

Klaus Maiwald/Peter Rosner (Hgg.)

Lust am Lesen

AISTHESIS VERLAG

Bielefeld 2001

Klaus Maiwald

Plattformen oder platte Formen? Von der Hyperlust am Text

Als ich an diesem Text arbeitete, wollte ich einen Anzeigemodus meines Textverarbeitungsprogramms ändern. Vor die Wahl gestellt, ein dickes Handbuch zu konsultieren (und erst einmal aufzufinden) oder aber die elektronische Hilfe des Programms selbst zu bemühen¹, entschied ich mich für Letzteres. Ich klickte also versuchsweise auf das Fragezeichen in der Menüleiste. Von dort zweigten acht Verweise ab, vom angeklickten weitere fünf. Ich sprang dann fruchtlos ein wenig herum, entdeckte dabei einige neue Möglichkeiten des Programms und wählte endlich den alphabetischen „Index“. Nach einigem Probieren gelangte ich zu den „Optionen“ und zur gewünschten Information in einer von zwölf abzweigenden „Registerkarten“.

Das Beispiel ist trivial, aber aufschlussreich. Der Text, in dem ich mich bewegt habe, ist eigentlich keiner. Es handelt sich um einen Hypertext, eine weit verzweigte Struktur einzelner Textkarten, Knoten oder Module, durch die ich per Mausclick und Rollen navigiere, flaniere bzw. zeitgemäßer: surfe oder browse. Für diese virtuelle Gesamtheit verwende ich den Begriff Hypertext-Basis. Natürlich existiert die Hypertext-Basis lediglich theoretisch, denn in der praktischen Rezeption, so wie hier, erfolgt stets eine Auswahl und Abfolge gemäß Lese(r)-Interessen. Hierbei macht man Umwege, gerät in Sackgassen, entdeckt manches Interessante und zum guten Ende vielleicht sogar das Gewünschte. Man kann einwenden, dass mit dem Benutzerhandbuch ähnlich verfahren worden wäre: in Inhaltsverzeichnissen, Registern usw. gelesen, vor- und zurückgeblättert. Entscheidend scheint mir, dass ich diese Mühen wohl gescheut hätte und „dumm“ geblieben wäre – gemäß Jakob Nielsens zwei Gesetzen über Benutzerhandbücher: 1) Nutzer lesen keine Handbücher; 2) wenn ja, stecken sie wirklich erst in Schwierigkeiten.² Zudem: Was

¹ Einen „Assistenten“ für Volltextfragen hatte diese Version noch nicht.

² Nielsen, S. 68. Nutzerhandbücher werden tatsächlich kaum genutzt. Andererseits kursiert für leseunwillige und hilfeschuchende Novizen noch immer der herzlich-rauhe Expertenrat „RTFM!“ – *Read the f--- manual!*

finge erst der Pilot eines F-18 Jets mit einer Bedienungsanleitung von ca. 300.000 Seiten an³ – selbst im Hangar?

Was Hypertext ist, lässt sich besser greifen, wenn wir einige Beispiele vor unser geistiges Auge holen: Nicht nur Bedienungsanleitungen von Kampfflugzeugen, auch Wörterbücher, Lexika, Einweisungen in Computerspiele, Darstellungen von Wissensgebieten werden als Hypertexte präsentiert. Im weltweiten Computernetz finden sich Hypertextbasen wie die Fahrplanauskunft der Deutschen Bahn, die *online*-Versionen von Tageszeitungen, die Duden-Informationen zur neuen Rechtschreibung, Produktkataloge für Autos, Bücher, Reizwäsche. Ja, man könnte sogar den Gesamtdatenbestand des Internets als einen gigantischen Hypertext ansehen.⁴

Hypertexte treten also auf breiter kommunikationskultureller Front auf. Was macht sie aus? Als konstitutiv wird gemeinhin die Nichtlinearität gesehen. Hypertext ist, mit dem Begriffsschöpfer Theodor H. Nelson, „nonsequential writing – text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen“⁵. Der Text besteht also aus einer Vielzahl vernetzter Knoten, die über die schriftliche Information hinaus Töne und (ggf. bewegte) Bilder enthalten können. Diese potenzielle Multimedialität ist ein zweites Signum von Hypertext, weshalb gelegentlich auch von Hypermedia die Rede ist.

Nun ist natürlich bereits ein herkömmlicher Schrifttext sehr viel weniger ein statisches Objekt, denn ein dynamisches Rezeptionsprodukt. Hypertext aber radikalisiert dies. „Die Bedeutung eines elektronischen Textes ist sein Gebrauch in der jeweiligen Lektüre“⁶, sagt Norbert Bolz. Denn der Text liegt ja nicht vor, er entsteht erst als hochkontingente Verschaltung von Modulen der Textbasis mit den Kognitionen des Nutzers auf der Schnittstelle aus Monitor, Tastatur und Maus. Touchscreens

³ Vgl. Bolz, S. 219.

⁴ Theodor H. Nelsons intertextuelle Vision eines universellen Archivs für alles, was jemals geschrieben wurde („Xanadu“) war 1965 noch utopisch, die atemberaubende Entwicklung von Rechner- und Kabelkapazitäten lässt sie heute in greifbare Nähe rücken (vgl. Nielsen, S. 38f.). Für einen Überblick über die historische Entwicklung von Hypertext beginnend mit Vannevar Bushs „Memex“ und über Hypertext-Anwendungsbereiche vgl. Nielsen, S. 33ff. bzw. S. 67ff.

⁵ Zit. nach Landow, S. 4.

⁶ Bolz, S. 222.

steigern diese Dynamik noch, transformieren „Text“ vollends zum Produkt von Handgreiflichkeiten.

Aus der Nichtlinearität resultiert mithin ein weiteres wesentliches Merkmal von Hypertext, die Interaktivität. Das heißt, der Nutzer greift zu, wählt aus, blättert, verzweigt auf Zusatzinformationen, markiert, aktiviert und schreibt ggf. in den Text hinein. In der Nutzung von Hypertext verschmelzen Lesen und Schreiben in ungekannter Weise. Weitere Aktivitätsdimensionen sind Verknüpfen und Vernetzen.⁷

Nichtlinearität und Interaktivität gehen einher mit bestimmten Gestaltungsprinzipien. Zum einen betrifft dies die textuelle Organisation einzelner Karten. Hypertext bewirkt die Abkehr von Langtexten zu Gunsten modularer Kurztexte. Immer mehr setzt sich als Textlängenkriterium die Größe eines Monitors durch, immer mehr wird schon ein Rollbalken zur Zumutung. Wenn aber alles, was zu sagen ist, in ein Rechteck mit 17- oder 19-Zoll-Diagonale passen soll, hat dies leicht einsehbare Folgen für die Textgestaltung, ja damit vielleicht für die Konstruktion menschlicher Erfahrung durch Sprache: Die Errichtung verwinklelter Argumentationsgebäude wird ebenso problematisch wie das Aufspannen weiter Erzählbögen. Zum Zweiten: Dass die Knoten für sich alleine stehen können und aufeinander verweisen müssen, erfordert neue Mittel der Organisation von Kohäsion und Kohärenz.⁸ Die stilistische Eleganz pronominaler Bezüge oder lexikalischer Variation kann in einem Hypertext dysfunktional sein. Ich gebrauche in diesem Text abwechselnd die Begriffe Modul, Knoten, Karte für ein Hypertext-Element. Wollte man Vernetzung in einer Hypertext-Basis sicherstellen, verböte sich dieser Gebrauch von Synonymen ebenso wie der von Pronomina.

