

# **Medien – Deutschunterricht – Ästhetik**

Hrsg. von Hartmut Jonas und Petra Josting

Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet

Klaus Maiwald

## Von den Bildern kommend – zu den Bildern zurück?

Neues vom Erzählen und einige lesedidaktische Folgerungen

### Einstimmung und Überblick

Es war einmal ein Hund, der wohnte hoch oben auf einem Berg und hatte keine Freunde. Eines Tages ging er den Berg hinab und wollte sich etwas zu fressen holen und genau an der gleichen Zeit war ein Nilpferd und war auch auf einem Berg und hatte keine Freunde und ging auch dahinten lang; so gingen sie immer um einen Baum und die merkten nicht, dass sie sich hinterhergingen. [...] Und dann ging der Hund schneller und das Nilpferd langsamer; und dann entdeckte der Hund das Nilpferd. Und sie wurden dicke fette Freunde und waren und blieben lange zusammen. (zit. nach Dehn 2002, S. 63)

Die Autorin dieser (ursprünglich mündlichen) Erzählung ist eine Erstklässerin mit Namen Amelie, wiewohl uns daran weniger die Produktions- als die Rezeptionsseite interessiert. Ich schlage als These vor, dass die Lektüre einer Erzählung wie dieser ein spezifisches Muster symbolischer Praxis darstellt, von welchem markant abweicht, was ich neuere *Bildwertungen* des Erzählten nennen will. Zunächst wird die schriftlich-lineare Erzählung vom Typ *Hund und Nilpferd* als Kontrastfolie aufgespannt und davor dann neues Erzählen in Bildern gestellt. Abschließend sind einige lesedidaktische Schlüsse zu ziehen.

### 1 Die schriftlich-lineare Erzählung als mediales Dispositiv

Blicken wir noch einmal auf Amelies Erzählung. Sie erfüllt im Kleinen mustergültig, was sich LeserInnen gemeinhin unter Erzählen vorstellen, was sie von Erzähltem erwarten, nämlich:

1. Das Medium ist ein schriftlicher, linearer Text.
2. Dieser entwirft eine fiktive, aber alltagsrealistisch vorstellbare Situation. Es gibt also Figuren an einem Ort und zu einer Zeit – einen Hund und ein Nilpferd, einen Berg und einen Baum.
3. Eine Mangel- oder Konfliktsituation, hier: fehlende Freunde und Hunger, setzt eine Handlung in Gang.
4. Nach mancherlei Verwicklungen endet diese Handlung – und unser Lesen. (Ein *happy ending* muss nicht, darf aber ruhig sein.)

Nun weicht ein großer Teil gerade so genannter Hochliteratur von dieser narratologischen Agenda durchaus ab. Gerade in Deutschland herrscht eine Tradition, das Erzählen spannender Geschichten unter den Generalverdacht der Trivialität zu stellen, und der Ruf, „schwierig, unsinnlich und weltfern zu sein, also mehr

Lesemühsal zu bereiten als Leselust zu bieten“ (Wittstock 1995, 10), haftet zäh an der kanonisierten Belletristik.<sup>1</sup> Massenhaft rezipierte Literatur aber folgt gewöhnlich den genannten vier Punkten. Man denke an eine Unzahl von Romanheftchen; an Autoren wie Grisham, Pilcher, Mankell; an Figuren wie Robinson Crusoe, Werther, Tom Sawyer und den unvermeidlichen Harry Potter. Man kann sogar so weit gehen, die simple Figurenkonzeption und Handlungsorganisation so genannter trivialer Texte *nicht* als literarischen Makel, sondern gerade als „die Grundstruktur jeden Erzählens“ (Hinrichs 2001, 210) schlechthin zu betrachten.

Erzählliteratur stiftet eine symbolische Praxis, die ich mit dem Begriff des *Dispositivs* fassen will. Michel Foucault bezeichnete mit *Dispositiv* ursprünglich ein heterogenes Ensemble von Diskursen, welches sich als Machtgefüge in das Subjekt einschreibt (vgl. Hickethier 2001, 19). Was hier in Rede stehen soll, ist demgegenüber eher ein technischer Zusammenhang. Siegfried J. Schmidt definiert Dispositiv als eine

komplexe Struktur [...], die für die Anordnung der Apparate zur Distribution von Medienangeboten, die für die Apparate erzeugten Medienangebote sowie die mentale Maschinerie der wahrnehmenden Zuschauer umfaßt (Schmidt 1994, S. 84).

In diesem Sinne, aber etwas griffiger formuliert Knut Hickethier Dispositiv als die „kommunikative Anordnung von medialem Angebot, Zuschauer [bzw. Leser] und situativer Umgebung“ (Hickethier 2001, 20). Was macht nun das Dispositiv *schriftlicher Erzähltext* aus? Ich sehe vier Kennzeichen:

1. Das Medium Buch ermöglicht *Beweglichkeit in der Wahl des Rezeptionsortes*. Mit einem Buch lassen sich alle möglichen Plätze aufsuchen; wir können uns absondern, verbergen – und wir können nebenbei Nahrung einverleiben. Nicht von ungefähr ist ein Urbild des Lesens die (bevorzugt heimliche) Lektüre unter der Bettdecke mit einer Tafel Schokolade.
2. Das Lesen selbst ist Mitverfolgen eines Bandes meist schwarzer Buchstaben. Man liest in unserer Kultur von links nach rechts, von oben nach unten, von *vorne* nach *hinten*. Lesen ist insofern *strukturierte und disziplinierte Wahrnehmung, meist unter Ruhigstellung des Körpers*.
3. Lesen ermöglicht andererseits aber auch *Bewegungsfreiheit im Trägermedium*. Im Buch bzw. im Text kann man innehalten, überfliegen, überblättern und zurückblättern, das Ende vorzeitig lesen.
4. Lesen erfordert die fortwährende Umsetzung abstrakter Schriftsymbole in mentale Vorstellungen und Begriffe. Eine *permanente Imaginationstätigkeit*

