

Papier oder Pixel?

Zur Buchkultur (nicht nur) der Kinder- und Jugendliteratur aus literaturdidaktischer Perspektive¹

Jan Standke

1. Einleitung: Buchkultur und Selbstbeschreibungen des *Homo bibliophilicus*

Die folgenden Überlegungen bewegen sich im Horizont aktueller Buchkulturen. Gemeint ist damit das Buch als historischer und gegenwärtiger Gegenstand sozialer und kultureller Praxis: als materielles Artefakt, als Trägermedium von Schrift und Bildern, als Gegenstand von Bildungsprozessen und als Kristallisationspunkt kulturkritischer Debatten – von frühen Sorgen um den Verlust des Erinnerungsvermögens bis zu heutigen Befürchtungen einer Verdrängung des Buches durch digitale Medien. In diesen Debatten wird nicht nur über Inhalte gestritten, sondern ebenso über Trägermedien und deren Materialität.

Wer über Buchkulturen spricht, spricht damit jedoch selten nur über abstrakte Medienentwicklungen. In der Regel sind immer auch eigene Lektüreerfahrungen, Erinnerungen an bestimmte Bücher und biografische Formen des Umgangs mit dem Medium Buch im Spiel. Das Buch ist nicht nur Gegenstand wissenschaftlicher Analyse, sondern auch ein Gegenstand, mit dem Leser:innen Räume einrichten, Alltag strukturieren, Zugehörigkeiten markieren und Selbstbilder ausbilden. Diese biografische Dimension verstehe ich im Folgenden als eine Art Identifikationsangebot, das es erlaubt – und vielleicht sogar verlangt –, die Perspektive der eigenen Buch- und Leseerfahrungen einzubeziehen.

Als Literaturdidaktiker, der sich wissenschaftlich mit dem Lehren von und dem Lernen mit sowie an Literatur befasst, fühle ich mich durch die Fokussierung auf

1 Der Beitrag geht auf einen Vortrag in der Ringvorlesung „Buchkulturen. Geschichte und Gegenwart“ am Institut für Germanistik der Technischen Universität Braunschweig im Sommersemester 2023 zurück. Der Vortragscharakter wurde im Stil des Textes bewusst in Teilen beibehalten; das Thema wird in essaynaher, schlaglichtartiger Weise entfaltet. Für die Veröffentlichung wurden die Überlegungen an einigen Stellen aktualisiert und erweitert.

das Buch bzw. die Buchkulturen, die von den Herausgeber:innen dieses Bandes vorgeschlagen wird, jedenfalls sehr angesprochen. Gern nehme ich dieses Identifikationsangebot an. Und da Identifikation stets ins Persönliche reicht, beginne ich mit einem kurzen Geständnis: Ich liebe gedruckte Bücher. Ich bin mit ihnen aufgewachsen, sie haben mich umgeben, und ich umgebe mich bis heute gern mit ihnen. Sie bevölkern meinen privaten Wohnraum und mein Büro, es zieht mich zu Bücher-räumen; ich durchstreife Bibliotheken, besuche Buchhandlungen und Antiquaria-te, blättere durch angestaubte Exemplare, genieße das Geruchsgemisch aus Papier, Leinen, Leder und Staub. Schon früh habe ich exzessive Büchersammler wie Um-ber to Eco bewundert, und ich spähe gern in Bücherzellen – wie es sie zum Beispiel am Campus Nord der Technischen Universität Braunschweig und anderswo gibt.

Und schließlich: Ich umgebe mich sehr gern mit Menschen, die meine Leiden-schaft für (gedruckte) Literatur teilen. Kolleg:innen, Freund:innen, Schüler:innen und Studierende gehören für mich ausdrücklich dazu – auch dann, wenn die „Le-sender“ in den hochtourigen Bildungsdebatten dieser Tage nicht selten als bedrohte Spezies erscheinen. Vielleicht geht es Ihnen ja ähnlich und auch Ihnen liegt das Buch aus Papier besonders am Herzen, nicht nur als Träger von Literatur, sondern auch als Objekt an sich. Denn, machen wir uns nichts vor: Nicht jedes Buch, das man sich aus Zuneigung zum Medium kauft, wird man vollständig lesen können oder lesen wollen.

Diese biografische Verortung ist nicht nur eine private Vorliebe. Sie steht in ei-ner längeren Tradition bildungsbürgerlicher Selbstbeschreibungen, in denen Bü-cherregale, private Bibliotheken und das kontinuierliche Lesen gedruckter Texte als zentrale Elemente eines gelingenden Lebens erscheinen. Klaus Benesch hat diese Konstellation in seiner Studie *Mythos Lesen* als Selbstbeschreibung des modernen *Homo bibliophilicus* gefasst: des Lesers, der seine Identität, seine Bildung und sei-nen sozialen Status in hohem Maße über den Besitz und die Lektüre von Büchern definiert.² Die unterschiedlichen Ausprägungen dieses Narrativs lassen sich zu ei-ner Rahmenerzählung bündeln: Bücher erscheinen als Inbegriff konzentrierter Bil-dung, als Ausdruck von Weltaneignung und als sichtbares Zeichen kulturellen Kapi-tals. Die persönliche Bibliothek wird zum Symbol eines Lebens, das im Zeichen des Lesens steht – auch dann, wenn ihre Besitzer:innen sehr genau wissen, dass sie den größten Teil ihrer Bücher niemals vollständig lesen werden.

Die so skizzierte Konstellation ist mehrfach am Beispiel von Umberto Ecos pri-vater Bibliothek reflektiert worden. In Berichten und Gesprächen wird geschildert, wie Besucher:innen ehrfürchtig vor den Regalen stehen und die naheliegende Frage stellen, ob er all diese Bücher gelesen habe. Eco hat immer wieder darauf hingewie-sen, dass gerade die ungelesenen Bücher in einer Bibliothek von besonderer Bedeu-

2 Benesch, Klaus: *Mythos Lesen. Buchkultur und Geisteswissenschaften im Informationszeitalter*. Bielefeld: transcript 2021.

tung seien: Sie verweisen auf das Wissen, das man noch nicht besitzt, und markieren den Horizont künftiger Lektüren. Nassim Nicholas Taleb hat diese Überlegung aufgegriffen und mit Bezug auf Eco den Begriff der „Anti-Bibliothek“ geprägt: Eine große private Bibliothek fungiert demnach weniger als Monument des bereits erworbenen Wissens, sondern als „Forschungsinstrument“ und Erinnerung an die eigenen Begrenzungen.³

Zugleich mehren sich die Anzeichen, dass dieses Selbstbild an Überzeugungskraft verliert. Judith Schalansky etwa hat in Interviews und Essays betont, dass das gedruckte Buch seine Selbstverständlichkeit im digitalen Zeitalter verloren hat: Jedes gedruckte Buch, so ihre zugespitzte Formulierung, müsse heute „beweisen“, warum es nicht als bloße Datenmasse auf einem Bildschirm existiert.⁴ Das Buch wird damit zu einem besonderen Objekt, das seine Existenz als physischer Gegenstand immer wieder neu legitimieren muss.

Noch radikaler beschreibt Kathrin Passig den Status privater Bibliotheken in einer Kultur, in der Texte in großem Umfang digital verfügbar sind. Sie hat geschildert, wie sie alle ihre Bücher aus der Wohnung entfernt und verschenkt oder verkauft hat – und sich im Ergebnis freier fühlte, weil sie weniger Wohnraum und also auch weniger Miete zahlen, gleichzeitig aber nicht auf die Inhalte verzichten musste, „weil ja fast alles digital abrufbar sei“.⁵ Passig nimmt an, „dass wir alle zu Hause diese Berge von Büchern horten, die wir nicht gelesen haben, und die wir auch nicht mehr lesen werden“; mit zunehmendem Alter werde das Versprechen, die eigenen Bestände irgendwann einmal zu lesen, immer unrealistischer. Die Bücherwand als Distinktionsmerkmal – die berühmte „Bildungstapete“ – sei unter diesen Bedingungen nicht mehr relevant.

Es liegt nahe, diese Diagnose nicht als rein individuelle Anekdote zu lesen, sondern als Symptom einer verschobenen kulturellen Ordnung. Der Distinktionswert des Bücherbesitzes scheint zu sinken, während sich Anerkennungs- und Teilhabestrukturen auf andere Medien- und Kommunikationsformen verlagern – etwa auf digitale Plattformen, Serien- und Gamekulturen, Social-Media-Präsenz oder Fan-Communities. Auf die materielle Gestalt des gedruckten und gebundenen Buches ist die Literaturzirkulation technisch längst nicht mehr angewiesen; Romane, Gedichte und Sachtexte sind auf unterschiedlichen Endgeräten jederzeit verfügbar. Die Buchkultur steht damit in einem Spannungsverhältnis zwischen fortdauernder Wertschätzung und erodierendem symbolischen Kapital.

3 Taleb, Nassim Nicholas: *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House 2007, insbes. Kap. 1 („Umberto Eco's Antilibrary“).

4 Schalansky, Judith: *Jedes gedruckte Buch muss sich seines Buch-Seins sehr bewusst werden*. Interview, 2012: <https://ivo.berlin/judith-schalansky-interview> (10.12.2025).

5 Passig, Kathrin: *Das Buch als Geldbäumchen*. in: *Merkur* 739 (2010) <https://www.merkur-zeitschrift.de/kathrin-passig-das-buch-als-geldbaeumchen/> (12.12.2025).

Für jemanden, der sich mit Literaturdidaktik und insbesondere mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt, drängt sich an dieser Stelle eine Anschlussfrage auf: Gilt die eben skizzierte Erzählung vom *Homo bibliophilicus* und von der „Bildungstapete“ nur für die Generation der buchsozialisierten Erwachsenen – oder prägt sie auch noch die Lese- und Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen, für die der Alltag von Beginn an von digitalen Geräten, Plattformen und Formaten mitbestimmt ist? Welche Rolle spielt das gedruckte Buch in einer Lebensphase, in der Lesen erst erlernt, erprobt und als kulturelle Praxis etabliert werden muss?

Die Frage nach der Materialität von Büchern in der Kinder- und Jugendliteratur stellt sich vor diesem Hintergrund nicht nur als nostalgische Selbstbefragung bibliophiler Leser:innen, sondern als Teil einer grundlegenden Neubestimmung dessen, was Lesen, Buchbesitz und Buchkultur in der Gegenwart bedeuten. Im Folgenden soll daher die Kinder- und Jugendliteratur als spezifischer Ausschnitt der Buchkultur in den Blick genommen werden: als Bereich, in dem sich exemplarisch beobachten lässt, wie Kinder und Jugendliche in Literaturunterricht und Freizeit Bücher als Gegenstände, Medien und Texte erfahren – und wie sich diese Erfahrungen im Horizont digitaler Transformationsprozesse verändern.

