebenan wird gebaut!», welcher den Mechanismus des Immobilienbesitzes aus antikapitalistischer Sicht vermittelt. Beispiele für die reformerische Variante sind die oben ausführlich vorgestellten Erzählvorlagen von Hannover und das Bilderbuch «Wir können noch viel zusammen machen» von Waechter. Waechter steht nicht nur unter dem Eindruck antiautoritärer Pädagogik, sondern ist deutlich auch von *Art by Instruction* beeinflusst. Ferner sind die Anweisungen in seinen Büchern weniger strikte formuliert als diejenigen der revolutionären konkreativen Kinderliteratur. Denn, wie Waechter in der Erläuterungen zu «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» schreibt: «Der Spaß beim machen [sic!] ist viel wichtiger als das Ergebnis!». Diese Schwerpunktsetzung kann auf eine im Wortsinn anti-autoritäre Haltung zurückgeführt werden, bei

welcher der erzieherisch-didaktische Impetus in den Hintergrund rückt.

Je nach medialer Ausformung sind bei den konkreativen Experimenten der antiautoritären Zeit unterschiedliche Konkreativitätsgrade anzusetzen. Im Fall der Rollenspiele handelt es sich um den dritten Grad; eine Steuerung durch die Spielleitung ist unabdingbar, eben gerade weil das Rollenspiel eine erzieherische Funktion erfüllen soll, nämlich gemäss Intention die Bewusstmachung, Hinterfragung und Überwindung bestehender Machtkonstellationen zugunsten einer gerechteren Gesellschaft. Die Printprodukte dagegen sind dem zweiten Grad zuzurechnen; eine Kontrolle der kindlichen Beiträge entfällt hier weitgehend. Wie sich bereits in den obigen Ausführungen abzeichnete, sind die revolutionäre und die reformerische Spielart zwei unterschiedlichen Konkreativitätstypen zuzurechnen. Während die erste mit ihrer stark didaktischen Ausrichtung zum marxistisch-emanzipatorischen Typus gehört, stellt die spielerisch ausgerichtete zweite eine Mischung zwischen konzeptuellem und ludischem Typus dar, allenfalls unter Beimischung wenig emanzipatorischen Anteils.

Eine drittes Mal erscheint Konkreativität im kinder- und jugendmedialen Bereich prominent in Form von *digitalen Kinder- und Jugendmedien*. Auch diese Gruppe zerfällt in zwei Unterbereiche, und zwar in Kreativ-CD-ROMs wie «Meine Schatzinsel» einerseits und in eine zweite, wesentlich grössere Gruppe von Online-Mitschreibgeschichten wie «The Magical Scroll» oder «Haus des Grauens» andererseits. Die Anfänge dieser Form von Konkreativität markieren 1993 das Kreativprogramm «Creative Writer» (1994 auf deutsch und in den ersten Jahren noch auf Diskette), ebenfalls 1994 das Mitmach-Onlineprojekt «The World's First Collaborative Sentence» (für Erwachsene) und 1996 «The Neverending Tale» (für Kinder und Jugendliche). Den Haupteinfluss für den ersten Bereich bildet die Kreativitätsforschung, insbesondere in Form der *Creative-Writing-Bewegung*. Für Online-Mitschreibgeschichten dagegen sind die Einflussfaktoren nicht ohne weiteres eruierbar. Eine Rolle spielen die Reformpädagogik, dies vor allem bei den vorgestellten Projekten der Pestalozzischule Gladbeck, welche auf die Freinet-Pädagogik zurückgehen, ferner *Creative Writing* und dessen Anwendung im schulischen Bereich, welche vor allem im den USA wirksam sind, aber auch die orale Erzählkultur, worauf sich beispielsweise «The Global Campfire» im Titel bezieht. Und schliesslich dürfte die Einladung zum zweckfreien und expressiven Schreiben einen wesentlichen Anteil an der Attraktivität von Online-Mitschreibprojekten ausmachen. Die Mehrzahl der Online-Mitschreibprojekte gehört damit – zusammen mit den meisten Rollenspielen – zu den konkreativen Projekten, welche wenig bis keine höheren Ziele verfolgen, sondern überwiegend intrinsisch motiviert sind und das Bedürfnis nach Schreiblust befriedigen.

Eine Eigenschaft von Online-Mitschreibprojekten soll an dieser Stelle erläutert werden, und zwar ihre Nebenfunktion als virtueller Treffpunkt einer Community, einer Gemeinschaft. Voraussetzung dafür ist der performative Charakter von Mitschreibprojekten. Besonders deutlich tritt dieser hervor, wenn die Schreibenden Beiträge anderer Autorinnen absichtlich gegen den Strich lesen und der Narration divergierende Fortsetzungen anfügen. Beispiele dafür kamen oben anhand der Erzählung «Beim Bäcker» zur Besprechung. Aber auch in Mitschreibgeschichten für Kinder gibt es zahlreiche Beispiele für Verhandlungsprozesse: In «The Magical Scroll» die metafiktionale Diskussion darüber, ob Drachen den Schluckauf haben können (vgl. Kapitel 4.2.5.) und im «Riesenvers Glück» die intrafiktionale Kompensationsprozesse, welche die Erwähnung einer «nackten knutschenden» Nonne nach sich zog (vgl. Kapitel 4.2.1.). Zwischen Projekten für Erwachsene und solchen für Kinder und Jugendliche lässt sich ein Unterschied ausmachen: Während Erwachsene stark auf *ihrer* Geschichte und *ihren* Figuren verharren, kommen Kinder eher zu einem Konsens. Sei es, dass sie weniger Durchhaltevermögen haben, was die Durchsetzung ihrer Intentionen angeht, sei es, dass ein Übergehen unliebsamer Fremdbeiträge wie in «The Magical Scroll» durch die Baumstruktur der Hyperfiction begünstigt wird, sei es, dass sie in gemeinsamen Narrationen konsensorientierter schreiben. Letzteres kann mit der Vertrautheit gemeinsamen Schreibens aus dem Schulunterricht erklärt werden.

Das gemeinsame Fortschreiben einer Geschichte kann nicht nur Konflikte zur Folge haben, sondern, unter anderem durch Aushandlungsprozesse und die daraus folgende Involviertheit bedingt, auch das Aufkommen eines Gemeinschaftsgefühls. In einigen Fällen führt dies zu realen Treffen, wie bei den Autorinnen und Autoren von «Beim Bäcker» oder Klassen der Pestalozzischule Gladbeck und ihren Partnerschulen. Die konkreativen Projekte schlagen in diesen Fällen eine Brücke zwischen «Werk» und «Leben».

Die Communitybildung betrifft im konkreativen Digitalbereich überwiegend frühe Projekte der 1990er-Jahre für Erwachsene mit dezidiert künstlerischem Anspruch, wie die Hyperfiction «Beim Bäcker». Spätere Netzkunst, zumal in Form konkreativer Hyperfiction, stellt dagegen tendenziell den ludischen Charakter in den Vordergrund. Dasselbe trifft auch auf die originär ludische Form des Online-Rollenspiels zu. Diese Entwicklung verläuft parallel zur Loslösung des Internets aus der Pionierzeit und seiner Etablierung als Alltagstechnologie und erklärt sich wohl hauptsächlich aus dieser Transition.

Auch bei konkreativen Praktiken in anderen Künsten und Formaten lässt sich eine schrittweise Ausweitung der Zielgruppe nachvollziehen. Konkreative Print- und Onlineliteratur sind diejenigen Formen, denen es am deutlichsten gelingt, aus

einem ursprünglich avantgardistischen Zirkel (z.B. Sympoesie, Alternativliteratur, Happening) beziehungsweise einem didaktischen Arrangement (z.B. Lehrstück) oder einer anderen primär geschlossenen Gruppe auszubrechen und die Möglichkeit, sich zu beteiligen, auch auf Aussenstehende, physisch nicht am selben Ort Anwesende, auszuweiten. Der damit häufig einhergehende Verlust des künstlerischen Anspruchs zeigt, dass diese Ausweitung zugleich eine Transformation ist.

Hier lassen sich Parallelen ziehen zum Verlust des Avantgarde-Charakters bei der Übertragung konkreativer Praktiken von Erwachsenen auf Kinder, wie er beispielsweise bei der schulischen Aneignung von Dada-Techniken wie «le cadavre exquis» oder bei Handlungsanweisungen in der Tradition von *Art by Instruction* für Kinder in Printwerken auftritt.

In Bezug auf Grade und Typen der Konkreativität von digitaler konkreativer Literatur bietet sich ein uneinheitliches Bild. Kreativ-CD-ROMs, ein Angebot, das nur für Kinder existiert, gehören zumeist dem zweiten Grad an, indem an das initiale Angebot eine unkontrollierte und freie kreative Phase anschliesst. Auch das oben genauer vorgestellte Beispiel «Meine Schatzinsel» gehört in diesen Bereich. Online-Mitschreibprojekte dagegen fallen in der Mehrzahl in den dritten Konkreativitätsgrad; dies gilt sowohl für «Beim Bäcker», obschon hier die Kontrolle sehr liberal gehandhabt wird, als auch für «The Magical Scroll». Bei «Haus des Grauens» dagegen dürften alle Beteiligten einen Einfluss auf die Kontrolle gehabt haben, es gehört somit dem zweiten Konkreativitätsgrad an. Die Typen digitaler Konkreativität gestalten sich je nach Ausrichtung des Projektes unterschiedlich. Als Tendenzen lassen sich ausmachen: Kreativitäts-CD-ROMs sind überwiegend kreativitätsfördernd, mit Ausnahme des «MitterNachtsSpiels», welches als konzeptuell-ludisch zu bezeichnen ist; Adventure-CD-ROMs sind hingegen rein ludisch. Online-Mitschreibprojekte haben im Fall von Schulprojekten eine primär pädagogische Stossrichtung, andere Projekte für Kinder und Jugendliche sind überwiegend intrinsisch motiviert, jene für Erwachsene zumeist ebenfalls, teilweise mit konzeptueller Färbung. Hier treten allerdings sehr viele Mischformen auf.