Hypertexte können ihre Leser eng führen und Wege vorschreiben, sie können so genannte *guided tours* als Option anbieten oder aber völlige Navigationsfreiheit eröffnen. Um Orientierungsproblemen vorzubauen, enthalten Hypertext-Basen gemeinhin metatextuelle Navigationshilfen, die z.T. denen konventioneller Texte ähneln (Inhaltsverzeichnisse, Register, Indizes), z.T. aber auch medienspezifisch sind, etwa Fischaugensichten, Leseprotokolle, Bookmarks, graphische Pfade.⁹

⁷ Vgl. Landow, S. 168.

⁸ Zur hypertextspezifischen Organisation von Kohäsion und Kohärenz vgl. Weingarten; Kuhlen, S. 33ff.

⁹ Näheres zu solchen Navigationshilfen vgl. Nielsen, S. 243ff.; Kuhlen, S. 142ff.

Nichtlinearität, Multimedialität, Interaktivität sowie spezifische Textkonstitution und Navigationshilfen sind also wesentliche Merkmale von Hypertext. Im folgenden Abschnitt will ich aufzeigen, dass diese Text-Technologie weitreichende kulturelle Konsequenzen hat, indem ich ihren Zusammenhängen mit menschlicher Kognition und Kommunikation nachspüre.

Hypertext ist mehr als der alte Wein von Textualität und Diskurs im Schlauch einer neuen Technologie. Denn Technologien sind nie, so Walter Ong, bloße „exterior aids but also interior transformations of consciousness“¹⁰. Hypertext, so die These, wird eingespielte Formen der Selbst- und der Fremdverständigung ebenso umfassend verändern wie die Schriftlichkeit und später Gutenbergs Erfindung. Ich will diese diachrone Perspektive knapp entfalten.¹¹

Blicken wir als erstes kurz auf orale, vorschriftliche Kulturen und ihre Kognitions- und Kommunikationsroutinen. Die Rede ist flüchtig, Kommunikation daher von geringer Reichweite. Die Mündlichkeit erfordert feste Formeln, Rituale, Körperbewegung, in denen wiederum gesellschaftliches Wissen gespeichert und vollzogen wird. Orale Gesellschaften sind daher tendenziell traditional. Handeln, Denken und Reden sind situativ und operativ, weil nah bei täglichen Erfahrungen und Problemen. Die Menschen verfügen kaum über analytische Kategorien zur Strukturierung von Wissen und kaum über Selbst-Bewusstsein. Oral sozialisierte Menschen gruppieren z.B. Gegenstände eher narrativ als kategorial („Jagd“ vs. „Werkzeuge“), sie weisen geometrischen Figuren die Namen von Dingen zu („Teller“ statt „Kreis“), sie sind unzugänglich für Definitionen und Syllogismen, und sie stehen der Selbstbeobachtung fern: „What can I say about my own heart? ... Ask others; they can tell you about me.“¹²

Die Erfindung der Schrift und besonders von Alphabetschriften¹³ verändert dies nachhaltig. Die vormalige Einheit von Mitteilung, Verstehen und Akzeptanz wird nun aufgehoben, gesellschaftliches Wissen wird herausgelöst aus sozialen Vollzügen und entkoppelt vom Körper. Wenn

¹⁰ Ong, S. 82.

¹¹ Zum Zusammenhang von Medientechnologie und Kultur/Mentalität vgl. Schmidt, S. 94ff.; Ong, S. 36ff.; Löser, S. 154ff.; Elsner et al.

¹² Zit. nach Ong, S. 55. Vgl. die Referate von A.R. Lurijas Forschungen in der Sowjetunion 1931/32 bei Ong, S. 49ff. und Kloock, S. 246ff.

¹³ Zu den Unterschieden schriftlicher Notationssysteme vgl. Kloock, S. 237ff.

die Dinge erst einmal Schwarz auf Weiß gegeben sind, entstehen analytisches Denken und mit ihm neuartige Verstehens- und auch Widerspruchsmöglichkeiten: „... out of writing, logic was born.“¹⁴ Der Effekt ist jedoch nicht unparadox. Einerseits nährt die Schrift Vorstellungen von Objektivität und subjektunabhängiger Wahrheit, andererseits ermöglicht sie die Konstruktion des introspektiven Individuums. (Dies ist es auch, was Shakespeares Hamlet und Goethes Faust zerreißt.) Die gewaltigen Ausdifferenzierungen und Entgrenzungen des Denkbaren und des Verhandelbaren sind Kinder der Literalität. Ihre Geschwister sind Orthodoxie und Dogmatismus. Es mag uns trösten, dass sich gegen die Technologie des Schreibens ähnliche Bedenken erhoben wie heute mancherorts gegen den Computer. Schon Plato denunzierte im 7. Brief des *Phaidros* die Erfindung der Schrift, weil diese künstlich sei, vergesslich mache und den Geist schwäche. Um 1500 klagte Hieronimo Squarciafico, dass die Vielzahl der Bücher die Menschen weniger fleißig und weniger anstrengungsbereit mache. Ong nennt dies die „Taschenrechner-Klage“¹⁵.

Die Restrukturierung des Bewusstseins durch die Alphabetschrift erfährt mit dem Buchdruck eine gewaltige Intensivierung. Selbst- und Fremdverständigung können sich aus sozialer und körperlicher Unmittelbarkeit noch entschiedener lösen, weil Informationsprozesse standardisiert werden. Der Buchdruck führt zu Zentralisierung und Homogenisierung von Diskursen, zu linearer Zeiterfahrung, zu Fortschrittsdenken.¹⁶ Der Sehsinn, durch die Schrift zunächst privilegiert, wird durch den linearen, typographisch normierten Text wiederum gezähmt.¹⁷ Bewusstsein und Kommunikation erschließen sich die riesigen Weiten der Gutenberg-Galaxis, sie tun dies aber an der Kandare technologisch normierter Wahrnehmung. Der resultierende Wissensbegriff vereinigt Ansprüche auf Wahrheit und situationsunabhngige Geltung, auf Überprüfbarkeit und Widerspruchsfreiheit, auf Autonomie des sprachli-

¹⁴ Miller (1972) zit. nach Glück, S. 146.

¹⁵ Ong, S. 79f.

¹⁶ Vgl. Löser, S. 16.

¹⁷ Vgl. zum Einfluss des Buchdrucks auf das Sehen Michael Giesecke: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit* (Frankfurt 1991). Ein Referat von Gieseckes Studie findet sich bei Kloock, S. 256ff. Die Dialektik von Privilegierung und Zähmung des Blicks (vgl. Schmidt) herrscht auch in der bildenden Kunst – durch die Zentralperspektive.

chen Textes. Schrift und Buchdruck inthronisieren „den einen Verfasser als Ursprung und Kohärenzkriterium eines Textes“¹⁸.