2. Lesekompetenz, Lesesozialisation und empirische Befunde

Die in der Einleitung formulierte Frage, welche Rolle das gedruckte Buch in einer Lebensphase spielt, in der Lesen erst erlernt, erprobt und als kulturelle Praxis etabliert werden muss, gewinnt vor dem Hintergrund der aktuellen Leseforschung eine besondere Schärfe. Während in bildungsbürgerlichen Selbstbeschreibungen die private Bibliothek als Symbol eines geglückten, buchzentrierten Lebens erscheint, zeichnen die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre dagegen ein deutlich ernüchterndes Bild: Ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland verfügt nicht über die Lesekompetenz, die für eine erfolgreiche Bildungsbiografie erforderlich wäre. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde der jüngeren großen Bildungsstudien knapp dargestellt, um die weiterführenden Überlegungen zur Zukunft des Buches im Rahmen von Schule und Freizeit zu kontextualisieren.

2.1 Grundschule: IGLU 2021 und IQB-Bildungstrend 2021

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2021 (PIRLS) zeigt, dass etwa ein Viertel der Viertklässler:innen in Deutschland den international definierten Mindeststandard im Lesen verfehlt. Nach den Berichten erreichen 25,4 % der getesteten Kinder nicht Kompetenzstufe III und verfügen damit nicht über jene Le-

sekompetenz, die als Grundlage für das erfolgreiche Weiterlernen gilt.⁶ Im Trend über 20 Jahre ist die mittlere Lesekompetenz deutscher Grundschüler:innen kontinuierlich gesunken; die Risikogruppe der schwächeren Leser:innen hat sich deutlich vergrößert.⁷

Der nationale IQB-Bildungstrend 2021 bestätigt und differenziert dieses Bild. Hier wird berichtet, dass im Kompetenzbereich Lesen „gut ein Fünftel“ der Viertklässler:innen den national definierten Mindeststandard verfehlt – mit einem im Vergleich zu 2011 und 2016 deutlich ungünstigeren Befund.⁸ Zudem ist der Anteil der Schüler:innen gesunken, die den Regelstandard oder höhere Kompetenzstufen erreichen. Besonders auffällig sind die sozialen Disparitäten: Kinder aus sozial benachteiligten Familien sowie aus Haushalten mit geringer Bildungsnähe sind deutlich häufiger in der Risikogruppe vertreten als Kinder aus privilegierten Milieus.

Bemerkenswert ist in unserem Zusammenhang, dass IGLU und IQB-Bildungstrend explizit auf den Zusammenhang zwischen häuslichen Leseumwelten und gemessener Lesekompetenz verweisen: Die Anzahl der Bücher im Elternhaus, die Häufigkeit vorgelesener Geschichten und die Nutzung außerschulischer Leseorte wie Bibliotheken korrelieren deutlich mit den Kompetenzwerten.⁹ Bereits auf der Primarstufe zeigt sich damit, dass Lesekompetenz nicht nur eine individuelle Fähigkeit ist, sondern in hohem Maße von materiellen und kulturellen Ressourcen abhängt – von der Verfügbarkeit gedruckter Bücher, von Lesegelegenheiten und von Routinen des Umgangs mit Texten.

2.2 Sekundarstufe: PISA 2022

Auch im Jugendalter setzt sich diese Entwicklung fort. Die PISA-Studie 2022, in der die Kompetenzen 15-jähriger Schüler:innen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen getestet werden, weist für Deutschland im Bereich Lesekompetenz einen deutlichen Rückgang gegenüber 2018 aus. Die mittlere Lesekompetenz liegt bei 480

6 Siehe u.a. Ludewig, Uta u.a.: *IGLU 2021 kompakt. Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis*. Münster u. New York: Waxmann 2023.

7 Vgl. Deutsches Schulportal: *Internationale IGLU-Studie – die wichtigsten Ergebnisse*. 2023, <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iglu-studie-lesekompetenz-der-viertklaesser-verschlechtert-sich-deutlich/> (12.12.2025).

8 Vgl. Stanat, Petra u.a. (Hgg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann 2022. <http://doi.org/10.31244/9783830996064>; zusammenfassend: Edelstein, Benjamin: Wie gut können Grundschüler:innen lesen? (2021), in: *bpb.de*, 20.12.2022.

9 Vgl. Ludewig u.a. 2023 (Anm. 6); Stanat u.a. (Hgg.) 2022 (Anm. 8).

Punkten und damit auf dem niedrigsten Niveau seit Beginn der PISA-Erhebungen im Jahr 2000.¹⁰

Besonders problematisch ist der Blick auf die Kompetenzverteilung: Rund 25 % der Jugendlichen verfehlen das von der OECD definierte Mindestniveau (Kompetenzstufe II) und gelten als leseschwach – ihr Anteil ist seit 2018 um etwa fünf Prozentpunkte gestiegen.¹¹ Umgekehrt ist die Spitzengruppe geschrumpft: Nur 8,2 % der 15-Jährigen erreichen die höchsten Kompetenzstufen V und VI; 2018 lag dieser Anteil noch bei 11 %. PISA 2022 betont, dass soziale Herkunft, schulische Lernumwelten und Lesegewohnheiten nach wie vor eng mit den Chancen auf hohe Lesekompetenz verknüpft sind.¹²

PISA erfasst neben den Kompetenzwerten auch Informationen zu Lesehäufigkeit, Leseinteressen und Mediennutzung. Die Auswertungen zeigen durchgängig, dass Jugendliche, die regelmäßig aus eigenem Antrieb lesen – ob gedruckt oder digital –, signifikant bessere Leistungen erzielen als jene, die selten oder gar nicht lesen.¹³ Die Frage, ob und wie Bücher (oder andere Lesemedien) im Alltag präsent sind, ist damit kein dekorativer Aspekt der Kultur, sondern eine zentrale Bedingung für die Entwicklung von Lesekompetenz.

2.3 Leseverhalten Jugendlicher: JIM-Studien

Während IGLU, IQB und PISA primär Kompetenzen messen, geben die jährlich erhobenen JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest Aufschluss über das konkrete Medienhandeln Jugendlicher im Alter zwischen zwölf und neunzehn Jahren. Für meine Fragestellung ist vor allem der Stellenwert des Buchlesens im Freizeitverhalten relevant.

Die JIM-Studie 2024 berichtet, dass knapp 50 % der befragten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung angaben, aktuell ein Buch in ihrer Freizeit zu lesen. Mädchen lesen im Durchschnitt länger und häufiger als Jungen; rund 47 % der Mädchen, aber nur 28 % der Jungen geben an, mindestens mehrmals pro Woche zu Büchern zu greifen. Etwa ein Fünftel der Jungen und gut ein Zehntel der Mädchen sagen von sich, nie Bücher zu lesen.¹⁴ E-Books bleiben dabei ein Nischenformat: 2024 nutzen

10 Vgl. Heine, Jörg-Henrik u.a.: Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. in: Lewalter, Doris u.a. (Hgg.): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*, Münster u.a.: Waxmann 2023. S. 139–162; OECD: *Education GPS – Germany: Student performance (PISA 2022)*, Paris: OECD 2023.

11 Vgl. ebd.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Stuttgart 2024; zusammenfassend: *JIM-Studie 2024: Lesen bleibt bei*

38 % der Befragten überhaupt E-Books, während 62 % angeben, nie E-Books zu lesen.¹⁵

Ein Blick auf die JIM-Auswertung 2025, wie sie in ersten Berichten zusammengefasst wird, legt nahe, dass sich an dieser Konstellation bis auf kleinere Verschiebungen wenig ändert: Gedruckte Bücher bleiben – trotz intensiver Nutzung digitaler Medien – ein weiterhin relevantes, aber keineswegs dominantes Freizeitmedium; E-Books werden von einer Minderheit genutzt, während etwa zwei Drittel der Jugendlichen digitale Bücher überhaupt nie lesen.¹⁶

Je nach Perspektive lassen sich diese Zahlen als Anlass zu vorsichtigem Optimismus oder zu Sorge lesen. Einerseits zeigt sich, dass das Buch im Medienalltag Jugendlicher nicht verschwunden ist, sondern von einem relevanten Teil der Altersgruppe aktiv genutzt wird. Andererseits ist die Gruppe der Nichtleser:innen alles andere als klein, und die Konkurrenz alternativer Medienangebote – insbesondere sozialer Netzwerke, Video- und Gameplattformen – ist unübersehbar. Für eine literaturdidaktische Perspektive ist dabei wichtig, dass die JIM-Studien nicht primär nach der Materialität der Trägermedien differenzieren (Papier vs. Display), sondern nach Nutzungsformaten (Buch, Zeitschrift, Online-Text, Social-Media-Beiträge etc.) – und damit an der Oberfläche bleiben, was die spezifische buchkörperliche Erfahrung des Lesens betrifft.

2.4 Lesekompetenz, Lesepraktiken und Materialität

Was bedeuten diese Befunde für die eingangs formulierte Frage nach der Rolle des gedruckten Buches in der Lesebiografie von Kindern und Jugendlichen? Zunächst legen sie nahe, dass sich das Problemfeld nicht auf einen simplen Gegensatz von „Print“ und „digital“ reduzieren lässt. Weder IGLU noch IQB oder PISA liefern kausale Belege dafür, dass digitale Mediennutzung als solche Lesekompetenz unterminiert. Gleichwohl wird in allen Studien deutlich, dass Lesekompetenz und Lesehäufigkeit an bestimmte materielle und kulturelle Bedingungen gekoppelt sind:

- an die Präsenz von Büchern (und anderen Lesemedien) im Elternhaus,
- an institutionelle Angebote wie Bibliotheken, Schulbüchereien oder Leseklubstrukturen,
- an die Ausstattung von Schulen mit gedruckten und digitalen Texten,
- und an habitualisierte Lesepraktiken im Alltag.