Zwei weitere Formen konkreativer Kinder- und Jugendmedien neben der marxistischen, antiautoritären und digitalen Ausprägung sind das gemeinsame Geschichtenerzählen mit oder ohne Vorlage sowie das kindliche Fantasiespiel. Diese bilden eigentliche *Konstanten* kindlicher konkreativer Narration und lassen sich nicht an eine bestimmte (literatur-) historische Phase binden.

Der *Schreib- und Literaturunterricht* greift ebenfalls auf konkreative Praktiken zurück. Wie aus der Zusammenfassung der geschichtlichen Entwicklung (Kapitel

2.10.) ersichtlich wurde, spielen in diesem Bereich unterschiedliche Einflüsse und Ausformungen zusammen, entsprechend heterogen präsentiert sich das Bild. Die schulischen konkreativen Formen sind im deutschsprachigen Raum die Adaption und Weiterentwicklung des Lehrstücks, beispielsweise zur Form der szenischen Interpretation, pädagogisches Rollenspiel sowie konkreatives Schreiben in der Tradition von *Creative Writing* oder der Freinet-Pädagogik, wie in der Pestalozzischule Gladbeck. Die Zielsetzungen sind entsprechend diesen Einflüssen breit gestreut und reichen von gesamtheitlicher Persönlichkeitsentwicklung bis zur spezifischen Kreativitätsförderung zur Verbesserung der schulischen Leistung.

Daraus erwächst die Frage, weshalb eine nicht unbedeutende Anzahl konkreativer Praktiken sich auch oder sogar überwiegend an Kinder richtet. Beispiele sind konkreative Printliteratur antiautoritärer Prägung, konkreative Hyperfictions und Lehrstücke. Zwei Erklärungsansätze sollen diese Frage erhellen. Zum Ersten sind Arrangements, welche eine Aktivierung des Publikums anstreben, pädagogisch-didaktisch gut verwertbar. Dies vor allem, weil durch das Selbermachen ein externalisierter Erkenntnisprozess in Gang gesetzt wird. Weil Erziehungsarbeit primär an Kinder gerichtet ist, bieten sich heuristische und auf Produktion ausgerichtete Praktiken in diesem Bereich an. Zum Zweiten dürfte das ludische Potenzial der Mitmachmöglichkeit eine Rolle spielen. Das Spielen ist nicht nur im Alltagsverständnis mit Kindlichkeit und der Kinderzeit gekoppelt; Dada zeigt wohl am deutlichsten, dass auch der Kunst- und Kulturbetrieb diese Verbindung herstellt. Der Weg von Kinderkunst über Dada, Neo-Dada in Form des Happenings und *Art by Instruction* hin zu einem konkreativen Kinderbuch wie «Opa Huckes Mitmach-Kabinett» von F.K. Waechter gestaltet sich bezüglich des Zielpublikums als Rückkehr zu den Wurzeln.

Zum Schluss sollen die Unterschiede konkreativer Projekte aus dem deutsch- und dem englischsprachigen Bereich beleuchtet werden. Die Beispiele haben deutlich gemacht, dass die kulturell unterschiedlichen Einflüsse auf die Herausbildung konkreativer Praktiken auch zu unterschiedlichen Resultaten geführt haben. Die spezifischen und für die Herausbildung obiger Stationen ausschlaggebenden Einflüsse für den *deutschsprachigen Raum* sind die Reformpädagogik und deren Weiterentwicklung in der antiautoritären Pädagogik, was zur Etablierung einer eigentlichen antiautoritären Mitmachkultur führt, sowie die marxistische Ästhetik und das Lehrstück, welche die marxistisch ausgerichtete Konkreativität hervorbringen. Charakteristisch für den *englischsprachigen Raum* ist der Einfluss der Kreativitätsforschung, der sich einerseits in der Entwicklung von Kreativ-CD-ROMs und andererseits in der regen Beteiligung an konkreativen Online-Mitschreibgeschichten niederschlägt. Eine weitere Basis für beide Sprachgebiete bilden Happening und *Art by Instruction*, allerdings in kulturell bedingt unter-

schiedlicher Ausprägung. Während Waechter in dieser Tradition stehend in den 1970er-Jahren antiautoritäre Bücher für Kinder gestaltet und sich dabei auf eine politisch gefärbte Spielart von Aktionskunst (beispielsweise bei Wolf Vostell) stützen kann, nimmt Haring sie als reine Kunstform für «Nina's Book of Little Things!» erst 1994 auf.

Im digitalen Bereich verwischen sich diese kulturspezifischen Unterschiede zusehends. Dies ist zum Teil durch die allgemeine kulturelle Globalisierungstendenz im Unterhaltungssektor bedingt, aber auch durch die sprachraumübergreifende Distribution von Spielsoftware. Ludische Anwendungen von Konkreativität wie Rollenspiele sind es denn auch, welche Verbreitung in unterschiedlichen Sprachräumen finden. Im Bereich der Online-Mitschreibprojekte lassen sich hingegen kulturelle Unterschiede ausmachen. Dasjenige Projekt, welches sowohl Beiträge aus dem deutsch- als auch aus dem englischsprachigen Raum umfasst, nämlich «Haus des Grauens», erlaubt allerdings keine eingehende Analyse. Die Anhäufung von Adjektiven im aus den USA stammenden Text, der auffallend das Visuelle betonende Beitrag aus Japan sowie der Schlusstext aus Deutschland, der vor Fantasie überbietet, bieten dafür keine ausreichende Basis. In Onlineprojekten aus dem englischsprachigen Raum allerdings fallen die schriftstellerischen Ambitionen einzelner Autorinnen auf, welche das Internet als «Trainingsfeld» zur Schulung ihrer schriftlichen Ausdrucksfähigkeit nutzen. Der Feedbackbereich von «Writers' Window» fördert diese Nutzungsweise ausdrücklich, und die Einträge im Gästebuch von «The Magical Scroll» dokumentieren eine demgemäße Haltung expressiv schreibender Jugendlicher. Reflexe einer entsprechenden Nutzungsweise fehlen in deutschsprachigen Projekten gänzlich.

Die grossen und etablierten Mitschreibprojekte für Kinder und Jugendliche sind überwiegend englischsprachig, im deutschsprachigen Raum gibt es stattdessen zahlreiche kleine Angebote. Für diese verstärkte Resonanz im englischsprachigen Raum gibt es zwei Erklärungsansätze. Erstens weisen Mitschreibprojekte in diesem Sprachgebiet eine etwas längere Tradition auf als in Deutschland, Österreich und der Schweiz, hatten also auch etwas mehr Zeit, sich zu entwickeln und etablieren, und zweitens ist, vor allem in den USA, kreatives Schreiben weit zuverlässiger ins schulische Curriculum integriert. Es darf davon ausgegangen werden, dass expressiv schreibende Jugendliche auf eine bessere Förderung mit entsprechend diversifizierten Schreibangeboten, auch digitaler Art, stossen. In Bezug auf die Genres zeichnen sich ebenfalls bestimmte Tendenzen ab: Abenteuerliteratur und Fantasy finden sich in beiden Kulturbereichen, jedoch etwas häufiger auf englisch; Sciencefiction und Horrorliteratur sind im englischsprachigen Bereich hingegen deutlich öfter vertreten. Dafür sind im

deutschsprachigen Raum Alltagsgeschichten häufiger. Diese Beobachtung kann auf die unterschiedlichen Einflüsse zurückgeführt werden, welche für beide Sprachgebiete ludisch orientierte Konkreativität ermöglichen, für den deutschen Sprachraum aber emanzipatorische Formen zusätzlich fördert.

Abschliessend bleibt bezüglich konkreativen Kinder- und Jugendmedien noch aufzuzeigen, in welchen Bereichen sich Anschlussfragen auftun.

Der oben gezogene interkulturelle Vergleich zwischen dem deutsch- und dem englischsprachigen Raum, welcher gewisse Tendenzen sichtbar machte, liesse sich gegebenenfalls ausbauen. So könnte man Online-Mitschreibprojekte unter Einbezug des sprachlich-kulturellen Hintergrunds bezüglich Motiven und Charaktergestaltung, allenfalls auch Narrationsführung, Kohärenz und Kohäsion befragen. Allerdings müsste die Datenbasis vorgängig sorgfältig geprüft werden, um sicherzustellen, dass sie breit genug für fundierte komparatistische Studien ist. Denn wie die vorliegende Arbeit zeigte, führen die unterschiedlichen Vorläuferformen und Entstehungsbedingungen von Konkreativität in den zwei Kulturräumen zu entsprechend divergenten Tendenzen in konkreativen Onlineprojekten.