Leistet die Schriftlichkeit eine Entkopplung von Interaktion und Kommunikation, so trennen technische Medien Kommunikation und Information.¹⁹ Dass sich mit den heute neuen Medien die „Kommunikationsverhältnisse“ (Bolz) qualitativ ändern, ist wenig strittig. Die Moderne wies trotz aller Ausdifferenzierungen bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts noch mächtige Einheitsstifter, sozusagen „große Erzählungen“ aus: die aufklärerische Vernunft, das transzendente Subjekt, den Nationalstaat, das bürgerliche Hochkulturschema, die Schimäre perspektivfreien wissenschaftlichen Wissens.²⁰ Die Medien trugen zur Reduktion gesellschaftlicher Komplexität das ihre bei. Presse, Radio und Fernsehen sorgten für „Simultanpräsenz“²¹, also für gleiches Wissen an unterschiedlichen Orten. Man denke an die Extremform des Volksempfängers oder an das öffentlich-rechtliche Fernsehen und seine „Straßenfeger“.

Anders die heute neuen Medien: Dauersendende Musik-, Werbe- und Nachrichtenkanäle, Multi-User-Domains und Chaträume im Internet – sie alle ziehen ihre Schleifen ohne Anfang und Ende und erfüllen ihren Sinn bereits darin, dass sie weiterlaufen. Ermöglicht wird dieses Endlosprozessieren durch ein stupendes Ausmaß kommunikativer Selbstreflexivität: In manchem Chat geht es dominant um die eigenen Vollzugsmodalitäten; in Talkshows sind Talkshowmaster zu Gast; in der Mail steht, man habe einmal wieder eine Mail schicken wollen. (Ich überzeichne bewusst.) An die Stelle von Eindeutigkeit und Referenz treten Vieldeutigkeit und Selbstbezüglichkeit. Der menschliche Blick, nun wieder entfesselt durch die flirrenden Bilder, richtet sich nur noch mühevoll und nicht selten unwillig auf das dröge Band der schwarzen Lettern, auf Wörter und Sätze einer Buchseite. Das Subjekt, ein *patchwork* von fluktuierenden Rollen und Lebensstilen, schichtet Beobachterebenen incin-

¹⁸ Löser, S. 108. Die Möglichkeit, Äußerungen fast beliebig zu vervielfältigen und somit nachprüfbar zu machen, führt auch zur Herausbildung des Wissenschaftssystems, dem die Idee zu Grunde liegt, „Dinge unabhängig vom lebensweltlichen Umgang des Beobachters erster Ordnung exakt zu beobachten und diese Beobachtung exakt zu beschreiben, also empirisch zu forschen und Beobachtungen in überprüfbarer Weise mitzuteilen“ (Schmidt, S. 100).

¹⁹ Vgl. Kittler 1993.

²⁰ Vgl. Nassehi, S. 105ff.

²¹ Nassehi, S. 107.

ander, auf denen Unterscheidungen immer wieder neu und anders getroffen werden müssen. Entfesselte Information wird immer mehr; daraus aber gerichtetes, bedeutsames Wissen zu gewinnen immer schwieriger.²² Wissen ist keine akkumulierbare Größe mehr, sondern ein Produkt aus Vorwissen und Perspektive. Überdeutlich ist, dass „Empirizität an erfahrende Systeme und deren kognitive Konstruktivität gebunden wird und nicht an objektive Strukturen ‘der Realität’“²³. Datenströme breiten sich chaotisch, d.h. ohne Zentrum und Peripherie, aus und unterwandern die Geltungsansprüche der großen Erzählungen.

Hypertext steht für diese Dynamisierung von Denken und Wissen. Hypertext ist für diesen „Abschied von den diskreten, privaten Dokumenten der Gutenberg-Galaxis, ... von Hierarchie, Kategorie und Sequenz“²⁴ gleichermaßen Symptom und Faktor. Linearität wird vom Anwender erzeugt, sie ist nicht bereits da; „Text“ ist nicht der Auslöser, sondern das Produkt von Erkenntnisoperationen.²⁵ Textuelle Abgeschlossenheit und Beherrschbarkeit sind dahin. Für Bolz bringen „schnell schaltbare, Perspektiven wechselnde Bildschirme“ eine Befreiung des Denkens aus dem „typologischen – und d.h. eben konkret: typographischen – Gefängnis“²⁶. In seinem Hyperbuchroman *Die Quotenmaschine* (1996) schreibt Norman Ohler: „Gedanken brauchen flüssige Umgebungen, und der große Ozean ist: das I-Net.“²⁷ Ähnlich sieht George Landow in Hypertext den Ausdruck eines postmodernen Denkstils, eine Neuordnung von Diskursen, einen Schub hin zu Dezentralisierung und Demokratisierung. An die Stelle von Zentrum, Hierarchie und Linearität treten Knoten, Verknüpfung und Netzwerke:

This hypertextual dissolution of centrality, which makes the medium such a potentially democratic one, also makes it a model of a society of conversations in which no one conversation, no one discipline or ideology, dominates or founds the others.²⁸

²² Zum Unterschied zwischen Information und Wissen vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier, S. 5.

²³ Schmidt, S. 44.

²⁴ Bolz, S. 217.

²⁵ Vgl. Schmidt, S. 58.

²⁶ Bolz, S. 200.

²⁷ Ohler, S. 146.

²⁸ Landow, S. 70.

Das von Hypertext produzierte aktive, verantwortliche Lesen vollendet sich für Landow in pluralen Perspektiven, demokratischem Wissen und dezentralisierter Macht.²⁹

Hypertext steigert aber nicht nur die mit der Schriftlichkeit beginnende Entgrenzung menschlichen Denkens, Wissens und Kommunizierens, er partizipiert auch an der damit einhergehenden Neubelebung der Oralität. Walter Ong sprach im Zusammenhang mit den klassischen Kommunikationstechnologien Telefon, Radio, Fernsehen bekanntermaßen von „sekundärer Oralität“.³⁰ Die neuen Medien verstärken diese Wiederbelebung der Oralität und ihrer psychischen und sozialen Dynamiken. So sind E-mails und Chats medial zwar schriftliche, konzeptionell aber eher mündliche Texte.³¹ Medienereignisse wie *Lindenstraße*, *Moorhuhn* oder *Big Brother* sind in einer Weise Allgemeingut, wie es die Mythen eines Volkes oder die Genealogie seiner Herrscher waren. Ohne Schriftlichkeit formieren sich hier para-rituelle Zirkel mit Hohepriestern, Adepten und Novizen. Chatter, MUDer und Computerspieler versammeln sich alltäglich im Netz wie archaische Stämme ums Lagerfeuer zum Geschichtenerzählen und -hören. Und trifft man das Zauberwort einer E-mail- oder Internetadresse nicht peinlich genau, so bleibt dessen Beschwörungskraft aus, strecken sich unsere Fühler vergeblich in den weiten virtuellen Raum.