Jugendlichen beliebt. Fachstelle Öffentliche Bibliotheken NRW, 16.12.2024; sowie JIM-Studie 2024: *Einblick in das Medienverhalten junger Menschen.* 2024.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. JIM-Studie 2025 zur Mediennutzung von Jugendlichen zeigt: KI boomt – aber Bücher bleiben überraschend stabil. in: <https://buchmarkt.de/> 17.11.2025 (12.12.2025).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage, woran Kinder und Jugendliche lesen – an welchen Textsorten, in welchen medialen und materiellen Formen – keineswegs nebensächlich. Die buchkörperliche Materialität der Kinder- und Jugendliteratur ist nicht bloß ein „Luxusproblem“ für bibliophile Spezialfälle, sondern Teil der Bedingungen von Lesesozialisation: Sie entscheidet mit darüber, ob Bücher im Alltag von Kindern und Jugendlichen als attraktive, zugängliche und sinnlich ansprechende Objekte erscheinen oder als fremde, spröde Artefakte, die mit schulischer Pflicht und Überforderung assoziiert sind.

Wenn Kinder nur in Situationen mit Leistungsdruck – Tests, Klassenarbeiten, Pflichtlektüren – mit Büchern in Berührung kommen, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sie Bücher als etwas erleben, das ihnen gehört, das ihre eigenen Interessen und Fantasien anspricht und das als Gegenstand im Zimmer, im Rucksack oder auf dem Nachttisch eine positive Präsenz entfaltet. Umgekehrt kann eine vielfältige, sinnlich erfahrbare Buchumgebung – vom robusten Pappbilderbuch über gestaltete Kinder- und Jugendromane bis hin zu experimentellen Buchobjekten – Lesemotivation und Leselust unterstützen, ohne die basale Lesekompetenz zu ersetzen.

2.5 Medienwandel, Zuhören und die historische Dimension literarischer Rezeption

Die bisher skizzierten Befunde scheinen die Schriftlichkeit in den Mittelpunkt zu rücken: Lesekompetenz wird in IGLU, IQB-Bildungstrend und PISA primär als Fähigkeit verstanden, geschriebene Texte zu dekodieren, zu verstehen und zu reflektieren. Gleichzeitig war literarische Rezeption nie auf das stille Lesen von Druckseiten beschränkt. Kinder und Jugendliche begegnen Geschichten ebenso in mündlicher Form – durch das Vorlesen, durch Hörspiele, Hörbücher, Podcasts oder audiovisuelle Adaptionen.

Aus literaturdidaktischer Sicht ist diese Pluralisierung noch weiter zu fassen. In neueren Konzepten wird häufig mit einem engen, aber medial weiten Literaturbegriff gearbeitet: Gemeint sind fiktionale Texte, die jedoch nicht auf Schrifttexte beschränkt sind, sondern prinzipiell in unterschiedlichen medialen Ausprägungen vorkommen können – mündlich und schriftlich, analog und digital, als Bühnenszenierung, Roman, Comic oder Film.¹⁷ Unter einem solchen weiten Literatur- bzw. Textbegriff werden längst nicht nur kanonische Drucktexte, sondern auch Bilderbücher, Comics und Graphic Novels, Hörspiele und Hörbücher, Verfilmungen, Serien,

17 Vgl. hierzu Kepser, Matthias u. Ulf Abraham: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt 2025, S. 40ff.; Ott, Christine u. Dieter Wrobel (Hgg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt 2018.

Games und andere narrative Formate in den Blick genommen. Kinder und Jugendliche bewegen sich heute in einem Geflecht aus Geschichten, das sich über sehr unterschiedliche Medien erstreckt: Sie lesen, hören, schauen und spielen Erzählungen.

Ein wichtiger theoretischer Bezugspunkt dafür ist der Begriff des Medien- und Produktverbunds, wie ihn u.a. Tobias Kurwinkel in der Kinder- und Jugendliteraturforschung profiliert hat. Am Beispiel des Bilderbuchs *Der Grüffelo* von Julia Donaldson und Axel Scheffler beschreibt er, wie ein erfolgreicher Kinderbuchstoff nicht nur als Buch, sondern auch als Film, Hörspiel, Theaterstück und in Form von Spielzeug und anderen Produkten präsent ist und damit ein eigenes System von aufeinander bezogenen Medien- und Warenformen bildet.¹⁸ Medienverbünde lassen sich demnach als Gefüge von Einzelmedien beschreiben, die einen gemeinsamen narrativen Kern teilen und in denen sich dieser Kern in verschiedenen medialen Formen – Buch, Film, Serie, Hörspiel, Game, Merchandising-Produkte – fortschreibt und variiert. Ergänzend lässt sich mit Henry Jenkins' Konzept des transmedia storytelling beschreiben, wie Erzählwelten in konvergenten Medienkulturen über verschiedene Plattformen hinweg so verteilt werden, dass jedes Medium einen eigenen Beitrag zur Gesamtgeschichte leistet.¹⁹

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Buchkultur der Kinder- und Jugendliteratur noch einmal zugespitzt. Wenn literarische Erfahrung sich auf eine Vielzahl von Trägermedien verteilt – und wenn, wie Engemann argumentiert, plattformbasierte Oraltät an Bedeutung gewinnt –, ist das Buch nur eine Möglichkeit unter mehreren, Geschichten wahrzunehmen und zu verarbeiten. Die spezifische buchkörperliche Materialität von Kinder- und Jugendbüchern konkurriert nicht nur mit anderen Textträgern, sondern mit einem breiten Spektrum narrativer Medienformen, die jeweils eigene sinnliche und ästhetische Qualitäten entfalten.

Gerade deshalb lohnt es, die besonderen Potentiale des gedruckten Kinder- und Jugendbuches nicht vorschnell in einem allgemeinen Medienpluralismus verschwinden zu lassen. Die Buchform bietet spezifische Möglichkeiten räumlicher

18 Kurwinkel, Tobias: Medien- und Produktverbund. in: ders. u. Philipp Schmerheim (Hgg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler 2020, S. 14–19; vgl. ergänzend Kurwinkel, Tobias: Medienverbund. in: <https://www.kinderundjugendmedien.de> 2013/2021 (Online-Artikel, 12.12.2025), der die Begriffe Medienverbund und Produktverbund systematisch definiert und am Beispiel populärer Kinder- und Jugendmedien erläutert. Zur didaktischen Perspektive siehe: Kruse, Iris: Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 1 (2014), S. 1–30.

19 Jenkins, Henry: *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York: NYU Press 2006; ders.: *Transmedia Storytelling* 101. 2007, https://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html (12.12.2025).

und haptischer Erfahrung, eine besondere Kontrolle über Lesetempo und Blickführung sowie charakteristische Weisen der Beziehung zwischen Text und Bild. Welche Rolle das Buch künftig in den Lese- und Medienbiografien von Kindern und Jugendlichen spielen kann, hängt nicht zuletzt davon ab, ob diese Qualitäten im Kontext einer ausdifferenzierten, multimodalen Medienumgebung bewusst gemacht und didaktisch genutzt werden.

3. Kinder- und Jugendliteratur im System der Buchkultur

Vor dem Hintergrund der skizzierten empirischen Befunde und des medienpluralen Umfelds, in dem Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, erscheint die Kinder- und Jugendliteratur als ein besonders relevanter Ausschnitt der gegenwärtigen Buchkultur. Sie ist zugleich ein zentrales Marktsegment, ein vielgestaltiges Medienfeld und ein Schlüsselbereich der Bildungsinstitutionen.

Aktuelle Branchenstatistiken zeigen, dass Kinder- und Jugendbücher nach der Belletristik zu den wichtigsten Warengruppen des deutschen Buchmarktes gehören: 2024 lag ihr Umsatzanteil bei gut 18 Prozent und damit in etwa bei einem Fünftel des Gesamtumsatzes.²⁰ Zugleich ist das Segment in den vergangenen Jahren – auch während und nach den pandemiebedingten Verwerfungen – vergleichsweise stabil und mitunter sogar wachstumsstark geblieben.²¹ In der öffentlichen Diskussion wird daher immer wieder betont, dass die Kinder- und Jugendliteratur mit jährlich über 9000 Neuerscheinungen zu den dynamischsten Bereichen des Buchmarkts zählt.

Die Vielfalt der in diesem Segment erscheinenden Texte und Medien ist enorm: Sie reicht von textlosen und textarmen Bilderbüchern über Kinderromane und Jugendromane in zahlreichen Genrevarianten (Fantasy, Realistik, Krimi, Romance etc.), Comics und Graphic Novels bis hin zu Sachbüchern, Lyrikbänden und Theaterstücken für Kinder und Jugendliche. Nimmt man – im Sinne des zuvor skizzierten weiten Literaturbegriffs – auch die medialen Anschlussformen in den Blick, erweitern Hörbücher und Hörspiele, filmische Adaptionen, Serien, Games, Apps und weitere Produkte im Medienverbund dieses Feld noch einmal erheblich.

20 Börsenverein des Deutschen Buchhandels: *Warengruppen*. 2024/2025 (Kinder- und Jugendbuch mit einem Anteil von ca. 18 % am Branchenumsatz).

21 Vgl. Börsenverein des Deutschen Buchhandels: Die offiziellen Zahlen für den Buchmarkt 2023 bzw. 2024; zusammenfassend: Buchmarkt 2023/2024 verzeichnet positive Bilanz.

3.1 Begriffsbestimmungen und Adressierungen

Angesichts dieser formalen und thematischen Vielfalt ist es keineswegs trivial, „Kinder- und Jugendliteratur“ begrifflich zu bestimmen und gegenüber anderen Feldern der Literatur abzugrenzen. Seit den 1960er-Jahren sind unterschiedliche Typologien diskutiert worden, die zum Beispiel Textfunktionen, thematische Profile oder Adressierungsweisen in den Vordergrund stellen.²² In der Forschung hat sich dabei vor allem der Vorschlag von Hans-Heino Ewers durchgesetzt, der drei Ebenen unterscheidet.²³

1. **Faktische Kinder- und Jugendliteratur:** Hiermit werden all jene Texte bezeichnet, die Kinder und Jugendliche tatsächlich lesen, unabhängig davon, ob sie ursprünglich für diese Zielgruppe intendiert wurden oder nicht. Ein klassischer Kanontext wie Goethes *Werther* kann – sofern er faktisch von Jugendlichen gelesen wird – ebenso dazu gehören wie aktuelle Fantasy-Reihen.
2. **Intendierte bzw. intentionale Kinder- und Jugendliteratur:** Gemeint sind Texte, die von Verlagen, Lehrkräften oder anderen Instanzen als für Kinder und Jugendliche besonders geeignet angesehen werden, auch wenn sie nicht eigens für sie geschrieben wurden. Dazu zählen etwa gekürzte Klassikerbearbeitungen oder literarische Texte, die durch ihre Themenwahl als jugendaffin gelten.
3. **Originäre oder spezifische Kinder- und Jugendliteratur:** Damit ist der Kernbereich jener Texte bezeichnet, die gezielt für ein kindliches oder jugendliches Publikum verfasst und entsprechend vermarktet werden – im engeren Sinne also das klassische Kinder- und Jugendbuchprogramm der Verlage.