In Bezug auf die Narrationsführung ist, vor allem bei konkreativen Onlineprojekten, aufgefallen, dass diese reich an Brüchen, unerwarteten Wendungen, Lücken in der Kohärenz und fehlender oder unvollständiger Kohäsion sind. Es sei an das Beispiel «Beim Bäcker» erinnert, welches schon in den ersten paar Beiträgen verschiedene Interpretationsperspektiven eröffnet, welche sich durch das konkreative Fortschreiben in der Narration niederschlagen. Diese Mechanismen lassen sich als Segmentierung der Narration begreifen. Insofern bieten sie Anknüpfungspunkte zum Poststrukturalismus, zumal wenn dieser mit der segmentierten Wirklichkeit (Spezialisierung, Beschleunigung, Segmentierung von Wissen und Arbeitsabläufen, Vervielfältigung der Sinneseindrücke usw.) parallel gesetzt wird. Die Abbildung einer solchermassen zersplitterten Realität in poststrukturalistischer (Literatur-) Theorie einerseits und konkreativer Onlineliteratur andererseits liesse sich noch weiter verfolgen. Hier wurde darauf verzichtet, weil davon auszugehen ist, dass Kinder und Jugendliche diese ästhetischen Techniken nicht gezielt anwenden. Eine Untersuchung zufällig auftretender beziehungsweise durch die technische Präsentationsform bedingter Segmentierungsphänomene in Bezug auf die Narration aber scheint einer Überinterpretation der konkreativen Gebilde von Kindern und Jugendlichen nahezukommen.

Mit dem Alter der Teilnehmenden hängt auch die dritte Anknüpfungsfrage zusammen. Wiederholt wurde ludische Konkreativität, vor allem in Form von Rollenspielen, in die Überlegungen aufgenommen. Rollenspiele gehören

zweifelsohne zum ludischen Konkreativitätstypus. Für ihre ausführliche Examinierung in Bezug auf Konkreativität müssten allerdings sowohl die Parameter als auch die Konkreativitätsgrade einer Prüfung und allenfalls Erweiterung unterzogen werden. Ihre spezifisch performative und multiperspektivische Form macht Rollenspiele jeder medialen Spielart für eine Analyse nur sehr schwer zugänglich. Nicht nur, dass jede Spielerin ihre eigene Geschichte erlebt; vor allem in MMORPGs sind zudem tausende dieser Geschichten aufeinander bezogen und beeinflussen sich wechselseitig. Im Hinblick auf diese hochgradig interaktiven Vorgänge müsste der Konkreativitätsbegriff allenfalls eine Erweiterung erfahren, oder es müsste ein verwandtes Erklärungskonzept erarbeitet werden. Die adäquate Massnahme wäre zu prüfen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte darauf verzichtet werden, weil Rollenspiele für Kinder ein Randphänomen darstellen – das einzige Kinder-MUD, «Moose Crossing», fand mehrfach Erwähnung, im deutschsprachigen Raum fehlt eine Entsprechung gänzlich – und als solches mit den erarbeiteten Mitteln ausreichend erfasst werden konnten.

Wie diese Anschlussfragen zeigen, ist das Phänomen der Konkreativität also mit der vorliegenden Arbeit noch bei weitem nicht ausgeschöpft. Aber um auf Yoko Onos eingangs geforderte fünf Millionen Seiten zum Thema zu kommen, fehlen schliesslich auch noch 4'999'693.

---

## 6. Mediografie

---

---

### 6.1. Primärmedien

---

- Aktion Mensch; Diverse Autoren: *Cybertagebuch*. 1996-.  
〈<http://www.cybertagebuch.de>〉 (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).
- Arnim, Bettina von; Arnim, Gisela von: *Das Leben der Hochgräfin Gritta von Rattenzuhausbeiuns*. In: Bettina von Arnim. Werke und Briefe. Vierter Band. Hrsg. von Gustav Konrad. Darmstadt 1963. S. IV 13-114.
- Athénée de Luxembourg; Diverse Autoren: *Die goldene Gans*. 2000-2003.  
〈<http://www.al.lu/materials/deutsch/kreativ/gans.html>〉 (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).
- Auer, Martin; Diverse Autoren: *Collage*. o.J. (2002-2004?).  
〈<http://www.martinauer.net/collage/index.htm>〉 (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).
- Basis Verlagskollektiv: *Nebenan wird gebaut!* (Spiel). Berlin o.J. (1974?).
- Basis Verlagskollektiv; Brigitte; Bernd et al.: *Lehrlingsfront 1*. Berlin o.J. (1972?).
- Basis Verlagskollektiv; Wengoborski, Brigitte (Illustration): *Fünf Finger sind eine Faust*. Berlin o.J. (1. Auflage 1969?, 2. Auflage 1971?).
- Bauer, Jutta: *Die Königin der Farben*. Weinheim, Basel 1998.
- BD Paradisio; Diverse Autoren: *Le cadavre exquis du nain de jardin*. 1999.  
〈<http://membres.lycos.fr/bdonline/index0.htm>〉 (16.04.2009).
- Beer, Hans de: *Kleiner Eisbär, wohin fährst du? Pop-up Buch*. Gossau 1993.
- BioWare: *Neverwinter Nights* (PC-Spiel). 1991.
- Blass, Jacqueline: *Kinderspital Sonnenberg*. Esslingen, Wien, Zürich 1989.
- Blass, Jacqueline: *Sennhof*. Esslingen, Wien, Zürich 1990.
- Blass, Jacqueline: *Flughafen*. Esslingen, Wien, Zürich 1991.

- Blass, Jacqueline: *Auf dem Jahrmarkt*. Esslingen, Wien, Zürich 1992.
- Blizzard Entertainment: *World of Warcraft* (PC-Spiel). 2004.
- Bontá, Paula (Produktion); Chait, Shamee; Quinn, Michael A. et al.: *Meine Schatzinsel. Der Geschichten-Baukasten für kreative Kinder* (CD-ROM). Ravensburger Interactive: Ravensburg 1996.
- Brecht, Bertolt; Dudow, Slatan; Eisler, Hanns: *Die Maßnahme. Lehrstück. Fassung 1931*. In: Bertolt Brecht. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Stücke 3. Hrsg. von Werner Hecht et al. Berlin, Weimar, Frankfurt/Main 1988. S. 99-125.
- Brück, Rolf; Root, Zeline: *Lotus millefolia oder hauptkraut*. Löhrbach 1977.
- Bruckman, Amy; Diverse Autoren: *Moose Crossing*. 1995-.  
〈<http://www.cc.gatech.edu/elc/moose-crossing/>〉 (16.04.2009).
- Chilias; Rusch, Regina; Hautzinger, Claudia et al.: *Der Geschichten-Baukasten*. 1997-1998. 〈<http://www.stuttgart.de:8080/chilias/storybuilder>〉 (16.04.2009: nicht mehr online).
- Connors, Jerrold; Krogh, Jason: *Secrets@Sea*. 1998.  
〈<http://www.secretsatsea.org/>〉 (16.04.2009).
- Davis, Douglas; Diverse Autoren: *The world's first collaborative sentence*. 1994-.  
〈<http://ca80.lehman.cuny.edu/davis/Sentence/sentence1.html>〉 (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).
- Disney Interactive: *Arielle die Meerjungfrau. Kreativität, Spielen und Lernen in einer faszinierenden Unterwasserwelt* (CD-ROM). Paris, München, Zürich 1998.
- Disney Interactive: *Disneys Kreativstudio. Version 1.0/DE* (CD-ROM). Burbank 1999.
- Domenego, Hans; Ekker, Ernst A; Vera, Ferra-Mikura et al.: *Das Sprachbastelbuch*. Wien 1975.
- Dumbledore; Diverse Autoren: *Kettengeschichte*. o.J. (2002?-).  
〈<http://www.beepworld.de/members36/hermine003/kettengeschichte.htm>〉 (16.04.2009).
- English Online; Diverse Autorinnen: *Writers' Window*. o.J. (1999?-).  
〈<http://english.unitechnology.ac.nz/writers/home.html>〉 (16.04.2009 gegenwärtig nicht online; zugänglich über die Wayback Machine).

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Faecke, Peter; Vostell, Wolf: *Postversand-Roman*. Darmstadt, Neuwied 1970-1973.
- Fietz, Yvonne; Diverse Autorinnen: *SchreibNetz-Archiv (BilderChat)*. 2001-.  
〈<http://swiki.hfbk-hamburg.de:8888/Salon/2>〉 (16.04.2009).
- Fietz, Yvonne; Diverse Autorinnen: *Chat vom 20.02.2002*. 2002.  
〈<http://swiki.hfbk-hamburg.de:8888/Salon/53>〉 (16.04.2009).
- fliegenbein-mom; Diverse Autoren: *Die unendliche Adoptionsgeschichte*. 2000-.  
〈<http://www.guweb.com/cgi-bin/guestbook?id=FRITZ>〉 (16.04.2009).
- Gavin, Jamila; Diverse Autorinnen: *Daisy and the intergalactic travelling salesmen*. 1999-. 〈<http://www.kidsonthenet.org.uk/daisy/>〉 (16.04.2009).
- Goethe, Johann Wolfgang: *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*. In: *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Klaus-Detlef Müller. Frankfurt/Main 1986. S. 14/9-852.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Die Leiden des jungen Werthers*. In: *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Klaus-Detlef Müller. Frankfurt/Main 1994. S. 8/9-267.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Zahme Xenien VI*. In: Johann Wolfgang Goethe, *Werke*, ausgewählt von Mathias Bertram. Digitale Bibliothek (CD-ROM). Berlin 1999. S. 1268-1279.
- Grizzly-Magazin: *Grizzly-Mitmach-Geschichte. Gut gelogen, halb gewonnen?* o.J. (2003?-). 〈[http://www.grizzly-magazin.de/Ausgabe01\\_02/Mitmach-Geschichte](http://www.grizzly-magazin.de/Ausgabe01_02/Mitmach-Geschichte)〉 (16.04.2009).
- Grutman, Jewel; Matthaei, Guy; Cvijanovic, Adam (Illustrationen) et al.: *Die Reise des Thomas Blauer Adler* (CD-ROM). Charlottesville, Singapur 1995.
- Gyoza Media: *Robinson Crusoe* (CD-ROM). Tivola Verlag: Berlin 1998.
- Haacke, Susanne; Diverse Autorinnen: *Die Gnockse*. o.J. (2000-2004?).  
〈<http://www.blinde-kuh.de/geschichten/gnockse.html>〉 (16.04.2009).
- Hannover, Heinrich (Text); Zeller-Zellenberg, Wilfried (Illustrationen): *Das Pferd Huppdwupp und andere lustige Geschichten*. Reinbek/Hamburg 1972.
- Hannover, Heinrich (Text); Rühmann, Maria (Illustrationen): *Die Birnendiebe am Bodensee. Geschichten für alle, die wissen wollen, wie man Geschichten erzählt, verändert, verbessert*. Frankfurt/Main 1970.
- Haring, Keith: *Nina's Book of Little Things!* Munich, New York 1994.

*Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Harsdörffer, Georg Philipp: *Frauenzimmer Gesprächspiele*. Tübingen 1968.
- Hasecke, Jan Ulrich; Diverse Autoren: *Generationenprojekt*. 1997-.  
〈<http://www.generationenprojekt.de/>〉 (16.04.2009).
- Hellmich, Achim; Hellmich, Reinhild (Auswahl und Zusammenstellung); Kinder aus einer Berliner Volksschulklasse (Birgit, Jörg, Dirk, Thomas, Nicolai, Jierka, Carola, Reinhild, Rainer, Susanne, Samir, Thomas, Holger, Ute, Thomas, Caren, Stefan, Sybilla, Stefan, Martina, Petra, Annabel, Tanja, Angela, Hacer, Jörg): *Krokodil. Wie können sieben Kinder ein Krokodil besiegen?* Berlin 1973.
- Hohler, Franz (Text); Heidelberg, Nikolaus (Illustrationen): *Der Riese und die Erdbeerkonfitüre*. Ravensburg 1993.
- Jackson, Steve; Livingstone, Ian: *Der Hexenmeister vom Flammenden Berg*. Stuttgart 1983.
- Karlowski, Dietmar; Zinner, Lars; Diverse Autoren: *Spielzeugland*. 1996-.  
〈<http://www-public.rz.uni-duesseldorf.de/~karlowsk/>〉 (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).
- Kästner, Erich: *Reden ist Silber*. In: Erich Kästner. Werke Band II. Hrsg. von Franz Josef Görtz; Hermann Kurzke; Lena Kurzke. München, Wien 1998. S. 375-379.
- Kieser, Rolf: *Prosa zum Weiterflechten*. In: Handbuch der alternativen deutschsprachigen Literatur. Hrsg. von Peter Engel und Christoph Schubert. Hamburg, Münster 1973. S. 32.
- Klein, Fridhelm; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Dürer-Spielbuch. Unter Einbezug von Zeichnungen und Bildern Albrecht Dürers*. München 1972.
- Klinger, Claudia (Initiantin); Heine, Carola; Hertramph, Herbert et al.: *Beim Bäcker. Eine erotische Geschichte in Fortsetzungen*. 1996-1998.  
〈<http://claudia-klinger.de/archiv/baecker/index.htm>〉 (16.04.2009).
- Klötgen, Frank: *Spätwinterhitze* (CD-ROM). Volland & Quist, Edition Cyberfiction: Leipzig, Dresden, Zürich 2004.
- Lalouve: *Die Schweiz im Leuchtbilde*. Paris 1936.
- Leutenegger, Marius (Text); Güdel, Benjamin (Illustrationen); et al.: *Schöne Ferien. Der interaktive Krimi*. In: Hangar 21, Nr. 11/39 (März 2000) und die drei folgenden Ausgaben.

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Levande Böcker: *Schiffe bauen mit Willy Werkel* (CD-ROM). Terzio/Kinderkram: München 1999.
- Lexis Numérique; Emme; Tivola Verlag et al.: *Onkel Alberts geheimnisvolles Notizbuch. Experimente, Rätsel und Geheimnisse* (CD-ROM). Tivola Verlag: Berlin 1999.
- Living Books: *Harry und das Geisterhaus* (Reedition, CD-ROM). The Learning Company, Living Books, Random House/Bröderbund, o.O. 1999.
- Maar, Paul: *Onkel Florians fliegender Flohmarkt: Ein Spiel-Vorlese-Lese-Rätsel-Reim-Geschichten-Anschau-Weitermach-Buch*. Hamburg 1977.
- Meg; Diverse Autoren: *Stego hat Langeweile*. o.J. <<http://www.dinosaurier-interesse.de/web/Zusatz/Mitmachgeschichten/mgesch1.html>> (16.04.2009).
- Meggendorfer, Lothar: *Die lustige Tante. Ein komisches Verwandlungsbilderbuch* (Reprint der Originalausgabe von 1891). Frankfurt/Main, Wien, Zürich 1975.
- Meggendorfer, Lothar: *Das Puppenhaus. Eine Festgabe für brave Mädchen* (Reprint). Esslingen 1978.
- Meggendorfer, Lothar: *Lustiges Automaten-Theater. Ein Ziehbilderbuch* (Reprint der Originalausgabe von 1890). Wien 1993.
- Meggendorfer, Lothar: *Verwandlungs-Bilder* (Reprint). Esslingen, Wien 1996.
- Merkel, Johannes: *Ich kann euch was erzählen. Spielgeschichten*. Reinbek/Hamburg 1981.
- Michael; Joschua; Kathrin et al.: *Emelie*. o.J. (1999?-). <<http://www.kidsweb.de/geschich/emelie/emeli.htm>> (16.04.2009).
- Microsoft Home: *Fine Artist. Tausend Wege, Kinder zu künstlerischer Gestaltung anzuregen* (CD-ROM). Microsoft: o.O. 1994.
- Microsoft Home: *Creative Writer. Kreatives Schreiben und Gestalten für Kinder: Geschichten, Zeitungen, Plakate und noch viel mehr!* (CD-ROM). Microsoft: o.O. 1994.
- Mühlen, Hermynia zur; Schunter, P.; Söll, F.: *Wie Said der Träumer zu Said dem Verräter wurde*. Berlin 1971.
- Munari, Bruno: *Storie de tre uccellini*. Verona 1945.
- Ono, Yoko: *Grapefruit. A book of instructions + drawings by Yoko Ono*. New York, London, Toronto, Sidney 2000.

- Origin Systems: *Ultima Online* (PC-Spiel). 1997.
- Pacovská, Kveta; NHK Educational Corporation: *MitterNachtsSpiel. Der KreativSpielplatz* (CD-ROM). Tivola: Berlin, London 1998.
- Pestalozzischule Gladbeck; Diverse Autorinnen: *Ein Pferd namens Wolkenweiß*. 1999-2000.  
〈<http://www.pestalozzischulegladbeck.de/MSSammlung/ms3ww.html>〉 (16.04.2009).
- Pestalozzischule Gladbeck; Diverse Autorinnen: *Haus des Grauens*. 2000.  
〈<http://www.pestalozzischulegladbeck.de/ndE00story.html>〉 (16.04.2009).
- Pestalozzischule Gladbeck; Diverse Autorinnen: *Neugierige Marsmenschen*. o.J. (2000?). 〈<http://www.pestalozzischulegladbeck.de/marsstory.html>〉 (16.04.2009).
- Pestalozzischule Gladbeck; Diverse Autorinnen: *Abenteuer im Weltraum*. o.J. (2005?-). 〈<http://home.kamp.net/home/hans-juergen.fuhrmann/weltraum/weltraum.html>〉 (16.04.2009).
- Pingel, Ralf (Text); bvm Gesellschaft für Konzeption und Gestaltung digitaler Medien; Greenlight Media: *SimsalaGrimm: Das tapfere Schneiderlein* (CD-ROM). Tivola: Berlin 1999.
- Prescient Code Solutions; Diverse Autoren: *The Neverending Tale (public version)*. 1996-. 〈<http://www.coder.com/creations/tale/>〉 (16.04.2009).
- Prescient Code Solutions; Diverse Autoren: *The Magical Scroll*. 1997-.  
〈[http://www.coder.com/creations/tale/tales/cgi-bin/tale.pl.cgi?PAGE=1&STORYDIR=The\\_Magical\\_Scroll](http://www.coder.com/creations/tale/tales/cgi-bin/tale.pl.cgi?PAGE=1&STORYDIR=The_Magical_Scroll)〉 (16.04.2009).
- Prescient Systems, Inc.; Diverse Autoren: *The Neverending Tale (classroom edition)*. o.J. (1997-2005). 〈<http://www.neverendingtale.com/>〉 (16.04.2009).
- Ravensburger Interactive; Pixelpark Multimedia-Agentur: *Käpt'n Blaubär Seemannsgarn! Der unentbärliche Ratgeber in allen Lebenslagen* (CD-ROM). Ravensburger Interactive: Ravensburg 1996.
- Richter, E.A. In: Handbuch der alternativen deutschsprachigen Literatur. Hrsg. von Peter Engel und Christoph Schubert. Hamburg, Münster 1973. S. 53.
- Schmidt, Thomas; Diverse Autoren: *DRS3-Groschen-Roman*. 2000.  
〈[http://www.drs.ch/site/drs3/programm/nur\\_b/sommerroman.html](http://www.drs.ch/site/drs3/programm/nur_b/sommerroman.html)〉 (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).