Dass auch Hypertext an dieser Re-Oralisierung wesentlich Teil hat, sei schlaglichtartig erhellt: Das Hypertextlexikon Encarta 2001 plus (Microsoft) wirbt neben 13,9 Mio. Wörtern mit 12 Stunden Audios; den *Schimmelreiter* kann man von einer CD-ROM (Reclam) lesen, sich ihn aber auch vorlesen lassen; in Lernprogrammen reden Figuren („Assistenten“/„Helfer“) die Nutzer direkt an; und selbst wenn er rein schriftlich bleibt, so erfordert Hypertext sehr viel stärker als linearer Text die aggregativen und repetitiven Strukturen, die für gesprochene Texte typisch sind.³²

Fazit des medientechnologischen und -kulturellen Durchgangs von der Oralität über die Schriftlichkeit zur Multimedialität: Selbst wenn man sie nicht als technologisches *a priori* setzt, wird man schwerlich umhin kommen, Medien als massive Dispositionierungen anzusehen. Dies meint: Medien wirken auf Bewusstsein und Kommunikation nicht deter-

²⁹ Vgl. Landow, S. 169.

³⁰ Vgl. Ong, S. 11, S. 160.

³¹ Vgl. Haase et al.

³² Vgl. Ong, S. 36f.

ministisch; wohl aber legen sie dafür Rahmen und Strukturen. Die heute neuen Medien sind dabei, Bewusstsein und Kommunikation tiefgreifender und mit Sicherheit um ein Vielfaches schneller zu re-formieren, als dies Schrift und Buchdruck taten. Hypertext, so wurde oben postuliert, ist mehr als der alte Wein im neuen technologischen Schlauch; Hypertext ist wesentlicher Teil einer – die Metapher sei erlaubt – Neuformatierung von Selbst- und Fremdverständigung, einer Umstellung des Wissensdesigns „von Referenz auf Intertextualität“³³.

Steigen wir aber nun vom Höhenkamm solcher Überlegungen hinab zur Frage, was Hypertext für das Lesen und die Leselust bedeutet. Hilfreich dafür ist es, sich unterschiedliche Blickwinkel bewusst zu machen, nämlich einen eher informationswissenschaftlichen und einen eher kulturwissenschaftlichen. Ersterer (z.B. Kuhlen) begreift Hypertext v.a. als Instrument für das Wissensmanagement, für die Vermittlung vermeintlich stabilen und kanonischen Wissens, das sich gut modularisieren lässt. Diesem Ansatz entspringen Wörterbücher und Lexika auf CD-ROM, Darstellungen und Lernprogramme für alle möglichen Sachgebiete zwischen Neurologie und neuer Rechtschreibung. Die kulturwissenschaftliche Sicht (Bolz, Landow) hingegen sieht Hypertext eher als Befreiung des Lesers und Ermöglichung dezentrierter Denkstile und nichthierarchischer Diskurse.

Die Sichtweisen sind unterschiedlich akzentuiert, aber beide verheißen Lüste. Die informationsorientierte verspricht müheloses, sinnliches (weil viele Sinne ansprechendes), selbstgesteuertes Lernen, in dem sich Information/Wissenserwerb und Unterhaltung auf das reizendste verquicken in *infotainment* und *edutainment*. Die kulturwissenschaftliche lockt mit dem Ausbruch aus dem Bolz'schen Buchgefängnis (s.o.) und der gleichberechtigten Mitwirkung an der Konstruktion – oder auch: Dekonstruktion – von Texten und Diskursen. Nehmen wir diese Lüste unter die Lupe.

Lexika wie die Encarta oder die Darstellungen literarischer Epochen (Reclam) sind als Hypertextbasen wirkliche Glücksfälle. Dass Websites wie die zur Selbstinstruktion in HTML³⁴ oder die zum Leben im elisabethanischen England³⁵ kostenlos im Netz stehen, gehört zu den Wundern unserer schönen neuen Informationswelt. Kein Buch könnte Der-

³³ Bolz, S. 218.

³⁴ <http://www.teamone.de/selfhtml/>

³⁵ <http://renaissance.dm.net/compendium/>

artiges bieten: die Fülle an Information, ihre multimediale Aufbereitung, die Zugriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten.³⁶

Aber wo viel Licht, da auch viel Schatten. Besonders lange gibt es im Bereich computergestützter Lernprogramme. Sie sind hypertextuell strukturiert und meist mit großem Aufwand hergerichtet: Die Lerner tauchen in märchenartige oder futuristische Szenarien, in denen Helferfiguren mit hohem Identifikationspotenzial zu aufregenden Aktivitäten wie Motorrollerfahrten oder Libellenrennen einladen. Die „Lernumgebung“ ist farbenfroh, vieltönend, bewegt. Sie macht Lust und Laune auf Antrieb.

Häufig aber verbergen sich hinter der glossierten Fassade Instrumente aus der behavioristischen Folterkammer, schlimmstenfalls multimedial getarntes *drill and practice*. Es überrascht kaum, dass es entsprechende „Trainer“ vor allem für Bereiche gibt, die sich isolieren und der binären Logik von Richtig und Falsch unterziehen lassen, nämlich Rechtschreibung und (systematische) Grammatik. Dabei läuft vieles vielem, was in der Deutschdidaktik derzeit gefordert wird, diametral entgegen: integrativem Lernen, neuem Begriff vom Fehler als Lernchance, individuellen Lernwegen, Abkehr von reiner Instruktion.³⁷ Zweifelhaft ist daher, wie weit und lange die Lust trägt, wenn auch die Aufmachung nicht mehr darüber hinweg täuschen kann, dass genauso mechanistisch „gepaukt“ wird wie mit herkömmlichen Lernmaterialien.³⁸ Moderne Software könnte differenziertes, selbstgesteuertes Lernen in komplexen, situierten Umgebungen durchaus unterstützen und somit wesentliche Forderungen konstruktivistischer Lerntheorie³⁹ einlösen. Solche intelligenten tutoriellen Plattformen wären allerdings wesentlich teurer als das Angebotene und vor allem auf dem so genannten Nachmittagssektor (Hausaufgaben, „Pauken“, Nachhilfe) kaum zu vermarkten.

Vor allem George Landow hat auf Affinitäten zwischen Hypertext und konstruktivistisch begriffenem Lernen hingewiesen.⁴⁰ Hypertext sei das ideale Vehikel für exploratorisches Lernen und nichtlineares Denken,

³⁶ Ich bin sicher, die meisten LeserInnen könnten ähnliche Schätze empfehlen.

³⁷ Vgl. Abraham et al.; Müller (Hg.); Issing/Klimsa (Hgg.).

³⁸ Das Grammatikprogramm eines renommierten Herstellers tröstet über einen missglückten Test mit der Ermunterung, die Regeln doch noch einmal zu studieren, und fährt dann fort: „Wenn du die Regeln verstanden hast, hilft nur Üben, Üben, Üben. Wetten, dass es dann nächstes mal besser klappt?“

³⁹ Vgl. Müller (Hg.).