Diese Unterscheidung macht deutlich, dass es sich bei Kinder- und Jugendliteratur nicht um eine eigenständige literarische Gattung handelt, sondern um eine durch Adressierung und Nutzung bestimmte Menge von Texten und Medien. Welche Texte jeweils als Kinder- oder Jugendliteratur gelten, ist kulturell und historisch wandelbar und spiegelt gesellschaftliche Konventionen ebenso wie Marktlogiken und pädagogische Erwartungen.²⁴ Eine knappe, für die Lehrkräftebildung konzipierte

22 Vgl. überblicksartig Weinkauff, Gina u. Gabriele von Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*, 3. aktual. Aufl., Paderborn: UTB 2017; sowie Kurwinkel u. Schmerheim (Hgg.) 2020 (Anm. 18).

23 Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. 2. überarb. u. aktual. Aufl., München: UTB 2012; ders.: *Theorie der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation: Eine Grundlegung*. Berlin: Schwabe Verlag Basel 2022.

24 Vgl. zur historischen Variabilität der Kinder- und Jugendliteratur u.a. Ewers 2012 u. 2021 (Anm. 23); sowie Beiträge in: Kurwinkel u. Schmerheim (Hgg.) 2020 (Anm. 18).

Einführung, die diese begrifflichen und systematischen Grundlinien bündelt, bietet Standke.²⁵

Ergänzend dazu hat sich eine weitere Differenzierung etabliert, die zwischen Kinderliteratur und Jugendliteratur unterscheidet. Häufig wird dabei – mit allen Unschärfen – davon ausgegangen, dass Texte für Leser:innen bis etwa zwölf Jahre der Kinderliteratur zuzuordnen sind, während Texte für ein älteres Publikum bis etwa 18 Jahre als Jugendliteratur gelten.²⁶ Unterhalb dieser groben Schwelle lässt sich weiter ausdifferenzieren, etwa nach Erstlese- oder Übergangsliteratur im Bereich der Kinderliteratur oder nach Adoleszenzliteratur und Young Adult Fiction im Bereich der Jugendliteratur. Gleichzeitig haben All-Age-Phänomene – Texte, die von unterschiedlichen Altersgruppen parallel gelesen werden – die Grenzen zwischen diesen Bereichen zunehmend durchlässig gemacht.²⁷

3.2 Kinder- und Jugendliteratur als Symbol- und Handlungssystem

Über solche Korpus- und Adressierungsfragen hinaus hat sich in der Kinder- und Jugendliteraturforschung eine systemtheoretisch inspirierte Perspektive etabliert, die den Gegenstandsbereich nicht nur als Textmenge, sondern als dynamisches System begreift. Prägend ist hier erneut Hans-Heino Ewers' Vorschlag, Kinder- und Jugendliteratur als Symbol- und Handlungssystem zu fassen.²⁸

- Wird Kinder- und Jugendliteratur als **Symbolsystem** betrachtet, rücken die Texte und Medien selbst sowie die ihnen zugrunde liegenden poetischen, ästhetischen und kulturellen Konventionen in den Vordergrund: Genreschemata,

25 Standke, Jan: Kinder- und Jugendliteratur. in: Brand, Tilman von u.a. (Hgg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten*. Hannover: Klett | Kallmeyer 2022, S. 125–140.

26 Vgl. Weinkauff u. von Glasenapp 2017 (Anm. 22): Kap. zu Kinder- und Jugendliteratur als adressatenbezogenem Korpus.

27 Vgl. hierzu Blümer, Agnes: Von 0 bis 99. Altersgrenzen und All-Age-Literatur von 1950 bis heute. in: *JuLit* 42/1 (2016) 16–22; dies.: Crossover-Literatur. in: Kurwinkel u. Schmerheim (Hgg.) 2020 (Anm. 18), S. 9–13; Bertling, Maria: *All-Age-Literatur. Die Entdeckung einer neuen Zielgruppe und ihrer Rezeptionsmodalitäten*. Wiesbaden: Springer VS 2016; Hoffmann, Lena: *Crossover. Mehrfachadressierung in Text, Markt und Diskurs*. Zürich: Chronos 2018; Brenner, Julia u. Anika Ullmann: *Doing Age. Von der Relevanz der Age Studies für die Kinderliteraturforschung*. in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2019, S. 145–159; Thierauf, Isabella: *Der All-Age-Code. Mehrfachadressierende Verfahren in „Die drei ???“*. Paderborn: Brill Fink 2025.

28 Vgl. Ewers 2012 und Ewers 2022 (Anm. 23); zusammenfassend diskutiert bei Boyken, Thomas: Handlungssystem und Symbolsystem. Überlegungen zum heuristischen Mehrwert innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturforschung, in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2023, S. 118–129.

Erzählmuster, Figurenkonstellationen, intertextuelle Bezüge und historisch gewachsene Wissensbestände, die für das Lesen und Verstehen relevant sind.

- Wird sie als **Handlungssystem** betrachtet, geht es um die Strukturen und Prozesse der Produktion, Distribution, Vermittlung und Rezeption von Texten und Medien: um Autor:innen, Verlage, Agenturen, Lektorate, Buchhandel, Literaturkritik, Preise und Förderprogramme, Bibliotheken, Kitas und Schulen sowie um Praktiken des Lesens, Vorlesens, Hörens und Spielens.

Diese Doppelperspektive hat sich als außerordentlich produktiv erwiesen. Sie ermöglicht es, Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht nicht nur als Summe von Texten zu behandeln, sondern zugleich die Akteur:innen und Institutionen in den Blick zu nehmen, die an ihrer Entstehung und Zirkulation beteiligt sind: Autor:innen und Illustrator:innen, Verlage und Programme, der Arbeitskreis für Jugendliteratur und der Deutsche Jugendliteraturpreis, Fachzeitschriften wie *JuLit* und *Der Deutschunterricht*, Blogs und Bookstagram-Communities.²⁹

Für eine literaturdidaktische Perspektive, die nach der Buchkultur der Kinder- und Jugendliteratur fragt, ist diese systemische Sichtweise besonders hilfreich: Sie macht deutlich, dass Materialität – also konkrete Buchformen, Ausstattungen, Formate – nicht nur eine Eigenschaft einzelner Texte ist, sondern auch von institutionellen und ökonomischen Rahmenbedingungen geprägt wird (Programmstrategien, Preisgestaltung, Bibliotheksbudgets, Schulbuchzulassungen etc.).

3.3 Kinder- und Jugendliteratur im Bildungskontext

Im Unterschied zu vielen anderen Bereichen der aktuellen Buchkultur ist die Kinder- und Jugendliteratur fest im Bildungssektor verankert. Bereits im elementar-pädagogischen Bereich spielen Bilderbücher eine zentrale Rolle; in der Grundschule treten Kinderromane und Kinderlyrik hinzu, in der Sekundarstufe I und II dann Jugend- oder Adoleszenzromane.

Kinder- und Jugendliteratur ist im pädagogischen Kontext eng mit dem Erwerb und der Weiterentwicklung basaler Lesefähigkeiten verknüpft. Spätestens ab der zweiten Hälfte der Primarstufe werden wesentliche Aspekte des literarischen Lernens – der Umgang mit Erzählperspektiven, Figuren, zeitlichen Strukturen, Bild-Text-Relationen, Wertungs- und Deutungsprozessen – vornehmlich an Texten der Kinder- und Jugendliteratur erprobt. In den Sekundarstufen bilden Kinder- und Jugendromane oftmals wichtige Etappen auf dem Weg zur nach wie vor relevanten „kanonischen“ Literatur. Zugleich sind sie – insbesondere im Kontext des mittleren

29 Vgl. exemplarisch die Aktivitäten des Arbeitskreises für Jugendliteratur (AKJ) und seiner Fachzeitschrift *JuLit* als Foren des aktuellen Diskurses, <https://www.jugendliteratur.org/> (17.12.2025).

Schulabschlusses – in vielen Lerngruppen die einzigen literarischen Ganzschriften, mit denen Schüler:innen im Deutschunterricht in Berührung kommen.

Damit übernimmt die Kinder- und Jugendliteratur eine Scharnierfunktion zwischen schulischer und außerschulischer Lesesozialisation. Wird im familiären Umfeld oder in der Freizeit gelesen – allein oder gemeinsam –, handelt es sich überwiegend um gedruckte Texte der Kinder- und Jugendliteratur. Diese Texte strukturieren damit sowohl Leseerfahrungen in der Freizeit als auch die literarische Bildung im institutionellen Kontext. Umso wichtiger wäre es, dass Schule und Unterricht diese tatsächliche Lesepraxis der Schüler:innen aufmerksam berücksichtigen und die Literaturdidaktik spezifische Konzepte zum Umgang mit gedruckter Kinder- und Jugendliteratur entwickelt; entsprechende Perspektiven für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften skizziert Standke.³⁰

In der Realität dominieren jedoch häufig andere Agenden. Einerseits sind Literaturdidaktik und Schule seit Jahren intensiv mit der Implementation digitaler Lehr- und Lernformen beschäftigt; vor diesem Hintergrund erscheint eine vertiefte Reflexion der fachdidaktischen Potentiale buchmaterieller Literatur zunächst nachrangig. Andererseits stehen angesichts der alarmierenden Befunde zu IGLU, IQB-Bildungstrend und PISA der Erwerb und die Förderung basaler Lesekompetenzen im Vordergrund. Die Berücksichtigung besonderer buchmaterieller Aspekte des Lesegegenstands scheint demgegenüber leicht als „Luxus“ oder als zweitrangig, jedenfalls solange grundlegende Dekodier- und Verstehensleistungen nicht gesichert sind.

Die empirische Leseforschung und die Praxis der Leseförderung sehen indes gerade in der Verbindung von Lesekompetenzförderung und attraktiven Lesegegenständen einen wichtigen Ansatzpunkt. Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig plausibel, ausgerechnet in dem Bereich, in dem Kinder und Jugendliche am häufigsten mit Literatur in Berührung kommen, die spezifische Materialität der dort dominierenden Medienform – des gedruckten Kinder- und Jugendbuches – zu marginalisieren.