- Schweizer Radio DRS; Diverse Autoren; Teilnehmerinnen des Looping-Computerlagers: *Riesenvers «Glück»*. o.J. (1999-2002?).  
⌈<http://www.looping.ch/computerlager99/riesenvers/index.cfm>⌋ (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).
- Schwindt, Barbara: *Ende gut ...? Geschichten, die auch uns passieren können, zum Weiterdenken und Darüberreden*. Ravensburg 1977a.
- Schwindt, Barbara: *Wie mag das wohl weitergehen? 20 Geschichten zum Erzählen und Vorlesen*. Ravensburg 1977b.
- Scuola di Barbiana: *Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin*. Berlin 1970.
- Smith, Stan: *Tatort Baskerville. 37 Krimis zum Mitraten*. Aarau, Frankfurt/Main, Salzburg 1999.
- Sorensen, Jared A. (game design); Memento Mori Theatrics (producer); Morris, Jonathan (illustrations) et al.: *inspectres.com*. 2002. ⌈<http://memento-mori.com/inspectres/>⌋ (16.04.2009).
- Stemm, Antje von: *Fräulein Pop und Mrs. Up und das Abenteuer Liebe. Ein Pop-up-Buch zum Selberbasteln*. Reinbek/Hamburg 2001a.
- Stemm, Antje von: *Fräulein Pop und Mrs. Up und ihre grosse Reise durchs Papierland. Ein Pop-up-Buch zum Selberbasteln*. Reinbek/Hamburg 2001b.
- Stepan, Bohumil: *Knusperhäuschen. Ein Bilderbuch zum Anschauen und Theaterspielen, un-autoritär und ent-Grimm-t, mit 8 Fingerpuppen zum Ausschneiden*. Ravensburg 1973.
- Sylvester, Allan; Essex, Christopher; EDINFO Press et al.: *The Global Campfire*. 1995-2000.  
⌈<http://reading.indiana.edu/www/famres/pctogeth/campfire/campfire.html>⌋ (16.04.2009).
- Terzio: *Pettersson und Findus* (CD-ROM). München 1997.
- Tivola Publishing; Junior.TV; The Web Production: *Heidi: Deine Welt sind die Berge* (CD-ROM). Tivola Publishing: o.O. (Berlin) 2004.
- Tivola Verlag: *Alphabet. Das Spiel mit dem ABC* (CD-ROM). Tivola: Berlin 2000.
- Tivola Verlag: *Oscar der Ballonfahrer: Meine Bastelwerkstatt* (CD-ROM). Tivola Verlag, bvm: Berlin 2001a.
- Tivola Verlag: *TKKG: Voodoozauber* (CD-ROM). Berlin 2001b.

- Trägerkreis UNItopia e.V.: *UNItopia HomePage*. o.J. <<http://unitopia.uni-stuttgart.de/>> (16.04.2009).
- Tretjakov, Sergej; Bogacov, Vova: *Die Tasche*. In: Sergej Tretjakov. Die Arbeit des Schriftstellers. Aufsätze, Reportagen, Porträts. Hrsg. von Heiner Boehncke. Reinbek/Hamburg 1972. S. 86-93.
- Varnhagen von Ense, Karl August; Neumann, Wilhelm; Fouqué, Friedrich Baron de la Motte et al.: *Die Versuche und Hindernisse Karls. Eine deutsche Geschichte aus neuerer Zeit. Der Doppelroman der Berliner Romantik*. Hgg. von Helmuth Rogge (Faksimilewiedergabe der Originalausgabe von 1808). Leipzig 1926.
- Verant Interactive: *EverQuest* (PC-Spiel). 1999.
- Waechter, Friedrich Karl: *Brülle ich zum Fenster raus. Kinderrollenspiele mit Texten zum Singen*. Weinheim, Basel 1973a.
- Waechter, Friedrich Karl: *Wir können noch viel zusammen machen*. Schwäbisch Hall, Zürich 1973b.
- Waechter, Friedrich Karl: *3 Wandgeschichten*. Weinheim, Basel 1974.
- Waechter, Friedrich Karl: *Opa Huckes Mitmach-Kabinett*. Weinheim, Basel 1976.
- Waechter, Friedrich Karl: *Spiele*. Weinheim, Basel 1979.
- Waechter, Friedrich Karl: *Der Anti-Struwwelpeter oder listige Geschichten und knallige Bilder*. Zürich 1982.
- Waechter, Friedrich Karl; Eilert, Bernd: *Die Kronenklauer*. Reinbek/Hamburg 1972.
- Westberliner Volkstheater Kooperative e.V.: *Bericht über das «Fest» in Schöneberg und den Spielklub Kulmerstrasse*. Berlin 1972.

---

## 6.2. Sekundärmedien

- Aarseth, Espen J.: *Cybertext. Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, London 1997.
- Abeln, Jürgen C.: *Fantasy-Rollenspiele*. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien.

17. Beiheft 2006. S. 146-158.

Altshuler, Bruce: *Art by instruction and the pre-history of do it*. o.J. (1998?).  
〈[http://www.e-flux.com/projects/do\\_it/notes/essay/e002.html](http://www.e-flux.com/projects/do_it/notes/essay/e002.html)〉 (16.04.2009).

Austin, John Langshaw: *How to do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, Mass 1975.

Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf: *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Opladen 1990a.

Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf: *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen 1990b.

Bambach, Heide: *Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule*. Konstanz 1989.

Barthes, Roland: *S/Z*. Paris 1970.

Barthes, Roland: *La mort de l'auteur*. In: *Œuvres complètes*. Hrsg. von Eric Marty. Paris 1993. Bd. II / S. 491-495.

Becker, Jürgen; Vostell, Wolf: *Happenings. Fluxus, Pop Art, Nouveau Réalisme*. Reinbek/Hamburg 1965.

Behnken, Imbke; Messner, Rudolf; Rosebrock, Cornelia et al.: *Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur*. Weinheim, München 1997.

Bendel, Oliver: *Das revolutionäre Arbeitertheater der Weimarer Zeit. Theater als Instrument kommunistischer Propaganda*. Konstanz 1996.  
〈<http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2004/1365/pdf/Arbeitertheater.pdf>〉 (16.04.2009).

Benjamin, Walter: *Programm eines proletarischen Kindertheaters*. In: Walter Benjamin gesammelte Schriften. Band II•2. Hrsg. von Rolf Tiedemann; Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt/Main 1977. S. 763-769.

Bernfeld, Siegfried: *Vom dichterischen Schaffen der Jugend*. Leipzig, Wien, Zürich 1924.

Bhatty, Michael: *Interaktives Story-Telling. Zur historischen Entwicklung und konzeptionellen Strukturierung interaktiver Geschichten*. Aachen 1999.

Bley, Volker: *Was ist eigentlich ein Mensch? Über die Bedeutung der Lehrstücke für die politische Bildungsarbeit*. In: Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Hrsg. von Reiner Steinweg.

- Frankfurt/Main 1976. S. 410-426.
- Boal, Augusto; Derlon, Nicole; Lonchamp, Robert et al.: *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris 1978.
- Boal, Augusto; Thorau, Henry; Spinu, Marina: *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt/Main 1979.
- Bolter, Jay David: *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, New Jersey 1991.
- Bossinade, Johanna: *Poststrukturalistische Literaturtheorie*. Stuttgart 2000.
- Brenner, Hildegard; Dollmann, Jacques; Fülberth, Georg et al.: *Thesen zu den Lehrstücken*. In: *alternative*, 1971. 78/79 (Doppelnummer). S. 155.
- Briegleb, Klaus: *1968. Literatur in der antiautoritären Bewegung*. Frankfurt/Main 1993.
- Bruckman, Amy: *MOOSE Crossing. Construction, Community, and Learning in a Networked Virtual World for Kids*. 1997.  
〈<http://www.cc.gatech.edu/fac/Amy.Bruckman/thesis/html.html>〉  
(16.04.2009).
- Bulkeley, William M.: *A work tool for women, but a plaything for men*. In: *The Age*, 5. April 1994. S. 21.
- Bullivant, Keith: *Literatur und Politik*. In: *Gegenwartsliteratur seit 1968*. Hrsg. von Klaus Briegleb; Sigrid Weigel. München, Wien 1992. S. 279-301.
- Bürger, Christa: *Leben Schreiben. Die Klassik, die Romantik und der Ort der Frauen*. Stuttgart 1990.
- Chipheads: *Chipheads-Homepage*. 2004-. 〈<http://www.chipheads.ch>〉  
(16.04.2009).
- Collingwood, Robin George: *The principles of art*. Oxford 1938.
- Dahrendorf, Malte: *Phantastik in <realistischer> Absicht. Zur Dialektik zwischen Phantastik und Realismus in der antiautoritären Kinder- und Jugendliteratur von 1970*. In: *Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe*. Hrsg. von Bernhard Rank. Baltmannsweiler 1994. S. 64-72.
- Daiute, Colette: *Do I and I Make 2? Patterns of Influence by Collaborative Authorship*. In: *Written Communication*, No. 3/1986 (July 1986): S. 382-408.