⁴⁰ Das Folgende nach Landow, S. 121ff. Der gleiche Tenor bei Tergan, S. 131; Berghoff, S. 184; Cölfen/Schmitz, S. 188; Jones/Spiro.

für Denken in Zusammenhängen und Kontexten, für interdisziplinäres Bewusstsein. Hypertext macht das Lernen einerseits unabhängig von fixierten Zeiten und Orten, ermöglicht andererseits neue Formen der Kooperation. Landow hat bei seinen literaturgeschichtlichen Lernprojekten mit Collegestudenten beobachtet, dass die selbstgesteuerten Lernwege durch eigenständig zu verbindendes Material eher dauerhaftes Wissen produzieren als ein konventioneller Kursus. Die Ursache hierfür ist einsehbar: Der Gang durch die Hypertextbasis erfordert sehr viel mehr als lineare Information Verbindungen herzustellen und mentale Strukturen auf- bzw. umzubauen. Landow argumentiert mit der Annahme kognitiver Plausibilität, die besagt, dass in Hypertext wie im Gehirn Wissen „in vernetzten topologischen, nicht-linearen Strukturen organisiert sei“⁴¹.

Aber selbst eine inhaltlich und strukturell durchdachte Hypertextbasis garantiert noch keine lustvolle oder erkenntnisreiche Nutzung. Ich nenne einige Einwände und offene Fragen:

Gegen die Annahme kognitiver Plausibilität spricht, dass es aufwendiger ist, zwei nicht-linear organisierte Datenbestände zu koppeln, nämlich das menschliche Gehirn/Gedächtnis und den Hypertext.⁴² Überhaupt fragt sich, ob von den Aktionen des Nutzers auf der Schnittstelle ohne weiteres auf kognitive Prozesse geschlossen werden kann.⁴³ Genauso gut wie einer kreativen Assoziation kann der Mausclick auf einem Link doch einem ziel- und gedankenlosen Impuls entspringen.

Zweitens belegt das Navigieren im Hypertext kognitive Kapazitäten, die bei der Lektüre eines linearen Textes frei blieben. Wolfgang Schnotz argumentiert, dass die Entscheidungen beim selbstgesteuerten Wissenserwerb in interaktiven Umgebungen einen Teil der Verarbeitungskapazität für den eigentlichen Lerninhalt absorbieren.⁴⁴ Das Browsing in großen, unstrukturierten Hypertextbasen kann sogar in kognitive Überlastung (*overload/overhead*) und Desorientierung umschlagen, das so genannte *lost in hyperspace*.⁴⁵ Der Nutzer weiß dann nicht mehr, wo er her-

⁴¹ Kuhlen, S. 55.

⁴² Vgl. Kuhlen, S. 99.

⁴³ Dies tut Landow: „Learners can construct their own knowledge by browsing hyperdocuments according to the associations in their own *cognitive structures*“ (S. 135). Auf der Schnittstelle vollzieht sich zwar der Text; die Kognitionen des Nutzers stehen aber doch auf einem anderen Blatt. Vgl. sinngemäß auch Kuhlen, S. 181f.

⁴⁴ Vgl. Schnotz, S. 152.

⁴⁵ Vgl. Tergan, S. 133f.; Kuhlen, S. 125.

gekommen ist, wo er eigentlich ist, wie er weiter soll (Hänsel-und-Gretel-Effekt); oder er ist erschlagen von der Informationsfülle (Museums-Effekt).⁴⁶ Dieses Sich-Verlieren macht einen Teil der Lust zweckfreien Surfens aus, vor allem, wenn es zu unerwarteten Glücksfunden führt (Serendipität). Bei gezielter Nutzung aber ist der Effekt reine Frustration.

Was ein Informations- bzw. Lernangebot bewirken kann, hängt von den Erkenntnisinteressen und Voraussetzungen des Nutzers ab. Sucht er gezielt oder surft er? Interessieren ihn Daten und Fakten oder Zusammenhänge? Verfügt er über Computer- und Hypertexterfahrungen, über sachliches Vorwissen? Ist sein kognitiver Stil eher feldabhängig oder – unabhängig (divergent, risikofreudig), seine Motivation hoch oder niedrig?

Lernwirksamkeit hängt schließlich auch davon ab, wie sie definiert ist. Was an einem „besseren Lernen“ genau besser ist, steht dahin: der geringere Zeitaufwand vielleicht, die bessere Reproduktion von Faktenwissen oder gar das eingesparte Geld für die Nachhilfe? Zu warnen ist auch vor einer Überbewertung positiver Einschätzungen der Lerner selbst. Spaß und Lust sind zweifellos notwendige, aber keine hinreichenden Lernbedingungen.⁴⁷

Die Lust am Hypertext als Informationsquelle und Lernmedium hängt also an einem Gemenge von Faktoren. Da ist einmal die Beschaffenheit der Hypertextbasis selbst: ihre inhaltliche Qualität, ihr mediales Design, ihre strukturelle Anlage. Wichtiger ist jedoch der Nutzungskontext, also Voraussetzungen, Anliegen und Interessen des „Lesers“. Die Lust kann in der zielführenden Bewältigung einer Aufgabe ebenso liegen wie im zweckfreien Browsing durch bunte Monitore; der Frust lauert in medialen Mogelpackungen oder Desorientierungserlebnissen.

Noch mehr als Information und Lernen könnte Hypertext unsere Auffassungen von literarischem Lesen verändern. Dies betrifft einmal hypertextuelle Elemente in „Buchtexten“, vor allem aber genuine Hyperliteratur im elektronischen Medium.⁴⁸

Bereits viele Texte in klassischer Buchform weisen hypertextuelle Züge auf, etwa Laurence Sternes *Tristram Shandy*, Alfred Tennysons *In Memoriam*, William Faulkners *The Sound and the Fury*, Arno Schmitts *Zettels*

⁴⁶ Vgl. Jonas, S. 169.

⁴⁷ Vgl. Glowalla/Häfele, S. 428.

⁴⁸ Zur Hyperliteratur vgl. Kepser; Landow S. 3, 40, 110; Löser, S. 217ff.; Nielsen, S. 121; Kuhlen, S. 40ff.

Traum oder das Jugendbuch *Störtebecker im Netz* von Dietmar Röseler. In der genuinen Cyberliteratur dagegen ist Hypertextualität das konstitutive Merkmal, etwa in Stuart Moulthrops *Forking Paths: An Interaction after Jorge Luis Borges* (1987) oder in Michael Joyce' *Afternoon* (1987), einem Text bestehend aus 539 Knoten mit 915 Verbindungen.

Eine Zwischenstellung nehmen Texte ein, die zwar noch als Bücher realisiert sind, aber narrative Kohärenz weitgehend verabschiedet haben: Milorad Pavic' *Dictionary of the Khazars: A Lexikon Novel in 100 000 Words* (1988) besteht aus einer Sammlung enzyklopädischer Artikel über ein Volk aus Zentraleuropa. Norman Ohlers *Die Quotenmaschine* (1996) ist das hypertextuelle Vexierspiel einer detektivischen Identitätserkundung. Ein ausgezeichnetes Jugendbuch ist *True Stories* (1998) von Monika Pelz. In einem Geflecht aus hunderten von Nachrichtmeldungen, E-mails, Interviews, Memos entsteht ein Panopticum unserer Zeit, in dem erst nach und nach Figuren und Handlungsstränge sichtbar werden.⁴⁹