3.4 Kinder- und Jugendliteratur als buchkulturelles Versuchsfeld

Fasst man diese Überlegungen zusammen, so lässt sich die Kinder- und Jugendliteratur als ein buchkulturelles Versuchsfeld beschreiben, in dem mehrere Linien zusammenlaufen:

- Sie ist ein ökonomisch bedeutsames Segment des Buchmarktes, dessen Stabilität und Wachstum in den letzten Jahren immer wieder hervorgehoben worden sind.

30 Vgl. Standke 2022 (Anm. 25).

- Sie bildet ein hochgradig diverses Text- und Medienfeld, das sich über sehr unterschiedliche formale und thematische Profile erstreckt und in vielfältige Medienverbünde und transmediale Erzählszusammenhänge eingebunden ist.
- Sie ist strukturell an Bildungsinstitutionen gebunden und prägt als Lektüre im Unterricht und in der Freizeit die Lese- und Medienbiografien von Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise.
- Und sie steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der Digitalisierung von Lern- und Freizeitkulturen und der nach wie vor dominierenden Praxis, „schöne“ Literatur im Kinder- und Jugendalter überwiegend in Form des gedruckten Buches zu rezipieren.

Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, die Frage nach der Materialität von Büchern nicht abstrakt, sondern exemplarisch an der Kinder- und Jugendliteratur zu diskutieren. In den folgenden Abschnitten soll daher zum einen gezeigt werden, wie stark das öffentliche und literaturdidaktische Sprechen über Literatur lange Zeit materialitätsvergessen geblieben ist, und zum anderen, welche ästhetischen Potenziale gerade jene Kinder- und Jugendbücher entfalten, die ihre buchkörperliche Gestalt bewusst inszenieren und zum Thema machen.

4. Materialität des Buches und individuelle Leseerfahrung

Die bisher skizzierten Spannungen – zwischen Lesekrise und stabilen Buchumsätzen, zwischen breiter Mediennutzung und weiterhin vorhandenen Buchlesepraktiken, zwischen digitaler Konvergenzkultur und buchförmiger Kinder- und Jugendliteratur – lassen sich nun gezielt unter einem Gesichtspunkt bündeln: Welchen Stellenwert hat die Materialität gedruckter Literatur im digitalen Zeitalter? Diese Frage ist nicht nur theoretisch, sondern auch biografisch und erfahrungsbezogen zu stellen.

Bei der Rezeption von Literatur kommt es für uns nicht nur auf den „Text an sich“ an. Wir lesen selten abstrakte Textkörper, sondern konkrete Bücher: Ausgaben mit bestimmtem Format, einer spezifischen Typografie, einem Umschlag, einem Gewicht in der Hand, Spuren früherer Lektüren. Viele Leser:innen können sehr genau sagen, in welchem Buch sie einen Text zum ersten Mal gelesen haben, wie diese Ausgabe aussah, ob sie Eselsohren hatte, ob Randnotizen oder Widmungen enthalten waren – sei es die eigene Handschrift oder die einer früheren Besitzer:in. Die Materialität des Buches ist damit Teil der Erinnerung an Lektüre: Wenn wir an bestimmte Romane oder Gedichte denken, erinnern wir nicht nur die erzählten Welten, sondern oft auch die konkrete Ausgabe, die damals auf dem Nachttisch lag, im Rucksack steckte oder im Regal stand.

Solche Erfahrungen sind keineswegs Randphänomene. Sie verweisen auf unterschiedliche Dimensionen der Wahrnehmung von Literatur, die mit dem physischen Buchkörper verknüpft sind:

- die **haptische** Erfahrung von Format, Gewicht und Papier,
- die **visuelle** Gestaltung von Umschlag, Typografie, Satzspiegel und Bildanteilen,
- die **olfaktorische** Dimension – der sprichwörtliche Geruch alter oder neuer Bücher,
- und die **zeitlichen** Spuren von Lektüre: Lesespuren, Knicke, Markierungen, Einlagen.

In der neueren Literatur- und Buchwissenschaft werden diese sinnlichen und gestalterischen Aspekte verstärkt thematisiert. So versammeln etwa Christian Benne und Carlos Spoerhase in dem Band *Materialität: Von den Blättern und Seiten* Beiträge, die Praktiken materieller Textualität – vom Format über das Blättern bis zur taktilen Lektüre – systematisch in den Blick nehmen.³¹

Viele der genannten Dimensionen werden im alltäglichen Sprechen über Literatur dennoch nur am Rande thematisiert, strukturieren aber gleichwohl unsere Bewertungen. Wir machen uns ein Bild von Menschen anhand ihrer Bücherregale, wir unterscheiden „schöne“ von „billigen“ Ausgaben, wir wissen, wie sich ein sorgfältig gestalteter Bildband von einem dünnen, grauen Taschenbuch unterscheidet. All dies verweist auf weiterhin relevante Qualitäten des gedruckten Buches, die nicht in der bloßen Verfügbarkeit eines Textes aufgehen.

Unsere Präferenzen für das gedruckte Buch als Medium der Literatur sind dabei biografisch sozialisiert. Sie entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern in konkreten Familien- und Bildungskontexten, in denen Kinder und Jugendliche Bücher in die Hand bekommen, vorgelesen bekommen, in Regalen sehen oder eben nicht. Wer mit einer Fülle gedruckter Bücher aufwächst, wird andere Erwartungen an Literatur und ihre mediale Form entwickeln als jemand, dessen primäre Begegnung mit Geschichten über Serien, Streamingdienste, Games oder Social-Media-Formate erfolgt. Zugleich sind diese Präferenzen wandelbar. Leser:innen, die etwa im Studium fast nur noch mit Kopien, PDFs oder Volltextdatenbanken gearbeitet haben, können später wieder zum gedruckten Buch zurückkehren – oder umgekehrt.

Dass solche Präferenzen nicht beliebig sind, zeigt sich auch im gegenwärtigen Medienwandel. Gerhard Lauer hat in seinem vielzitierten Essay *Am Ende das Buch – Lesen im digitalen Zeitalter* darauf hingewiesen, dass kulturkritische Untergangserzählungen vom Ende des Buches häufig zu kurz greifen und die Komplexität veränderter Lesepraktiken unterschätzen. Statt eines einfachen Verfalls lasse sich be-

31 Benne, Christian u. Carlos Spoerhase: *Materialität: Von den Blättern und Seiten*. Wiesbaden: Harrassowitz 2019.

obachten, dass sich Lesen über unterschiedliche Formate und Medien verteilt, ohne dass damit das gedruckte Buch zwangsläufig verschwindet.³² Christoph Engemann knüpft in *Die Zukunft des Lesens. Lesen nach KI* an diese Debatten an, verschiebt den Fokus jedoch auf die Rolle KI-gestützter Plattformen. Er argumentiert, dass Institutionen der Schriftkultur – Verlage, Bildungseinrichtungen, Presse – unter Druck geraten, weil Plattformen das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit neu verhandeln und eine „Plattform-Oralität“ hervorbringen, in der orale Formate gegenüber literalen Praktiken dominieren. Gleichzeitig verweigert sich Engemann einem rein apokalyptischen Krisendiskurs und fragt nach den transformatorischen Möglichkeiten, die mit dieser Verschiebung verbunden sind.³³

Während viele Formen schriftsprachlicher Kommunikation sich selbstverständlich ins Digitale verlagert haben – E-Mails, Messenger-Nachrichten, Posts in sozialen Netzwerken –, bleibt das gedruckte Buch für große Teile des literarisch interessierten Publikums ein bevorzugtes Medium. Selbst dort, wo digitale Angebote verfügbar sind, halten viele Leser:innen an der gedruckten Ausgabe fest; nicht zufällig präsentieren Literaturinfluencer:innen in sozialen Medien ihre Lektüre, indem sie gedruckte Romane, Kinder- und Jugendbücher oder Graphic Novels in die Kamera halten. Das Buch fungiert hier zugleich als Lektüreobjekt und als sichtbares Symbol kultureller Praxis.

Ein besonders markantes Beispiel für die Verbindung von literarischer Reflexion und buchkünstlerischer Gestaltung bietet Judith Schalanskys *Verzeichnis einiger Verluste*.³⁴ Der Band wurde nicht nur im Feuilleton intensiv besprochen, sondern auch von der Stiftung Buchkunst als eines der „Schönsten Deutschen Bücher“ ausgezeichnet. Hervorgehoben werden dort Details wie der klassische Satzspiegel, eine moderne Antiqua, das gelblichweiße Werkdruckpapier und schwarze Trennblätter, die im Anschnitt ein Muster von „Trauerrändern“ bilden.³⁵ Hier wird die Materialität des Buches selbst – Seitenaufbau, Papierwahl, Farbdramaturgie – zum integralen Bestandteil der ästhetischen Erfahrung und steht zugleich in engem Zusammenhang mit dem Thema des Verlusts.

Solche Beispiele machen deutlich, dass im digitalen Zeitalter unterschiedliche Materialitäten nebeneinander bestehen und jeweils eigene Stärken ausbilden: der Bildschirm mit seiner Flexibilität, Durchsuchbarkeit und Vernetzbarkeit; das Buch

32 Vgl. Lauer, Gerhard: Am Ende das Buch – Lesen im digitalen Zeitalter, in: *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen*. 2012, Berlin: Walter de Gruyter, S. 138–160, siehe auch ders.: *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wbg Academic 2020 (= Geisteswissenschaften im digitalen Zeitalter 1).

33 Vgl. Engemann, Christoph: *Die Zukunft des Lesens. Lesen nach KI*. Berlin: Matthes & Seitz 2025.

34 Vgl. Schalansky, Judith: *Verzeichnis einiger Verluste*. Berlin: Suhrkamp 2018.

35 www.stiftung-buchkunst.de (Rubrik „Die schönsten deutschen Bücher“ → „Die Prämierten“ → 2019, (12.12.2025).

mit seiner räumlichen, haptischen und oft sehr persönlichen Präsenz. Für die Kinder- und Jugendliteratur – und für ihre literaturdidaktische Erschließung – stellt sich damit die Frage, wie diese spezifische Materialität des gedruckten Kinder- und Jugendbuches nicht nur nostalgisch beschworen, sondern produktiv gemacht werden kann.

Im nächsten Schritt lohnt daher ein Blick auf jene Diskurse und Theorien, die sich in der Literatur- und Kulturwissenschaft seit einiger Zeit explizit mit der Materialität und Medialität von Literatur befassen. Sie bieten ein begriffliches Instrumentarium, mit dem sich das bisher eher essayistisch beschriebene Erfahrungswissen zum Buchkörper systematischer fassen lässt – und das für die Analyse und didaktische Nutzung von Kinder- und Jugendliteratur fruchtbar gemacht werden kann.