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Dana, Robert (Hrsg.): *A community of writers. Paul Engle and the Iowa Writers' Workshop*. Iowa City 1999.
- Daniels, Dieter: *Strategien der Interaktivität*. 2000.  
⌈<http://www.mediaartnet.org/quellentext/65/>⌋ (16.04.2009).
- Dankert, Birgit: *Die antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Jugendliteratur in einer veränderten Welt*. Hrsg. von Karl Ernst Maier. Bad Heilbrunn 1975. S. 68-84.
- Dankert, Birgit: *Das Land, das meine Sprache spricht. Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Vom Flüchtlingskind zu Lady Punk. Vierzig Jahre Bundesrepublik Deutschland im Kinder- und Jugendbuch*. Hrsg. von Birgit Dankert. Sankelmark 1990. S. 7-16.
- Dankert, Birgit: *Trau keinem über Dreißig. Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1968 und 1975*. In: *Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur. Beilage zu Praxis Schule*, Juni 1991: S. 1-4.
- Daum, Thomas: *Die 2. Kultur. Alternativliteratur in der Bundesrepublik*. Mainz 1981.
- De Costa, Elena: *Collaborative Latin American popular theatre from theory to form, from text to stage*. New York, San Francisco, Bern, Frankfurt/Main, Berlin, Wien, Paris 1992.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix: *Rhizom*. Berlin 1977.
- Dilthey, Wilhelm: *Die Entstehung der Hermeneutik (inkl. Zusätze aus den Handschriften)*. In: *Gesammelte Schriften*. Göttingen 1924. Bd. V / S. 317-338.
- Dinkla, Söke: *Pioniere Interaktiver Kunst von 1970 bis heute: Myron Krueger, Jeffrey Shaw, David Rokeby, Lynn Hershman, Grahame Weinbren, Ken Feingold*. Ostfildern 1997.
- Divers, Greg: *Anstelle eines letzten Wortes über kreatives Schreiben an amerikanischen Colleges und Universitäten*. In: *Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven*. Hrsg. von Hans Arnold Rau. Tübingen 1988. S. 112-129.
- Doderer, Klaus: *Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. Weinheim, München 1992.
- Dotzler, Bernhard J.: *Analog/digital*. In: *Grundbegriffe der Medientheorie*. Hrsg.

*Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- von Alexander Roesler; Bernd Stiegler. Paderborn 2005. S. 9-16.
- Eckhardt, Juliane: *Kinder- und Jugendliteratur*. Darmstadt 1987.
- Eco, Umberto: *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt/Main 1973.
- Eco, Umberto: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München, Wien 1987.
- Ecole Jacques Prévert: *Homepage*. 1999-.  
⌋<http://site.voila.fr/ecoleprevert/index.html>⌋ (16.04.2009).
- Ede, Lisa S.; Lunsford, Andrea Abernethy: *Singular texts/plural authors. Perspectives on collaborative writing*. Carbondale IL 1990.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart 1995.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine; Krüger-Führhoff, Irmela Marei et al. (Hrsg.): *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken*. Weinheim, München 2000.
- Engelmayer, Otto (Hrsg.): *Die Antiautoritätsdiskussion in der Pädagogik. Quellentexte, Kommentare, Analysen*. Neuburgweiler 1973.
- Ewers, Hans-Heino: *Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Formen- und Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre*. In: Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung. Hrsg. von Claudia Weilenmann; Schweizerisches Jugendbuch-Institut. Zürich 1994. S. 75-87.
- Faßler, Manfred; Halbach, Wulf R. (Hrsg.): *Geschichte der Medien*. München 1998.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Beweis der Unrechtmässigkeit des Büchernachdrucks. Ein Raisonement und eine Parabel*. In: Fichtes Werke. Hrsg. von Immanuel Hermann von Fichte. Berlin 1971. Bd. VIII / S. 223-244.
- Fiebach, Joachim: *Theater als ständiges Experiment*. In: Kreativität und Dialog. Theaterversuche der 70er Jahre in Westeuropa. Hrsg. von Joachim Fiebach et al. Berlin 1983. S. 9-61.
- Fiebach, Joachim; Schramm, Helmar; Brook, Peter et al. (Hrsg.): *Kreativität und Dialog. Theaterversuche der 70er Jahre in Westeuropa*. Berlin 1983.
- Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. Tübingen, Basel 2001.

- Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main 2004.
- Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Theorien des Performativen*. Berlin 2001.
- Foucault, Michel: *Was ist ein Autor?* In: *Schriften zur Literatur*. Frankfurt/Main 1988. S. 7-31.
- Franz, Kurt; Franzmann, Bodo; Payrhuber, Franz-Josef: *Muß-Lektüre versus Lust-Lektüre?* In: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Hrsg. von Norbert Groeben. Tübingen 1999. S. 78-88.
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart, Berlin 1973.
- Fritzsche, Joachim: *Kreatives Schreiben mit dem Computer? Erfahrungen und Einsichten*. In: *Grundschule. Zeitschrift für die Grundschulstufe des Schulwesens mit «Mitteilungen des Grundschulverbandes e.V.»*. 30. Jahrgang, Dezember 1998, Heft 12. S. 20-21.
- Fröchling, Jürgen: *Expressives Schreiben. Untersuchungen des Schreibprozesses und seiner Funktionen als Grundlage für eine Laienschreibdidaktik*. Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris 1987.
- Gassen, Richard W.; Scotti, Roland (Hrsg.): *Von Pop bis Polit. Kunst der 60er Jahre in der Bundesrepublik*. Ludwigshafen 1996.
- Genette, Gérard: *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt/Main 1993.
- Giese, Fritz: *Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen*. Leipzig 1914.
- Girgensohn, Katrin: *Schreiben in der Gruppe. Untersuchungen zum Phänomen des kreativen Schreibens*. Unpublizierte Magisterarbeit am Institut für deutsche Literatur, Humboldt-Universität Berlin. Berlin 1999.
- Goethe, Johann Wolfgang; Schiller, Friedrich: *Über den Dilettantismus*. In: *Weimarer Ausgabe*. Weimar 1896. Bd. 47 / S. 299-326.
- Goethe, Johann Wolfgang; Schiller, Friedrich: *Schemata über den Dilettantismus*. In: *Friedrich Schiller. Werke und Briefe in 12 Bden*. Frankfurt/Main 1992. Bd. 8 / S. 1091-1123.
- Groeben, Norbert (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen 1999.

*Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim 2004.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina; Eggert, Hartmut et al.: *Das Schwerpunktprogramm «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft»*. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Hrsg. von Norbert Groeben. Tübingen 1999. S. 1-26.
- Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover 1984.
- Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber 1997.
- Harris, Jeannette: *Toward a Working Definition of Collaborative Writing*. In: Author-ity and textuality. Current views of collaborative writing. Hrsg. von James S. Leonard et al. West Cornwall CT 1994. S. 77-84.
- Heeter, Carrie: *Implications of New Interactive Technologies for Conceptualizing Communication*. In: Media Use in the Information Age. Emerging Patterns of Adoption and Consumer Use. Hrsg. von Jerry Lee Salvaggio und Jennings Bryant. Hillsdale 1989. S. 217-235.
- Heibach, Christiane: *Literatur im elektronischen Raum* (Buch). Frankfurt/Main 2003a.
- Heibach, Christiane: *Literatur im elektronischen Raum* (CD-ROM). Frankfurt/Main 2003b.
- Heidtmann, Horst: *Kindermedien*. Stuttgart 1992.
- Heidtmann, Horst: *Kinder- und Jugendliteratur multimedial und interaktiv. Multimedia-Anwendungen auf CD-ROM*. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 7. Beiheft 1996. S. 3-99.
- Heidtmann, Horst: *Multimedia und Mädchen*. In: Praxis Schule. Heft 5, Oktober 1998. S. 25-43.
- Heidtmann, Horst: *Digital, multimedial, interaktiv. Kinder- und Jugendliteratur auf CD-ROM und im Internet*. In: Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Hrsg. von Renate Raecke. München 1999. S. 262-267.
- Hentig, Hartmut von: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. München, Wien 1998.

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Hoffer, Wilhelm: *Phantasiespiele der Kinder und ihre Beziehung zur dichterischen Produktivität*. In: Vom dichterischen Schaffen der Jugend. Hrsg. von Siegfried Bernfeld. Leipzig, Wien, Zürich 1924. S. 238-256.
- Hoffmann, Christel: *Theater für junge Zuschauer. Sowjetische Erfahrungen – sozialistische deutsche Traditionen – Geschichte in der DDR*. Berlin 1976.
- Hurrelmann, Bettina: *Medien in der Familie. Historische Sichten und aktuelle Befunde*. In: Grundschrift: Zeitschrift für die Grundschulstufe des Schulwesens mit «Mitteilungen des Grundschulverbandes e.V.». 30. Jahrgang, Dezember 1998, Heft 12. S. 28-31.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Niess, Ferdinand: *Leseklima in der Familie. (Lesesozialisation, Band 1)*. Gütersloh 1993.
- Idensen, Heiko: *Hypertext als Utopie. Entwürfe postmoderner Schreibweisen und Kulturtechniken*. 1995. <<http://www.netzliteratur.net/idensen/utopie.htm>> (16.04.2009).
- Idensen, Heiko: *Hypertext. Von utopischen Konzepten zu kollaborativen Projekten im Internet*. 1996. <<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/PAEDPSYCHORD/Idensen.html>> (16.04.2009).
- Iser, Wolfgang: *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. In: Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. Hrsg. von Rainer Warning. München 1975. S. 228-252.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1976.
- Iser, Wolfgang: *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München 1994.
- Jakobs, Eva-Maria; Püschel, Ulrich: *Von der Druckstraße auf den Datenhighway*. In: Das 20. Jahrhundert. Sprachgeschichte - Zeitgeschichte. Hrsg. von Heidrun Kämper; Hartmut Schmidt. Berlin, New York 1998. S. 163-185.
- Kagan, Moissej: *Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik*. Berlin 1971.
- Kaminski, Winfred: *Aufstand im Kinderzimmer. Überlegungen zur antiautoritären Kinderliteratur*. In: Formale Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Ergebnisse der 24. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung. Hrsg. von Lucia Binder. Salzburg 1988a. S. 86-100.

*Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Kaminski, Winfred: *Die westdeutsche Kinder- und Jugendliteratur seit 1965*. In: Formale Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Ergebnisse der 24. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung. Hrsg. von Lucia Binder. Salzburg 1988b. S. 101-117.
- Kammler, Eva: *Zwischen Professionalisierung und Dilettantismus. Romane und ihre Autorinnen um 1800*. Opladen 1992.
- Kant, Immanuel: *Kritik der Urtheilskraft*. In: Kants Werke. Akademie-Textausgabe. Berlin 1968. Bd. V / S. 165-486.
- Kappeller, Niels: *Fantasy-Rollenspiele. Eine neue Form des Erzählens*. In: Phantastische Welten. Märchen, Mythen, Fantasy. Hrsg. von Thomas Le Blanc und Wilhelm Solms. Regensburg 1994. S. 223-236.
- Kittstein, Ulrich: *Interaktivität*. In: Grundbegriffe der Medientheorie. Hrsg. von Alexander Roesler; Bernd Stiegler. Paderborn 2005. S. 110-113.
- Knilli, Friedrich: *Medium*. In: Kritische Stichwörter zur Medienwissenschaft. Hrsg. von Werner Faulstich. München 1979. S. 230-251.
- Knopf, Jan: *Brecht-Handbuch Theater. Eine Ästhetik der Widersprüche*. Stuttgart 1980.
- Koch, Gerd: *Lernen mit Bert Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik*. Frankfurt/Main 1988.
- Koch, Gerd; Steinweg, Reiner; Vaßen, Florian (Hrsg.): *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*. Köln 1983.
- Kocher, Mela: *Folge dem Pixelkaninchen! Ästhetik und Narrativität digitaler Spiele*. Zürich 2007.
- Kohlroß, Christian: *Multimedia*. In: Grundbegriffe der Medientheorie. Hrsg. von Alexander Roesler; Bernd Stiegler. Paderborn 2005. S. 187-191.
- Krämer, Sybille (Hrsg.): *Performativität und Medialität*. München 2004.
- Laird, Holly A.: *Women coauthors*. Urbana, Chicago 2000.
- Landow, George Paul: *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore 1992.
- Landow, George Paul: *Hypertext Overview*. 1996-.  
<<http://landow.stg.brown.edu/cpace/ht/htov.html>> (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Landow, George Paul: *Hypertext 2.0*. Baltimore 1997.
- LCSI: *Welcome to LCSI*. 1998-. <<http://www.microworlds.com/>> (16.04.2009).
- Leschke, Rainer: *Einführung in die Medientheorie*. München 2003.
- Lypp, Maria: *Kinderliteratur und Erzählerwerb*. In: *Erzähl-Erwerb*. Hrsg. von Konrad Ehlich; Klaus R. Wagner. Bern, Frankfurt/Main, New York, Paris 1989. S. 123-131.
- Mattenklott, Gundel: *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart 1979.
- Mattenklott, Gundel: *Literatur von unten – die andere Kultur*. In: *Gegenwartsliteratur seit 1968*. Hrsg. von Klaus Briegleb; Sigrid Weigel. München, Wien 1992. S. 153-181.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *JIM-Studie 2008: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart 2008.  
<[http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie\\_2008.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf)> (16.04.2009).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart 2009.  
<<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM08.pdf>> (16.04.2009).
- Merkel, Johannes: *Wirklichkeit verändernde Phantasie oder Kompensation durch phantastische Wirklichkeiten? Zur Rolle der Phantasie in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen*. Hrsg. von Dieter Richter; Jochen Vogt. Reinbek/Hamburg 1974. S. 64-90.
- Merkel, Johannes: *Ach, bitte, erzähl mir was! Hinweise zum Erzählen für Kinder*. In: *Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch*. Hrsg. von Johannes Merkel; Michael Nagel. Reinbek/Hamburg 1982. S. 345-349.
- Merkel, Johannes; Nagel, Michael (Hrsg.): *Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch*. Reinbek/Hamburg 1982.
- Mierau, Fritz: *Erfindung und Korrektur. Tretjakows Ästhetik der Operativität*. Berlin 1976.
- Mittenzwei, Werner: *Die Spur der Brechtschen Lehrstück-Theorie. Gedanken zur*

- neueren Lehrstück-Interpretation.* In: Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Hrsg. von Reiner Steinweg. Frankfurt/Main 1976. S. 225-254.
- Monteith, Moira: *Creative writing: a historical perspective.* In: Teaching creative writing. Theory and practice. Hrsg. von Moira Monteith; Robert Miles. Buckingham Philadelphia 1992. S. 10-23.
- Moreno, Jacob Levy: *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama: Einleitung in die Theorie und Praxis.* Stuttgart 1973.
- Moritz, Karl Philipp: *Über die bildende Nachahmung des Schönen.* In: Karl Philipp Moritz. Werke in zwei Bänden. Hrsg. von Heide Hollmer; Albert Meier. Frankfurt/Main 1997. Bd. 2 / S. 958-991.
- Nagel, Michael: *Das Theater aus der Hosentasche. Erzählen in Kinder-Institutionen.* In: Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch. Hrsg. von Johannes Merkel; Michael Nagel. Reinbek/Hamburg 1982a. S. 246-266.
- Nagel, Michael: *«Sieh, damit wir sehen!». Erzählen in afrikanischen Kulturen.* In: Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch. Hrsg. von Johannes Merkel; Michael Nagel. Reinbek/Hamburg 1982b. S. 34-49.
- Nagel, Michael: *«Und darum sind wir nicht unwissend». Zur Bedeutung des Erzählens bei den Eskimos und den Alaska-Indianern.* In: Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch. Hrsg. von Johannes Merkel; Michael Nagel. Reinbek/Hamburg 1982c. S. 18-33.
- Neill, Alexander Sutherland: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill.* Reinbek/Hamburg 1969.
- Nelson, Ted: *Home Page.* 1998. <<http://www.xanadu.com.au/ted/>> (16.04.2009).
- Nestvold, Ruth: *Das Ende des Buches. Hypertext und seine Auswirkungen auf die Literatur.* In: Hyperkultur. Zur Fiktion des Computerzeitalters. Hrsg. von Martin Klepper; Ruth Mayer; Ernst Peter Schneck. Berlin, New York 1996. S. 14-30.
- Neuhaus, Beate: *Moderne Kindergeschichten für das Vorschulalter. Analyse.* Berlin 1974. [Diese Arbeit wurde 1974 in Berlin zweimal publiziert: im Basis Verlag und in den Heften zur materialistischen Theorie der Kinder- und Jugendliteratur. Ich zitiere nach der Ausgabe im Basis Verlag, jm].

### *Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

- Ong, Walter J.: *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London, New York 1988.
- Paech, Joachim: *Intermedialität. Mediales Differenzial und transformative Figurationen*. In: *Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets*. Hrsg. von Jörg Helbig. Berlin 1998. S. 14-30.
- Pestalozzischule Gladbeck: *Homepage*. 1997-.  
〈<http://www.pestalozzischule-gladbeck.de/>〉 (16.04.2009).
- Porombka, Stephan; Schneck, Ernst-Peter; Wegmann, Thomas: *Seminar «Kollaborative Autorschaft». Ein Seminar im Virtual College in 6 Lehreinheiten*. 1996. 〈<http://userpage.fu-berlin.de/~epos/VC/autor/sem1.html>〉 (16.04.2009 nicht mehr online; zugänglich über die Wayback Machine).
- Porombka, Stephan: *Hypertext. Zur Kritik eines digitalen Mythos*. München 1999.
- Pörtner, Paul: *Spontanes Theater. Erfahrungen Konzepte*. Köln 1972.
- Postman, Neil: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/Main 1983.
- Rank, Bernhard: *«Nacherzählen» oder «Weitererzählen»? Zum Einfluss der Kinderliteratur auf die Erzählfähigkeit*. In: *Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe*. Hrsg. von Bernhard Rank. Baltmannsweiler 1994. S. 159-186.
- Richter, Dieter: *Kinderbuch und politische Erziehung. Zum Verständnis der neuen linken Kinderliteratur*. In: *Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen*. Hrsg. von Dieter Richter; Jochen Vogt. Reinbek/Hamburg 1974. S. 31-61.
- Richter, Dieter; Merkel, Johannes: *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*. Berlin 1974.
- Rombach, Heinrich: *Der kommende Gott. Hermetik - eine neue Weltsicht*. Freiburg/Breisgau 1991.
- Rombach, Heinrich: *Strukturanthropologie. «Der menschliche Mensch»*. Freiburg/Breisgau, München 1993.
- Rosebrock, Cornelia: *Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung*. In: *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Hrsg. von Cornelia Rosebrock. Weinheim, München 1995. S. 9-29.

- Ruping, Bernd: «Das ist doch Mord!» *Das Badener «Lehrstück» als Dispositiv gesellschaftlicher Erfahrung (Ovelgönne 1979)*. In: Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Hrsg. von Gerd Koch; Reiner Steinweg; Florian Vaßen. Köln 1983a. S. 127-145.
- Ruping, Bernd: *Lehrstück-Übungen auch als Schreib-Werkstatt verstanden*. In: Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Hrsg. von Gerd Koch; Reiner Steinweg; Florian Vaßen. Köln 1983b. S. 248-265.
- Sack, Mira: *Weiter-Spielen als produktive Form der Theaterrezeption. Am Beispiel eines Kindertheaterstückes*. In: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Hrsg. von Norbert Neuß. Frankfurt/Main 1999. S. 325-339.
- Scheller, Ingo: *Szenische Interpretation*. In: Praxis Deutsch. Nr. 136 (März 1996). S. 22-32.
- Schiller, Friedrich: *Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen*. In: Werke und Briefe in zwölf Bänden. Hrsg. von Otto Dann. Frankfurt/Main 1992. Bd. 8 / S. 677-705.
- Schilling, Silke; Goebel, Gerhard: *Sympoesie*. In: Literaturmagazin 11. Schreiben oder Literatur. Hrsg. von Nicolas Born; Jürgen Manthey; Delf Schmidt. Reinbek/Hamburg 1979. S. 133-151.
- Schmidt, Julia: «De kann usen Härrgott un 'n Dübel aneenleigen». *Märchenerzähler und ihre Zuhörer*. In: Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch. Hrsg. von Johannes Merkel; Michael Nagel. Reinbek/Hamburg 1982. S. 83-92.
- Schonig, Bruno: *Reformpädagogik*. In: Pädagogische Grundbegriffe. Hrsg. von Dieter Lenzen. Reinbek/Hamburg 1989.
- Schopenhauer, Arthur: *Die Welt als Wille und Vorstellung* (CD-ROM). In: Philosophie von Platon bis Nietzsche. Hrsg. von Frank-Peter Hansen. Berlin 1998.
- Schule des Schreibens: *Schule des Schreibens*. 2004-. <<http://www.schule-des-schreibens.de>> (16.04.2009).
- Simanowski, Roberto: *dichtung-digital. Magazin zur digitalen Ästhetik: Interfictions. Sammel-CD-ROM mit den Ausgaben Juni 1999 - November 2000* (CD-ROM). o.O. 2000.