Ein guter Teil der Literatur über Cyberwelten und der Cyberliteratur ist von neo-romantischer Motivik (Selbstentgrenzung, Phantastik, Traum) und neo-expressionistischem Sprachgestus. Ich denke an William Gibsons stilbildendes *Neuromancer* (1984) oder Norman Ohlers *Die Quotenmaschine*.⁵⁰ Bereits Theodor H. Nelson benannte seine utopische Netzvision nach dem romantischen Ort in dem Gedicht „Kubla Khan“ von Samuel Coleridge: Xanadu. Andererseits zieht Hypertextliteratur unsere von Linearität geprägten Vorstellungen von Narrativik und insbesondere die klassisch-romantische Werkästhetik radikal in Frage, damit auch unsere Ideen darüber, was Lesen ist. Radikale Hypergeschichten haben keinen festen Verlauf, keinen Anfang und kein Ende, keine Einheit und Ganzheit.⁵¹ Auf den Zusammenhang zwischen Medientechnologie (oral, schriftlich, elektronisch) und narrativem Bedeutungsaufbau hat auch Walter Ong hingewiesen. Die lange, kunstvoll gewobene, auf Höhepunkte zustrebende und abgerundete Geschichte mit runden, psychologisierten Charakteren ist eindeutig ein Produkt der Schriftlichkeit⁵², das

⁴⁹ Ein wirklich lesenwerter Roman, der die Jugendliteratur auf die Höhe avancierter Medialität bringt und sich damit unterscheidet von der seichten Effekthascherei medialer Abenteuerprosa, etwa bei Irma Krauß, *Spion am Schulcomputer* (1998) oder bei Jordan Cray, *danger.de* (1999).

⁵⁰ Bei Ohler wirkt dies in seiner Geballtheit auf Dauer: etwas pubertär – und: ermüdend.

⁵¹ Vgl. Landow, S. 110.

⁵² Vgl. Ong, S. 133ff.

sich sowohl von oralen Epen als auch von elektronisch vermittelten Fiktionen abhebt. Hypertext potenziert die Unterwanderung aristotelischer Poetikprinzipien⁵³ durch moderne und vor allem postmoderne Literatur und stiftet gänzlich neue Vorstellungen von Narration und Fiktion.

Wie ist dies zu bewerten? Walter Ong meint sicher nicht zu Unrecht, dass sich ein episodisches Fiktionskonzept näher an der Alltagsrealität des Menschen befinde.⁵⁴ Andererseits besteht Paul Ricoeur auf der *followability* einer Geschichte⁵⁵ und Landow räumt die Gefahr ein, dass eine Fiktion „being so distended and slackly driven“⁵⁶ ihre Attraktion einbüßen könnte. Sicher verhindert Hypertext die vorzeitige Bedeutungsschließung (*closure*) eines Textes. Zu große Offenheit aber, Kohärenz und Kontinuität gänzlich preisgebend, könnte zu einer Lektüre erst gar nicht mehr anreizen oder aber sie schnell versiegen lassen. Ong sagt zu Recht, das menschliche Leben vollziehe sich nicht wie das Freytag'sche Dramenschema.⁵⁷ Andererseits ist Linearität ein wesentliches Element menschlicher Wirklichkeitserfahrung: Was hier zu lesen ist, hat einen Anfang und ein Ende; wir sind mehrheitlich heute Morgen aufgestanden und werden abends zu Bett gehen; wir liegen alle einmal in einer Wiege, später irgendwann auf einer Bahre. Und auch der Gang durch eine Hypertextbasis oder die Lektüre eines Hypertextknotens ist ein Nacheinander. Zu bedenken ist auch, dass ein Großteil der kognitiven Aktivität des Menschen darauf gerichtet ist – und gerichtet sein muss –, Komplexität zu reduzieren, also *closures* gerade herbei zu führen, indem mentale Einheiten (Modelle, *maps*, Begriffsspitzen, Gestalten) konstruiert werden. Andernfalls würde der Organismus unter der einströmenden Fülle an Sinnesdaten schlicht zusammenbrechen.

Vielleicht sollte man daher in Bezug auf Hyperliteratur die Frage nach der kognitiven Plausibilität umformulieren in die nach der epistemischen oder ästhetischen Plausibilität: Wie erlebt der Mensch sich selbst und seine Erfahrungswelt: als Hyperrealität oder als lineare? Was sucht der Mensch in fiktionalen Welten: „pfadlose Weiten“, wie Stuart Moulthrop sagt⁵⁸, oder eben doch eine richtige Geschichte mit Ort, Zeit, Figuren und Handlung? Ich vermute: Letzteres. Ob es sich bei diesem Geschich-

⁵³ Vgl. Landow, S. 101.

⁵⁴ Vgl. Ong, S. 148.

⁵⁵ Zit. nach Landow, S. 104.

⁵⁶ Landow, S. 118.

⁵⁷ Vgl. Ong, S. 148.

⁵⁸ Zit. nach Nielsen, S. 121.

ten-Verlangen um eine anthropologische Konstante handelt oder aber um das Produkt einer jahrhundertelangen Dispositionierung durch Schriftlichkeit, sei dahingestellt. So leicht hintergebar scheint es mir jedenfalls nicht zu sein. Bereits die Zerrüttung realistischer Erzählkonventionen in der klassischen Moderne lässt sich durchaus als partikulärer Irrweg der Literatur sehen; massenhaft gelesene Literatur war und ist noch immer die, welche die Lust auf Geschichten stillt. Harry Potter grüßt.

In *Die Quotenmaschine* heißt es:

Dünger für meine Geschichte: Cyberspace. Er stellte sich vor: Texte in der ihnen angemessenen Umgebung. Kultürlich wachsend, sich vervollständigend – hin zur perfekten Erzählung, an der so viele mitarbeiten, daß sie zum kristallinen Mythos wird, zur ewig weitergetragenen, immer wieder variierten Handlung.⁵⁹

Werden wir lineare Geschichten in Büchern einst genauso verwundert betrachten wie wir es heute mit illiteraten Epenerzählern oder mittelalterlichen Handschriften tun – und uns dann lustvoll in Hypertextnetze verlieren? Noch einmal aus der *Quotenmaschine*:

Immer wieder mit der Maus interessante Textstellen kopierend, legte er sich eine Hilfsdatei namens *Stillenblut* an, saß mehr als zufrieden vor seinem Computer, nannte den Vorgang Sammeln, Pflücken, Verarbeiten und zündete sich deshalb eine Zigarette an.⁶⁰

Wird unser typographisch diszipliniertes Lesen von Literatur gänzlich zu einem anarchisch-lustvollen Lesenschreiben von Hypertexten implodieren? Oder aber ist Hyperfiction lediglich ein schicker Hype postmodern abgekitzelter Jungliteraten und Texttheoretiker?

Der Begriff „Lesenschreiben“ ist mit Bedacht gewählt. Hypertext bietet Lust am Lesen ja nicht nur dadurch, dass wir uns – ähnlich wie beim Zappen vor dem Fernseher – unseren persönlichen Text „zusammenklicken“ können. Hypertext ist auch ein offenes Forum für „Einschreibungen“, bedient als solches weit reizvoller als der phalanxartige Schrifttext ein grundmenschliches Bedürfnis nach symbolischer Manifestation. Auch eher rezeptive Verwendungen als Informations- und Lernmedium bieten schon gestaltende Zugriffsmöglichkeiten. Dies betrifft

⁵⁹ Ohler, S. 170.