5. Diskurse und Theorien zur Materialität von Literatur

Die bislang skizzierten Überlegungen zur individuellen Leseerfahrung und zur sinnlichen Präsenz des Buchkörpers lassen sich in größere literatur- und kulturwissenschaftliche Diskurse einordnen. Gerade die Literaturwissenschaft hat in den letzten zwei Jahrzehnten – im Anschluss an kulturwissenschaftliche Debatten – eine „Wende zum Materialen“ vollzogen, in der die Materialität von Texten, Büchern und Schriftträgern verstärkt in den Blick geraten ist.

5.1 Material turn und „Materialität der Literatur“

Unter dem Schlagwort *material turn* wird in den Kultur- und Geisteswissenschaften seit den 1990er-Jahren die verstärkte Aufmerksamkeit für Dinge, Artefakte und materielle Kulturen diskutiert. Im Anschluss an frühere „turns“ – etwa den *linguistic* oder *iconic turn* – richtet sich der Blick nun weniger auf Diskurse allein, sondern ebenso auf die materiellen Träger und Objekte, in denen Kultur sich manifestiert.³⁶ Diese Konstellation hat auch die Literaturwissenschaft erreicht: Texte werden zunehmend nicht nur als abstrakte Bedeutungsgebilde, sondern als verkörperte Artefakte verstanden, deren mediale Form und materielle Beschaffenheit an der Bedeutungsproduktion beteiligt sind.

Im deutschsprachigen Raum ist dieser Perspektivwechsel unter anderem im Umfeld des von Claudia Benthien und Brigitte Weingart herausgegebenen *Hand-*

36 Vgl. Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 4., aktual. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2014, bes. S. 197–230 („Material turn“).

*buchs Literatur & visuelle Kultur*³⁷ sichtbar geworden. In seiner programmatischen Skizze „Visualität und Materialität der Literatur“ arbeitet Stephan Kammer heraus, dass eine „Wiederentdeckung der Materialität der Literatur“ auf der Einsicht beruht, dass Layout, Typografie, Schriftformen, Tintenfarben und Buchgestaltung nicht bloße Verpackung sind, sondern „das buchstäblich Augenfällige“ zur Erscheinung bringen, das im Lektürevorgang mitgelesen wird.³⁸ Der Fokus liegt hier zunächst auf visuellen Aspekten: auf der Sichtbarkeit von Schrift, der Anordnung von Text und Bild, der graphischen Organisation von Seiten.

Ergänzend dazu haben Studien zur Materialität der Literatur in den letzten Jahren unterschiedliche Dimensionen herausgearbeitet: historische Buchformen, Paratexte, Schreibspuren, Gebrauchsspuren, die Einbindung von Texten in Bibliotheken, Sammlungen und Ausstellungen.³⁹ In dieser Perspektive verschiebt sich der Fokus von der reinen Textanalyse hin zu einer Verbindung von Textphilologie, Buchwissenschaft und Kulturwissenschaft. Literatur erscheint als ein Geflecht aus Zeichen, Dingen und Praktiken – und Bücher als Medien, in denen sich diese Ebenen exemplarisch verdichten.

5.2 Buch- und Lese(r)forschung: Das Buch als materielles Objekt

Die Hinwendung zur Materialität lässt sich auch in der historischen Buch- und Leseforschung beobachten. Arbeiten von Alfred Messerli und Roger Chartier haben gezeigt, dass sich die Geschichte des Lesens nicht ohne die Geschichte der Buchobjekte schreiben lässt, in denen Texte überliefert und rezipiert werden. Messerli und Chartier haben in ihren Sammelbänden zu *Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900* vergleichende Perspektiven auf Alphabetisierung, Lesepraxis und Buchkultur in verschiedenen Ländern eröffnet und dabei deutlich gemacht, dass Fragen nach Formaten, Druckverfahren, Verbreitungswegen und Besitzformen von Büchern integraler Bestandteil einer modernen Lese(r)forschung sind.⁴⁰

In didaktischen und buchwissenschaftlichen Kontexten wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit Lesen und Lesesozialisation immer auch die „Materialität des Buches und Paratexte“

37 Vgl. Benthien, Claudia u. Brigitte Weingart (Hgg.): *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2014.

38 Kammer, Stephan: *Visualität und Materialität der Literatur*. in: Benthien u. Weingart (Hgg.) 2014 (Anm. 37), S. 31–43.

39 Vgl. Gaber, Sarah, Stefan Höppner u. Stefanie Hundehege (Hgg.): *Provenienz. Materialgeschichte(n) der Literatur*. Göttingen: Wallstein 2024 (= Kulturen des Sammelns. Akteure, Objekte, Medien 9).

40 Vgl. Messerli, Alfred u. Roger Chartier (Hgg.): *Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900. Vergleichende Perspektiven*. Basel: Schwabe 2000.

berücksichtigen sollte – also Umschläge, Einbände, Titelblätter, Illustrationen, Typografie, Reihen- und Verlagsmarken. Das Buch erscheint damit als kulturell aufgeladenes Objekt, das soziale und symbolische Bedeutungen trägt und in dem sich historische und gegenwärtige Lektürepraktiken einschreiben.

5.3 Buchpoetik, Künstlerbuch und ästhetische Buchgestaltung

Parallel dazu hat sich ein stark ästhetisch orientierter Diskurs entwickelt, der Bücher als künstlerische Artefakte in den Blick nimmt. Monika Schmitz-Emans und andere haben im Umfeld von Projekten zu Künstlerbüchern und Buchkunst darauf hingewiesen, dass Buchgestaltung selbst als eine Form der *Poiesis* verstanden werden kann: Die Art und Weise, wie ein Buch gesetzt, gebunden, ausgestattet und gestaltet ist, trägt zur ästhetischen Gesamtwirkung bei und kann selbst Gegenstand literarischer Reflexion sein.⁴¹

In Sammelbänden wie *Bücher als Kunstwerke. Von der Literatur zum Künstlerbuch* werden Bücher untersucht, in denen Text, Bild, Material und Form eine untrennbare Einheit bilden – etwa, wenn ungewöhnliche Formate, Papiere oder Bindetechniken die Lektüreerfahrung grundlegend prägen.⁴² Diese buchpoetischen Ansätze sind nicht ohne Weiteres auf die Kinder- und Jugendliteratur zu übertragen, machen aber deutlich, dass der Buchkörper selbst ein Gestaltungsmedium ist, das literarische Bedeutung mitproduziert.

Mit Tobias Fuchs' Studie *Die Kunst des Büchermachens. Autorschaft und Materialität der Literatur zwischen 1765 und 1815* liegt zudem eine Arbeit vor, die die Materialität des Buches explizit mit Fragen der Autorschaft und der Produktionsästhetik verbindet. Fuchs zeigt am Beispiel Jean Pauls, wie sehr Entscheidungen über Satz, Format und Ausstattung Teil des literarischen Projekts sind – und wie sie den Status und die Wahrnehmung von Literatur in ihrer Zeit mitbestimmen.⁴³

5.4 Materialität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung

Innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturforschung haben diese Debatten in den letzten Jahren spezifische Ausprägungen gefunden, vor allem im Bereich des Bilderbuchs. Petra Bäni Rigler verfolgt in ihrer Studie *Bilderbuch – Lesebuch – Künstlerbuch. Elsa Beskows Ästhetik des Materiellen* die These, dass Beskows Bücher als ästhetische

41 Vgl. Schmitz-Emans, Monika u. Christian A. Bachmann (Hgg.): *Bücher als Kunstwerke. Von der Literatur zum Künstlerbuch*. Essen: Christian A. Bachmann 2013; Schmitz-Emans, Monika: *Buchgestaltung als Poiesis. Materialitäten und Semantiken des Buchs bei Anne Carson und Judith Schalansky*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2021.

42 Ebd.

43 Vgl. Fuchs, Tobias: *Die Kunst des Büchermachens. Autorschaft und Materialität der Literatur zwischen 1765 und 1815*. Bielefeld: transcript 2021.

Gesamtkunstwerke zu lesen sind, in denen Schrift, Typografie, Papier und Buchform selbst Trägerinnen von Bedeutung sind. Sie bezieht explizit Fragen nach der „konkreten Materialität des Buches“ in ihre Analysen ein und zeigt, wie sehr die Wirkung dieser Kinderbücher von Format, Papierqualität und Druckverfahren mitbestimmt wird.⁴⁴

Simon Messerli hat mit seinem Aufsatz zur materialästhetischen Bilderbuchanalyse eine systematische Perspektive auf die materielle Dimension des Bilderbuchs entwickelt. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Bilderbücher über einen „Körper im Raum“ verfügen, der bestimmte Formate, Bindungen und Oberflächenqualitäten umfasst; diese Materialität strukturiert Blickführung und Umgang mit dem Buch. Auf dieser Grundlage führt Messerli die Begriffe Stofflichkeit, Sinnlichkeit und Präsenz ein, die als Reflexionspunkte dienen, um konkrete Phänomene der „Bilderbucharchitektur“ und des sinnlichen Zugangs zu erforschen.⁴⁵

Auf Messerlis Überlegungen baut Kathrin Heintz in ihrem Beitrag *Literarische Qualitäten der Materialität von Bilderbüchern* auf. Heintz argumentiert, dass die materielle Gestaltung von Bilderbüchern nicht nur illustrativ oder dekorativ ist, sondern literarische Qualitäten besitzt: Sie strukturiert Erzähltempo und Perspektive, markiert Wendepunkte und Fokusverschiebungen und trägt dazu bei, wie Figuren und Räume wahrgenommen werden.⁴⁶ Heintz zeigt an verschiedenen aktuellen Bilderbüchern, wie sich Buchformat, Papier, Falzungen, Stanzen oder Klappenelemente mit narrativen Strategien verschränken und so eigenständige Zugänge zu literarischem Lernen eröffnen.

Bemerkenswert ist, dass diese Arbeiten die Materialität systematisch mit Fragen der Literalität und des literarischen Lernens verbinden. Das Heft 2/2021 der Online-Plattform *Leseforum Schweiz* steht programmatisch unter dem Thema „Materialität und Literalität“; dort werden nicht nur theoretische Überlegungen zur Materialität des Bilderbuchs angestellt, sondern auch didaktische Perspektiven entwickelt, wie Schüler:innen über die sinnliche und materielle Seite von Bilderbüchern ins Gespräch kommen können.⁴⁷

44 Vgl. Bäni Rigler, Petra: *Bilderbuch – Lesebuch – Künstlerbuch*. Elsa Beskows Ästhetik des Materiellen. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019.