- Simanowski, Roberto: *Interfictions. Vom Schreiben im Netz*. Frankfurt/Main 2002.
- Steinweg, Reiner: *Das Lehrstück – ein Modell des sozialistischen Theaters. Brechts Lehrstücktheorie*. In: *alternative*, 1971a. 78/79 (Doppelnummer). S. 102-116.
- Steinweg, Reiner: *Die Lehrstücke als Versuchsreihe*. *alternative*, 1971b. 78/79 (Doppelnummer). S. 121-124.
- Steinweg, Reiner: *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*. Stuttgart 1972.
- Steinweg, Reiner (Hrsg.): *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen*. Frankfurt/Main 1976.
- Steinweg, Reiner (Hrsg.): *Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten*. Frankfurt/Main 1978.
- Steinweg, Reiner: *Wahrnehmen, Verfremden, Verändern. Frankfurter Spieleinführung*. In: *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*. Hrsg. von Gerd Koch; Reiner Steinweg; Florian Vaßen. Köln 1983. S. 27-52.
- Steinweg, Reiner: *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Frankfurt/Main 1995.
- Stillinger, Jack: *Multiple authorship and the myth of solitary genius*. New York, Oxford 1991.
- Storrer, Angelika: *Kohärenz in Text und Hypertext*. In: *Text im digitalen Medium. Linguistische Aspekte von Textdesign, Texttechnologie und Hypertext Engineering*. Hrsg. von Henning Lobin. Opladen/Wiesbaden 1999. S. 33-65.
- Storrer, Angelika: *Was ist «hyper» am Hypertext?* In: *Sprache und neue Medien. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache* 1999. Hrsg. von Werner Kallmeyer. Berlin 2000. S. 222-249.
- Strauß, Gerhard; Haß, Ulrike; Harras, Gisela: *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist*. Berlin, New York 1989.
- Suter, Beat: *Hyperfiktion und interaktive Narration im frühen Entwicklungsstadium zu einem Genre*. Zürich 2000.
- Suter, Beat; Böhler, Michael (Hrsg.): *Hyperfiction. Hyperliterarisches Lesebuch*:

*Konkreative Kinder- und Jugendmedien*

*Internet und Literatur*. Basel, Frankfurt/Main 1999.

The Lego group: *Lego serious play*. 2004-. <<http://www.seriousplay.com/>> (16.04.2009).

Tholen, Georg Christoph: *Überschneidungen. Konturen einer Theorie der Medialität*. In: Konfigurationen zwischen Kunst und Medien. Hrsg. von Sigrid Schade und Georg Christoph Tholen. München 1999. S. 1-40.

Tholen, Georg Christoph: *Medium/Medien*. In: Grundbegriffe der Medientheorie. Hrsg. von Alexander Roesler; Bernd Stiegler. Paderborn 2005. S. 150-172.

Tillotson, Kathleen: *Novels of the Eighteen-Forties*. Oxford 1954.

Tretjakov, Sergej: *Das Wort ist zur Tat geworden*. In: Sergej Tretjakov. Die Arbeit des Schriftstellers. Aufsätze, Reportagen, Porträts. Hrsg. von Heiner Boehncke. Reinbek/Hamburg 1972a. S. 99-102.

Tretjakov, Sergej: *Die Kunst in der Revolution und die Revolution in der Kunst (Ästhetische Produktion und Konsumtion)*. In: Sergej Tretjakov. Die Arbeit des Schriftstellers. Aufsätze, Reportagen, Porträts. Hrsg. von Heiner Boehncke. Reinbek/Hamburg 1972b. S. 7-14.

Tretjakov, Sergej: *Fortsetzung folgt*. In: Sergej Tretjakow. Die Arbeit des Schriftstellers. Aufsätze, Reportagen, Porträts. Hrsg. von Heiner Boehncke. Reinbek/Hamburg 1972c. S. 74-79.

Ullrich, Heiner: *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindheitsbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn/Obb. 1999.

Vostell, Wolf: *Aktionen. Happenings und Demonstrationen seit 1965*. Reinbek/Hamburg 1970.

Weinrich, Harald: *Für eine Kulturgeschichte des Lesers*. In: Merkur, 1967. S. 1026-1038.

Wieler, Petra: *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim 1997.

Wirth, Uwe: *Literatur im Internet. Oder: Wen kümmert's, wer liest?* In: Mythos Internet. Hrsg. von Stefan Münker; Alexander Roesler. Frankfurt/Main 1997. S. 319-337.

Wirth, Uwe: *Wen kümmert's, wer spinnt?* In: Hyperfiction. Hyperliterarisches Lesebuch: Internet und Literatur. Hrsg. von Beat Suter; Michael Böhler.

Basel, Frankfurt/Main 1999. S. 29-42.

Wirth, Uwe: *Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität*. In: Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Hrsg. von Uwe Wirth. Frankfurt/Main 2002a. S. 9-60.

Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Vol. 1575. Frankfurt/Main 2002b.

Wirth, Uwe: *Hypertext*. In: Grundbegriffe der Medientheorie. Hrsg. von Alexander Roesler; Bernd Stiegler. Paderborn 2005a. S. 86-94.

Wirth, Uwe: *Intermedialität*. In: Grundbegriffe der Medientheorie. Hrsg. von Alexander Roesler; Bernd Stiegler. Paderborn 2005b. S. 114-121.

Wiskow, Matthias: *Konkreatives Handeln. Theoretische und empirische Ansätze zur Umorientierung in der Kreativitätsforschung*. Köln 1992.

Wulffen, Barbara von: *Umkämpftes Kinderbuch*. In: Merkur, 1972. S. 1105-1118.

Young, Edward: *Gedanken über die Original-Werke. Faksimiledruck des Werks von 1760*. Heidelberg 1977.

---

### **6.3. Lexika, Nachschlagewerke, digitale Archive**

Doderer, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur in drei Bänden (A-Z) und einem Ergänzungs- und Registerband*. Weinheim, Basel 1975-1981.

Fiebach, Joachim: *Performance*. In: Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Band 4. Hrsg. von Karlheinz Barck; Martin Fontius; Dieter Schlenstedt; Burkhard Steinwachs; Friedrich Wolfzettel. Stuttgart, Weimar 2002. S. 4/740-758.

Heitkämper, Peter: *Reformpädagogik*. In: Pädagogik-Lexikon. Hrsg. von Gerd Reinhold; Guido Pollak; Helmut Heim. München, Wien 1999. S. 443-444.

Hickethier, Knut: *Medien/Medial*. In: Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag. Hrsg. von Achim Trebeß. Suttgart, Weimar 2006. S. 251-254.

Internet Archive: *Wayback Machine*. <<http://web.archive.org>> (16.04.2009).

Stanizek, Georg: *Dilettant*. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Hrsg. von Klaus Weimar. Berlin, New York 1997. S. I/364-366.

Wikipedia; Diverse Autoren: *Computer-Rollenspiel*. 2009a. <<http://de.wikipedia.org/wiki/Computer-Rollenspiel>> (13.04.2009).

Wikipedia; Diverse Autoren: *Live Action Role Playing*. 2009b. <<http://de.wikipedia.org/wiki/LARP>> (13.04.2009).

Wikipedia; Diverse Autoren: *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*. 2009c. <<http://de.wikipedia.org/wiki/Mmorp>> (13.04.2009).

Wikipedia; Diverse Autoren: *MUD [english]*. 2009d. <[http://en.wikipedia.org/wiki/Multi-User\\_Dungeon](http://en.wikipedia.org/wiki/Multi-User_Dungeon)> (13.04.2009).

Wikipedia; Diverse Autoren: *Multi User Dungeon [deutsch]*. 2009e. <[http://de.wikipedia.org/wiki/Multi-User\\_Dungeon](http://de.wikipedia.org/wiki/Multi-User_Dungeon)> (13.04.2009).

Wikipedia; Diverse Autoren: *Pen-&-Paper-Rollenspiel*. 2009f. <<http://de.wikipedia.org/wiki/Pen-26-Paper>> (13.04.2009).

Wikipedia; Diverse Autoren: *Rollenspiel (Spiel)*. 2009g. <[http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel\\_\(Spiel\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Rollenspiel_(Spiel))> (13.04.2009).

---

## 6.4. Bildnachweise

Abb. 1-6: Kreiert von Judith Mathez

Abb. 7: Bilderbuchseite aus *Wir können noch viel zusammen machen* (Waechter 1973b: ohne Seitennummerierung). Copyright © 2006 Diogenes Verlag AG Zürich. Mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Abb. 8: Eigener Screenshot aus der CD-ROM *Meine Schatzinsel* (Bontá, Chait et al. 1996). Mit freundlicher Genehmigung des Verlags.