⁶⁰ Ohler, S. 152.

naturgemäß Lernsoftware, aber auch das Duden-Fremdwörterbuch auf CD-ROM oder die Epochendarstellungen von Reclam, in denen der Nutzer eigene Einträge vornehmen kann. Hypertext eignet sich als Gestaltungsmedium aber noch darüber hinaus.

In der Schule können Hypertexte effektive und effektvolle Dokumentations- bzw. Präsentationsplattformen für Unterrichtsprojekte oder -sequenzen sein. Die Sammlung selbst verfasster konkreter Gedichte oder die Klassenzeitung am Ende des Schuljahres – solches muss nicht in lieblosen Blättergeheften oder Stellwänden enden. Einschlägige Projektdarstellungen gibt es im Internet in großer Zahl.⁶¹

Wichtiger erscheint mir aber, dass sich mit Hypertext Sprech- bzw. Schreibgemeinschaften bilden können, die dann auch neue Schreibenlässe finden und Schreibhandlungen neu konfigurieren werden, etwa das Erzählen, das Interpretieren und das Argumentieren. Bei einem Wettbewerb des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus im Schuljahr 1999/2000: „Dr. Usus rettet das Universum“ (CD-ROM) füllten über 140 Schülergruppen ein von dem Jugendbuchautor Harald Parigger errichtetes Erzählerüst aus: In einer abenteuerlichen Zeitreise retten ein zerstreuter Lehrer und vier seiner SchülerInnen die Welt vor einem Verrückten. Das Internet war als Schreibplattform, aber auch als Informationsquelle und Diskussionsforum zu nutzen.

Solches Einschreiben kann natürlich auch an vorgegebenen Texten erfolgen, wodurch Hypertext handlungs- oder produktionsorientierter Interpretation von Literatur die bestehenden Türen weiter aufstoßen und auch neue öffnen könnte.⁶² Schon die persönlichen Reaktionen auf eine Lektüre können als Hypertext eine gänzlich andere Qualität haben als im Klassenzimmer. Denn die Äußerungen sind gleichberechtigt, können besser erwogen und im Schutz der Anonymität vorgetragen werden, sich vielfältig aufeinander beziehen und dadurch wesentlich authentischere und differenziertere Meinungsbilder ergeben.

Nicht nur erzählen und interpretieren, auch argumentieren lässt sich mit Hypertext neu und anders: nicht im künstlichen Korsett der Erörterung, sondern in Form authentischer Rede und Gegenrede. Eine 6. Klas-

⁶¹ Ich verweise exemplarisch auf das Weihnachtsprojekt einer Grundschulklasse (<http://www.bs-online.de/gs-duererring/4a>).

⁶² Für eine Einführung in das Konzept handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vgl. Haas et al. Zu literaturdidaktischen Möglichkeiten von Hypertext vgl. Berghoff; Jonas; Meisch.

se eines Münchner Gymnasiums erregt seit längerem Aufmerksamkeit mit ihrer Aktion „Lichterkette“ für Toleranz.⁶³ Die Lichterkette bestand zunächst aus ca. 30 Texten, in denen die SchülerInnen ausländische Freunde vorstellen. Zugegriffen wurde auf die Seite bereits mehr als 15.000 mal, angeschlossen haben sich über 2000 Schreiber, darunter Prominente und Politiker, um Ausländer vorzustellen, Allgemeines zum Thema zu sagen oder schlicht der Aktion zu applaudieren. Manche der Schreiber nehmen direkten Bezug auf vorherige, und in etlichen Texten finden sich Links auf thematisch relevante Websites. Man sollte die pädagogische und schreibdidaktische Reichweite solcher Aktionen sicher nicht überschätzen. Was aber diese SchülerInnen zweifellos erfahren, ist Text und Kommunikation in authentischer Aktion und Funktion, nicht in steriler Selbstzweckhaftigkeit.

Solches Leseschreiben findet sich auch außerhalb der Schule. Beim virtuellen Buchhändler Amazon⁶⁴ kann man Rezensionen lesen und auch selbst welche verfassen; GVOON lädt zur Einschreibung in mehrere Hypertexttrees ein.⁶⁵ Seit 1999 wuchert das offene (Gedicht-)Textnetzwerk eines „Assoziations-Blasters“; der Kultursender Arte hat seit September 2000 einen offenen Hyperroman, *them@*, im Netz.⁶⁶

In den USA sind Internet und Hypertext auch Instrumente der systematischen Ausbildung in *creative writing*, die an Universitäten mit professionellen Ansprüchen seriös betrieben wird. In Deutschland hingegen handelt es sich weitgehend um Foren für die neue literarische Geselligkeit⁶⁷ einer Laiengemeinde. Entsprechend durchwachsen sind sie. Hans-Peter Ecker findet in besagtem „Blaster“ „gelungene feuilletonistische Situationsbilder aus dem Alltag, witzige Kleinsatiren, viele Aphorismen“, dazwischen aber auch „zuhauf chaotischen Unfug, Obszönitäten und naive Artikulationen eigener Befindlichkeit.“⁶⁸ Positiv also: Demokratisierung der Subjektrolle in der literarischen Kommunikation, Florieren

⁶³ <http://www.lsg.musin.de/lichterkette/>. Die folgenden Zahlen sind vom Januar 2001.

⁶⁴ <http://www.amazon.de>

⁶⁵ <http://www.gvoon.de>. Ich danke Herrn Thomas Beck für den Hinweis auf diese lohnende Website.

⁶⁶ Vgl. www.assoziations-blaster.de bzw. http://www.arte.de/them@/dtext/ia_roman/forum_fs.html.

⁶⁷ Zu Begriff, Konzeption und auch historischen Vorläufern literarischer Geselligkeit vgl. Mattenklott.

⁶⁸ Ecker, S. 290f.

kultureller Praxis jenseits der Verdikte und Barrieren arrivierter Geschmacks- und Diskurswächter. Oder sind die neuen Plattformen doch eher platte Formen? Negativ mithin: Fortsetzungen des ubiquitären Gequassels mit – *the horror, the horror!* – literarischen Ansprüchen, Wucherungen dilettantischer Textgeschwüre, die die Welt nicht braucht? Friedrich Nietzsche war schon das allgemeine Lesen zu viel: „Dass Jedermann lesen darf, verdirbt auf Dauer nicht allein das Schreiben, sondern auch das Denken.“⁶⁹ Drohen nun, da jeder auch noch schreiben darf, weitere Verderbnisse? Perlen hier frische kulturelle Lüste, oder stehen da lediglich schale Selbstverliebtheiten ab?

Die Antwort kann keine pauschale sein. Auch für Hypertext gilt, dass Wohl und Wehe nicht in einem Medium selbst liegen, sondern in dem, was mit und aus ihm gemacht wird. Dies trifft auch für die anderen Anwendungen zu, von denen hier die Rede war. Ein Lernprogramm ist nicht deshalb effektiv, weil es multimedial glänzt; eine Meinungsäußerung nicht allein deshalb argumentativ, stilistisch, rhetorisch geglückt, weil sie auf einen Monitor passt und im Netz steht; eine Geschichte nicht allein deswegen lesens- oder schreibenswert, weil daran hundert Schreiber laborieren. Einem schriftsprachlich austrainierten Intellektuellen wie Norbert Bolz mag das Haus der Texte ja zu einem Gefängnis geworden sein; dafür aber musste er in dieses Haus erst einmal hineinkommen. Oder sollen wir das gar nicht mehr?