45 Vgl. Messerli, Simon: Materialästhetische Bilderbuchanalyse. Eine Perspektivierung der materiellen Dimension. in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2018. Thema: 1968. Frankfurt a. M. 2018, S. 123–136.

46 Heintz, Kathrin: Literarische Qualitäten der Materialität von Bilderbüchern, in: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 2 (2021), S. 1–20.

47 *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 2/2021: *Materialität und Literalität*. online im Archiv von Leseforum verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2021> (12.12.2025).

5.5 Konsequenzen für eine literaturdidaktische Perspektive

Für eine literaturdidaktische Perspektive auf Kinder- und Jugendliteratur ergeben sich aus diesen Diskursen mehrere Konsequenzen:

1. **Materialität als Analysedimension:** Die Materialität des Buches – in den genannten Studien vor allem des Bilderbuchs – ist keine ergänzende Randnotiz, sondern eine eigene Analyseebene. Für die schulische und außerschulische Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur bedeutet dies, dass Format, Papier, Bindung, Typografie, Umschlaggestaltung und paratextuelle Elemente explizit thematisiert und mit inhaltlichen und ästhetischen Fragen verschränkt werden können.
2. **Verbindung von Materialität und Lesekompetenz:** In einer Situation, in der empirische Studien auf besorgniserregende Entwicklungen der Lesekompetenz hinweisen, erscheint es zunächst naheliegend, den Blick ausschließlich auf Dekodier- und Verstehensleistungen zu richten. Die skizzierten Beiträge zeigen jedoch, dass die **sinnliche und räumliche Dimension des Buchkörpers** gerade für Kinder und Jugendliche ein motivierender Zugang sein kann – insbesondere im Bereich des Bilderbuchs, der Erstleseliteratur und der grafisch reich gestalteten Kinder- und Jugendbücher.
3. **Kinder- und Jugendliteratur als Experimentierfeld buchpoetischer Verfahren:** Viele aktuelle Kinder- und Jugendbücher – besonders im Bilderbuch- und Graphic-Novel-Bereich – nutzen buchpoetische Verfahren wie ungewöhnliche Formate, Mehrfach-Faltungen, Materialkontraste oder typografische Experimente. Unter den Bedingungen einer digitalen Medienumgebung wird der Buchkörper hier bewusst als besonderes, nicht ohne Weiteres digital substituierbares Medium profiliert. Die theoretischen Ansätze zur Materialität der Literatur bieten ein Vokabular, um diese Verfahren zu beschreiben und didaktisch zu nutzen.
4. **Verzahnung mit medienpluralen Lese- und Hörpraktiken:** Schließlich ist Materialität nicht gegen digitale Medien auszuspielen. Engemanns Diagnose einer „Plattform-Oralität“ und die Befunde zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen verdeutlichen, dass Lese-, Seh- und Hörpraktiken heute eng miteinander verschränkt sind. Die Frage nach der Materialität des Buches gewinnt ihre Schärfe gerade in diesem Spannungsfeld: Was kann das gedruckte Kinder- und Jugendbuch, was andere Medien nicht oder anders leisten – und wie lassen sich diese Qualitäten im Unterricht und in der Leseförderung bewusst machen?

Insgesamt lässt sich festhalten: Die Diskussion um Materialität in der Literatur- und Buchwissenschaft und die spezifischen Ansätze zur Materialität des Bilderbuchs liefern ein reiches Instrumentarium, um Kinder- und Jugendliteratur nicht

nur als Textbestand, sondern als materielle, sinnliche und ästhetische Praxis zu verstehen. Im weiteren Verlauf des Beitrags bietet es sich an, diese theoretischen Linien an konkreten Beispielen aus der Kinder- und Jugendliteratur zu erproben – insbesondere an solchen Texten und Büchern, die ihre eigene Materialität zum Thema machen oder buchkünstlerisch besonders hervorheben.

6. Materialität des Buches im Spiegel ausgewählter Texte der Kinder- und Jugendliteratur

Die skizzierten theoretischen Überlegungen zur Materialität von Literatur und zur Buchkultur der Kinder- und Jugendliteratur gewinnen an Kontur, wenn man sie an konkreten Beispielen erprobt. Im Folgenden werden zunächst einige Werke vorgestellt, die in der Forschung bereits paradigmatisch für einen materialästhetischen Zugang gelten. Anschließend werden Beispiele aufgegriffen, die den Fokus des vorliegenden Beitrags markieren und die Frage nach der Materialität insbesondere in der Kinder- und Jugendliteratur anschlussfähig für literaturdidaktische Kontexte machen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nun einige aktuelle Beispiele profilieren. Sie knüpfen an die genannten Forschungslinien an, weiten sie aber zugleich: von der frühkindlichen Bilderbucherfahrung über Pop-up- und Sachbuchformate bis hin zu seriellen Formaten und experimenteller Allgemeinliteratur.

Frühe Bilderbucherfahrungen: Fühl-, Bewegungs- und Wendebücher

Wie bereits angedeutet, sind Bilderbücher zentrale Medien der frühen Lesesozialisation. Besonders deutlich wird dies an textlosen oder textarmen Bilderbüchern, in denen Bildfolge und Buchbewegung die Erzählung tragen.

Das von der Stiftung Buchkunst ausgezeichnete Werk *Alula* von Reto Crameri (2023)⁴⁸ ist hierfür ein prägnantes Beispiel. Zwei Freund:innen betreten einen Garten, folgen einer Katze, ein Fangspiel entspinnt sich. In der Mitte des Buches kommen sie auf Trittsteinen im Wasser zur Ruhe und beugen sich über die Wasseroberfläche; die Spiegelung kippt die Bildwelt buchstäblich um. Die Leser:innen drehen das Buch und blättern in umgekehrter Richtung zurück, nun in einen Urwald hinein. Erst im Hin- und Herblättern erschließen sich die motivischen Entsprechungen zwischen Garten- und Urwaldszenerie vollständig.

Alula macht exemplarisch sichtbar, was mit „Bilderbucharchitektur“ gemeint ist: Das Drehmoment des Buches, Vorder- und Rückseite, die Richtungen des Blätterns werden als erzählerische Ressourcen genutzt. Die Materialität des Buches – hier

48 Crameri, Reto: *Alula. Garten / Urwald*. Mannheim: Kunstanstifter 2023.

das physische Drehen und Zurückblättern – ist Bedingung der Bedeutungsbildung und lässt sich mit Messerlis und Heintz' Begriffen von Stofflichkeit, Sinnlichkeit und Präsenz anschaulich fassen.

Pop-up- und Bewegungsbücher: *Das Karussell der Tiere, Wo ist Kater Ludwig?*, Franchise-Titel

Die im Forschungsteil skizzierten Beispiele lassen sich durch Pop-up- und Bewegungsbücher erweitern: Gérard Lo Monacos *Das Karussell der Tiere*⁴⁹ setzt den buchkörperlichen Effekt der Dreidimensionalität exemplarisch um: Beim Öffnen des Buches entfaltet sich ein Papierriesenkarussell, das sich tatsächlich drehen lässt. Text, Illustration und Mechanik bilden ein Ensemble; die Leser:innen werden aufgefordert, das Buch als bewegliches Objekt zu benutzen.

Floor Rieders *Wo ist Kater Ludwig?*⁵⁰ nutzt die Leporello-Form. Zwar lässt sich das Buch klassisch Seite für Seite lesen; seine volle Wirkung entfaltet sich jedoch erst, wenn es zu einem Häuserblock aufgestellt wird und die Leser:innen durch Fenster und Türen schauen. Das Buch wird zur dreidimensionalen Stadtlandschaft, die erkundet werden will.

Großformatige Pop-up-Bücher zu *Harry Potter*, *Star Wars* oder *World of Warcraft* verbinden diese buchkünstlerischen Verfahren mit Medienverbundstrukturen. Sie materialisieren Ausschnitte von Film- und Gamewelten in aufwendigen Papierbühnen. Damit knüpfen sie an die von Kurwinkel beschriebene Logik des Medien- und Produktverbunds an und zeigen, dass gerade im Bereich populärer Kinder- und Jugendmedien die buchkörperliche Form ein wichtiger Baustein der Gesamtmarke ist.

David A. Carters *1 roter Punkt*⁵¹ schließlich übersetzt einen sehr knappen lyrischen Text in eine Folge filigraner Papierplastiken; beim Umblättern entstehen Geräusche, die die Bewegung der Seiten begleiten. Das Buch wird zu einem multisensorischen Gedichtkörper, in dem Text, Raum, Bewegung und Sound untrennbar miteinander verschränkt sind.

Sachbuch und Experiment: *This Book is a Planetarium* (2017)

Das von Kelli Anderson gestaltete Buch *This Book is a Planetarium* (2017)⁵² demonstriert, dass auch Sachbücher buchkörperliche Effekte produktiv nutzen. Jede Dop-

49 Lo Monaco, Gérard: *Das Karussell der Tiere. Ein Pop-up-Buch*. Berlin: Die Gestalten Verlag 2018.

50 Rieder, Floor: *Wo ist Kater Ludwig?* aus dem Niederländischen von Verena Kiefer. Hildesheim: Gerstenberg 2019.

51 Carter, David A.: *1 roter Punkt*. Köln: Boje 2007.

52 Anderson, Kelli: *This Book Is a Planetarium. And Other Extraordinary Pop-Up Contraptions*. San Francisco: Chronicle Books 2017.

pelseite ist ein funktionsfähiges Papierobjekt – ein Planetarium, ein Lautsprecher, ein Kalender u.a. –, das naturwissenschaftliche Phänomene erfahrbar macht. Ein Smartphone mit Taschenlampe genügt, um Sternbilder an die Zimmerdecke zu projizieren.

Die Lektüre wird hier zur Serie von Experimenten; das Buch fungiert als hybrides Objekt zwischen Text, Experimentierkasten und Designartefakt. Gerade für eine Zielgruppe, die dem Lesen skeptisch gegenübersteht, kann eine solche Verbindung von Materialfaszination und Wissensaneignung neue Zugänge eröffnen.

Serielle Formate und Aktenlogik: *Die drei ??? – Bobs Archiv. Der Fall Marty Fielding* (2017)

Mit *Die drei ??? – Bobs Archiv. Der Fall Marty Fielding* (2017)⁵³ liegt ein Beispiel vor, in dem die konventionalisierte Form der Jugendbuchreihe gezielt irritiert wird. Statt eines gebundenen Romans erhalten die Leser:innen eine Sammlung von Akten, Notizzetteln, Fotos und Dokumenten. Auf der Rückseite der einzelnen Blätter finden sich Verweise auf andere Akten; der Fall erschließt sich erst, wenn die Dokumente in jeweils eigener Reihenfolge gesichtet und angeordnet werden.