Ich denke: doch, und halte die Euphorie über die mit Hypertext aufziehenden postmodernen Beglückungen für überzogen. Gerade weil sie so demokratisch sind, führen die neuen Trägermedien neben breiter Partizipation auch zu gewaltigen Bergen von Datenmüll.⁷⁰ Man mag dies der Lustfeindlichkeit zeihen, aber informatorische Enthaltung und Kritik halte ich für eines der dringlichsten kommunikationskulturellen Erfordernisse: das Bewusstsein, dass nicht alles ins weltweite Netz (oder ins Fernsehen) muss; dass man nach dem Dachboden-Prinzip nicht immer nur „hineinstellt“, sondern auch herausnimmt; dass was da glänzt, öfter Plastik als Gold ist; dass es von der Vielfalt zur Entropie kein großer Schritt ist; dass erst durch Sammlung, Durchdringung, Reflexion aus Information Wissen wird.

⁶⁹ Zit. nach Kittler 1995, S. 224.

⁷⁰ Kaum ein Schulkonzert, das nicht auf CD, kaum ein Schultheater, das nicht auf Video, kaum ein Schülerreferat, das nicht im WWW landet. Aus Erfreulichkeiten des performativen Moments werden in der Konserve nicht selten wirkliche Peinlichkeiten und Ärgernisse.

Dann kann Hypertext nicht nur Geisteswissenschaftlern und Kampfpiloten beim Umgang mit ihren bisweilen störrischen Arbeitsgeräten helfen. Dann kann er auch neue Lern- und Informationschancen öffnen, Möglichkeiten für die Überwindung eindimensionaler und künstlicher Kommunikation in der Schule stiften, kulturelle Erfahrungsräume aufschließen. Und Lust machen.

Literatur

- Abraham, Ulf et al. *Praxis des Deutschunterrichts*. 2. Aufl. Donauwörth: Auer, 2000.
- Berghoff, Matthias. „Hypermedia als weitere Chance für den Deutschunterricht? Skizze eines interaktiven Assoziations- und Interpretationsraums im Internet zu Ernst Jandls 'wien: heldenplatz'.“ *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 55 (1997): S. 172-185.
- Bolz, Norbert. *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*. 2. Aufl. München: Fink, 1995.
- Cölfen, Hermann/Schmitz, Ulrich. „Aktives Lernen mit Hypermedia. Neue Lernsoftware für Sprache und Linguistik (Projektskizze)“. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 55 (1997): S. 186-198.
- Ecker, Hans-Peter. „Von Stolperfischen und Sauerkrautwaffeln: Lyrik im Internet. Zu h.lectors Gedicht *Lesen*“. *Lyrik lesen! Eine Bamberger Anthologie*. Hg. Jahraus, Oliver/Neuhaus, Stefan. Düsseldorf: Grupello, 2000. S. 290-294.
- Elsner, Monika et al. „Zur Kulturgeschichte der Medien“. *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Hg. Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg S. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994. S. 163-187.
- Glowalla, Ulrich/Häfele, Gudrun. „Einsatz elektronischer Medien: Befunde, Probleme und Perspektiven“. *Information und Lernen mit Multimedia*. Hg. Issing/Klimsa. S. 415-434.
- Glück, Helmut. *Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie*. Stuttgart: Metzler, 1987.
- Haas, Gerhard et al. „Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht.“ *Praxis Deutsch* 21, H. 123 (1994): S. 17-25.
- Haase, Martin et al. „Internetkommunikation und Sprachwandel“. *Sprachwandel durch Computer*. Hg. Weingarten. S. 51-85.

- Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hgg.). *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 1997.
- Jonas, Hartmut. „Literatur auf CD-ROM – eine Chance des Literaturunterrichts?“ *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 55 (1997): S. 161-171.
- Jones, Robert A./Spiro, Rand. „Imagined Conversations: The Relevance of Hypertext, Pragmatism and Cognitive Flexibility Theory to the Interpretation of ‘Classic Texts’ in Intellectual History“. *Proceeding of the ACM Conference on Hypertext*. Hg. Luccarella, D. et al. Milano 1992. S. 141-148.
- Kepser, Matthis. *Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts*. Bad Krozingen: D-Punkt, 1999.
- Kittler, Friedrich A. „Geschichte der Kommunikationsmedien“. *Raum und Verfahren. Interventionen*. Hg. Huber, Jörg/Müller, Alois Martin. Basel: Roter Stern, 1993. S. 169-188.
- Kittler, Friedrich A. *Aufschreibesysteme 1800. 1900*. 3. Aufl. München: Fink, 1995.
- Kloock, Daniela. „Oralität und Literalität“. *Medientheorien. Eine Einführung*. Kloock, Daniela/Spahr, Angela. München: Fink 1997. S. 237-266.
- Kuhlen, Rainer. *Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*. Berlin u.a.: Springer Verlag, 1991.
- Landow, George P. *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.
- Löser, Philipp. *Mediensimulation und Schreibstrategie. Film, Mündlichkeit und Hypertext in postmoderner Literatur*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 1999.
- Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi (Hgg.). *Wissensmanagement: Informationszuwachs – Wissensschwund?* München: Oldenbourg, 2000.
- Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi. „Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft“. *Wissensmanagement: Informationszuwachs – Wissensschwund?* Hg. Mandl/Reinmann-Rothmeier. S. 1-17.
- Mattenklott, Gundel. *Literarische Geselligkeit*. Stuttgart: Metzler, 1979.
- Meisch, Rainer. „Literaturgeschichte interaktiv: Hypertext und Multimedia im literaturgeschichtlichen Unterricht“. *Anregung (Zeitschrift für Gymnasialpädagogik)* 42 (1996): S. 290-310.
- Müller, Klaus (Hg.). *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag, 1996.

- Nassehi, Armin. „Demokratie auf der Datenautobahn. Wissensmanagement in Politik und Gesellschaft“. *Wissensmanagement: Informationszuwachs – Wissensschwund?* Hg. Mandl/Reinmann-Rothmeier. S. 99-113.
- Nielsen, Jakob. *Multimedia, Hypertext und Internet. Grundlagen und Praxis des elektronischen Publizierens*. Braunschweig: Vieweg, 1996.
- Ohler, Norman. *Die Quotenmaschine* (1996). Reinbek: Rowohlt, 1998.
- Ong, Walter J. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London/ New York: Methuen, 1982.
- Schmidt, Siegfried J. *Die Zählung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.
- Schnotz, Wolfgang. „Imagination beim Sprach- und Bildverstehen“. Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 38, H. 2 (1998): S. 141-154.
- Tergan, Sigmar-Olaf. „Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme“. *Information und Lernen mit Multimedia*. Hg. Issing/Klimsa. S. 123-137.
- Weingarten, Rüdiger (Hg.). *Sprachwandel durch Computer*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997.
- Weingarten, Rüdiger. „Textstrukturen in neuen Medien: Clusterung und Aggregation“. *Sprachwandel durch Computer*. Hg. Weingarten. S. 215-237.