Das Lesen wird hier zur Ermittlungstätigkeit: Es geht um das Deuten von Hinweisen und zugleich um das physische Ordnen, Stapeln, Zurücklegen von Papier. Die Materialität des „Buches“ – hier eher eines Dossiers – ist untrennbar mit der narrativen Struktur verschränkt. Für die didaktische Perspektive ist dieses Beispiel besonders ergiebig, weil es serielles Lesen (die Marke *Die drei ???*) mit einer radikal veränderten Formmaterialität verbindet.

Exkurs Allgemeinliteratur: Abrams/Dorst, S. – *Das Schiff des Theseus* (2015)

Schließlich sei mit J.J. Abrams' und Doug Dorsts *S. – Das Schiff des Theseus* (2015)⁵⁴ ein Beispiel angeführt, das den engeren Bereich der Kinder- und Jugendliteratur überschreitet. Der Roman inszeniert ein vielschichtiges Spiel mit Autorschaft, Übersetzung, Kommentar und Leseführung: ein scheinbar alter Bibliotheksband mit künstlichen Gebrauchsspuren, Randnotizen zweier Studierender in verschiedenen Farben und lose eingelegte Materialien (Briefe, Postkarten, Karten), die nur beim Durchblättern entdeckt werden.

Die Leser:innen sind aufgefordert, diese Materialien zu sichten, zu sortieren und in Beziehung zum gedruckten Text zu setzen. Die Buchmaterialität – von der Patinierung des Einbands bis zu den eingelegten Dokumenten – ist nicht Beiwerk,

53 Dittert, Christoph: *Die drei ??? – Bobs Archiv. Der Fall Marty Fielding*. Stuttgart: Kosmos 2017

54 Abrams, J.J. u. Doug Dorst: *S. – Das Schiff des Theseus*. aus dem Amerikanischen von Tobias Schnettler u. Bert Schröder. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2015.

sondern integraler Bestandteil der Erzählkonstruktion. Damit zeigt S. – *Das Schiff des Theseus*, dass die von Messerli, Heintz und anderen beschriebene Verschränkung von Materialität und Sinnbildung keineswegs auf Kinderliteratur beschränkt ist, sondern sich in avancierten Formen der Gegenwartsliteratur fortsetzt.

7. Fazit

Ausgangspunkt dieses Beitrags war eine biografische Beobachtung: Dass wir selten „Texte an sich“ lesen, sondern konkrete Bücher – Ausgaben mit bestimmtem Format, mit einem Gewicht in der Hand, mit Spuren früherer Lektüren. Daran knüpft die Frage an, welche Rolle solche buchkörperlichen Erfahrungen im digitalen Zeitalter noch spielen, insbesondere für Kinder und Jugendliche, deren Lese- und Medienbiografien unter ganz anderen Vorzeichen verlaufen als die vieler heute Lehrender.

Diese Frage ist vor dem Hintergrund der empirischen Befunde zur Lesekompetenz schärfer geworden. IGLU, IQB-Bildungstrend und PISA zeigen, dass ein erheblicher Teil der Schüler:innen die jeweils definierten Mindeststandards im Lesen verfehlt und dass soziale Ungleichheiten sich in den Kompetenzprofilen deutlich niederschlagen. Zugleich dokumentieren die JIM-Studien eine Medienwelt, in der das Buch nach wie vor präsent ist – aber eben als eine Option unter vielen. Kinder und Jugendliche lesen, hören, schauen und spielen Geschichten; sie bewegen sich in einem Geflecht aus Texten und Formaten, das sich über Bücher, Hörmedien, Filme, Serien, Games und soziale Medien erstreckt.

Christoph Engemanns Diagnose einer sich herausbildenden „Plattform-Oralität“, in der KI-gestützte Plattformen Mündlichkeit und Schriftlichkeit neu konfigurieren und Lesen zur „Kulturtechnik der Wenigen“ zu werden droht, rahmt diese Situation zugespitzt. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Kinder- und Jugendliteratur als buchkulturelles Versuchsfeld beschreiben: Sie ist ein ökonomisch bedeutsames Segment des Buchmarktes, in vielfältige Medienverbünde eingebunden und strukturell an Bildungsinstitutionen gebunden. Als bevorzugtes Lektürefeld von Schüler:innen steht sie zugleich im Zentrum jener Aushandlungen, in denen sich entscheidet, ob und wie das gedruckte Buch in den Lebenswelten junger Menschen weiterhin eine Rolle spielt.

Die materialitätssensiblen Perspektiven der Literatur-, Buch- und Kinder- und Jugendliteraturforschung bieten hierfür einen produktiven Zugriff. Die Debatten um eine „Materialität der Literatur“ haben deutlich gemacht, dass Layout, Typografie, Satzspiegel, Einband, Format, Papier und paratextuelle Elemente nicht bloße Verpackung sind, sondern an der Bedeutungsproduktion beteiligt sein können. Historische und buchwissenschaftliche Studien – etwa bei Messerli und Chartier

– haben gezeigt, dass sich Lese- und Schriftkultur nicht ohne die Geschichte der Buchobjekte denken lässt, in denen Texte zirkulieren.

Innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur ist insbesondere das Bilderbuch zu einem Laboratorium buchkörperlicher Verfahren geworden: Messerlis Konzept der materialästhetischen Bilderbuchanalyse und Heintz' Überlegungen zu den literarischen Qualitäten der Materialität haben herausgearbeitet, wie Stofflichkeit, Sinnlichkeit und Präsenz des Buches Erzählprozesse mitstrukturieren. Die im Beitrag skizzierten Beispiele – von klassisch gewordenen Werken wie *Die Menschen im Meer*⁵⁵ oder *Die kleine Raupe Nimmersatt*⁵⁶ über großformatige Wimmel- und Pop-up-Bücher bis hin zu aktuellen Werken wie *Alula* oder *Bobs Archiv* – zeigen, dass Buchform, Knickkante, page breaks, Stanzungen, Leporellostrukturen oder Aktenlogiken je eigene Wege eröffnen, Geschichten wahrzunehmen und zu deuten.

Diese Beobachtungen sind literaturdidaktisch nicht nur als Randnotiz interessant. Sie berühren zentrale Fragen:

- **Erstens** lässt sich Leseförderung nicht auf Dekodier- und Verstehensleistungen reduzieren. Wenn Kinder und Jugendliche Bücher als attraktive, sinnlich ansprechende Objekte erfahren, kann dies Motivation, Aufmerksamkeit und Involviertheit fördern – gerade in einer Situation, in der viele andere Medienangebote starke Reize setzen. Materialität und Lesekompetenz sind keine Gegensätze, sondern können sich gegenseitig stützen.
- **Zweitens** eröffnet eine materialitätssensible Perspektive Zugänge zu literarischem Lernen, die an Vorerfahrungen von Schüler:innen anschließen. Viele der genannten Beispiele arbeiten mit Verfahren, die aus digitalen Kontexten vertraut sind (Hyperlinklogik, Multimodalität, serielles Erzählen), setzen sie aber buchkörperlich um. Hier lassen sich Gespräche darüber anbahnen, wie Geschichten in unterschiedlichen Medien organisiert sind – und was gedruckte Bücher im Verbund dieser Medien spezifisch leisten.
- **Drittens** verweist die enge Verzahnung von Kinder- und Jugendliteratur mit Medienverbundstrukturen darauf, dass Buchkultur nicht isoliert betrachtet werden kann. Pop-up-Bücher zu *Harry Potter* oder *Star Wars*, Bilderbücher, die mit Film- und Serienästhetiken spielen, oder experimentelle Formate wie *This Book is a Planetarium* und *S. – Das Schiff des Theseus* zeigen, dass das Buch im 21. Jahrhundert gerade dort stark wird, wo es seine Eigenlogik ausspielt: als dreidimensionales, haptisches, räumlich organisiertes Medium, das Lektüre mit körperlichen Praktiken verbindet.

55 Müller, Jörg u. Jörg Steiner: *Die Menschen im Meer*. Aarau u. Frankfurt am Main: Sauerländer 1981.

56 Carle, Eric: *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Oldenburg: Gerhard Stalling 1969.

Für die Literaturdidaktik und die Lehrer:innenbildung ergibt sich daraus kein einfacher Auftrag, wohl aber eine Perspektive: Die spezifische Materialität von Kinder- und Jugendbüchern sollte nicht erst dann thematisiert werden, wenn „alles andere geschafft“ ist. Sie kann vielmehr von Beginn an als reguläre Dimension literarischer Bildung mitgedacht werden – in der Analyse von Bilderbüchern und Kinderromanen ebenso wie in der Auswahl von Klassensätzen, in Bibliothekskonzepten und in Projekten der Leseförderung.

Dies impliziert auch eine Selbstbefragung der Fachdidaktik: Wenn im öffentlichen und fachlichen Sprechen über Lesen vor allem von Kompetenzen, Defiziten, Förderprogrammen und (digitalen) Tools die Rede ist, geraten leicht jene Aspekte aus dem Blick, die viele Menschen ursprünglich an Literatur gebunden haben – die Freude am Buch als Gegenstand, als Erinnerungsträger, als ästhetisch gestaltetes Artefakt. Eine literaturdidaktische Reflexion, die sich dieser Dimension bewusst stellt, ist nicht nostalgisch, sondern realistisch: Sie nimmt ernst, dass im Zeitalter plattformbasierter Oralität und digitaler Konvergenzkultur unterschiedliche Materialitäten nebeneinander bestehen und dass das gedruckte Kinder- und Jugendbuch seine Zukunft nicht als „Gegenteil des Digitalen“, sondern als eines unter mehreren, spezifisch profilierten Medien hat.

Der hier verfolgte, zugespitzte Blick auf Buchkultur und Materialität in der Kinder- und Jugendliteratur will dazu anregen, diese Perspektive weiter auszuarbeiten: empirisch – etwa mit Blick auf die Rolle materieller Bucherfahrungen in Lesebiografien; systematisch – in Anschluss an materialitätsorientierte Literatur- und Buchtheorien; und praktisch – in konkreten Unterrichts- und Bibliotheksszenarien. Die Kinder- und Jugendliteratur bietet dafür, als Teil und Motor der gegenwärtigen Buchkultur, ein besonders geeignetes Feld.