<sup>1</sup> Martin Hielscher polemisiert treffend gegen entsprechende ästhetische Verabsolutierungen: Es müsse „auf jeden Fall kompliziert, schwer bis gar nicht verständlich, spröde, langsam, dunkel, überwirklich, ‚sprachmächtig‘, d.h. mit möglichst viel Getöse, autoreflexiv und selbstreferentiell daherkommen, sonst taugt es gleich gar nichts“ (Hielscher 1998, 153).

wird aber nicht nur gefordert, sondern auch ermöglicht, so dass ein fiktionaler Text als Partitur ausgedehntere Phantasieinszenierungen gestattet als dies ein Medienangebot tun kann, dessen Bilder direkt ins Auge fallen.<sup>2</sup>

Bei allen Freiheiten erfordert Lesen doch ein gehöriges Maß an körperlicher Disziplin und mentalen Mühen. Warum nehmen LeserInnen diese Anstrengungen auf sich? Was sind ihre Belohnungen, ihre Gratifikationen? Die allgemeinste Antwort auf diese diffizile Frage ist wohl, dass Lesen die Grenzen der Alltagserfahrung überschreitet und erfundene Wirklichkeiten öffnet, etwa die abenteuerliche Jagd auf einen weißen Wal bei Melville, die philosophisch durchleuchteten Röntgenbefunde auf dem Zauberberg bei Thomas Mann, die mörderischen Besessenheiten eines französischen Parfum-Mischers bei Süskind.

In solchen Wirklichkeitsüberschreitungen sah man seit der Lesesuchtdiskussion des 18. Jahrhunderts in stetem Wechsel Güter und Gefahren. Befürchtet wurde, dass suchthaftes Lesen fantastischer oder *galanter* Ritter-, Räuber-, Liebes- und Schauerromane vor allem ungefestigte Kinder und Frauen zu Müßiggang und Laster verleiten könnte. Dem gegenüber standen aufklärerische Hoffnungen, dass Lesen – vor allem unter pädagogischer Kuratel – erbauen und belehren, Geist und Charakter bilden könne.<sup>3</sup> Angesichts der aktuellen vielfachen Konkurrenz durch audio-visuelle Medienangebote wird das Lesen derzeit geradezu glorifiziert: Hauptsache lesen, egal was und wie, scheint mitunter die Devise zu sein. (Nicht zu vergessen: In der Zusammensetzung mit Lesen und Büchern sind sogar Ratten und Würmer niedlich und gut!) So erklärt sich vielleicht der große Erfolg des Essays *Wie ein Roman* (1994), in dem Daniel Pennac gegen fast jedweden Literaturunterricht polemisiert und vehement die Rechte des schmökernenden, stoffverschlingenden Lust-Lesers einklagt (vgl. kritisch Maiwald 2001, 27ff.).

Literaturlehrer und Literaturdidaktik freilich fordern und erhoffen in der Regel mehr als bare Lesefreude. Kaspar H. Spinner (2001) nennt, repräsentativ für den literaturdidaktischen Stand: Texterschließungskompetenz, literarische Bildung, Förderung von Imagination und Kreativität, Identitätsfindung und Fremdverstehen, Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen.

Warum können solch gewichtige Positiveffekte überhaupt sinnvoll erhofft werden? Der Hauptgrund scheint darin zu liegen, dass das Dispositiv *schriftlicher*

2 „Das Bild ist das Zeichen, das vortäuscht, kein Zeichen zu sein, indem es sich für natürliche Unmittelbarkeit oder Präsenz ausgibt. [...] Das Wort ist sein 'Anderes', die künstliche, arbiträre Produktion des menschlichen Willens, der die natürliche Präsenz unterbricht, indem er unnatürliche Phänomene in die Welt einführt – Zeit, Bewußtsein, Geschichte und die entfremdende Intervention der symbolischen Vermittlung“ (W.J.T. Mitchell: *Iconology. Image, Text, Ideology*, Chicago 1986, 43; zit. nach Erjavec 1998, 44).

3 Vgl. zum lesepädagogischen Diskurs seit dem 18. Jahrhundert Schön 1987, 46ff.; Eggert/Garbe 1995, 80ff.; Kittler 1995; Ewers 2000, 58ff.; Beisbart/Maiwald 2001; Wilkending 2002.

*Erzähltext* – unabhängig von Textinhalten und Rezeptionsmodi – eine *besondere Konstitution von Subjektivität* ermöglicht.<sup>4</sup> Indem der lesende Blick dem Band der Schrift folgt und dabei von einem imaginierenden Bewusstsein begleitet wird, erfährt sich das Subjekt als solches. Die besondere Konstitution von Subjektivität liegt in der engen und intensiven Koppelung von Text (als Partitur) und Bewusstsein (als deren reflexive, individuelle Aktualisierung). In der Lektüre wird der Körper weitgehend ausgeschaltet, wird die Wahrnehmung intensiv besetzt, das Bewusstsein absorbiert. Die folgenden Bilder zeigen dies typisch. Diese Leser sind zwar nicht allein mit sich, aber doch eingetaucht, versunken in ihre Lektüren (vgl. Abb. 1a u. 1b):<sup>5</sup>

#### Abb. 1: Typische Lesesituationen

Der imaginierende Leser erfährt gleichzeitig eine fingierte soziale (Text-)Wirklichkeit. Deshalb verbinden sich mit dem Dispositiv *schriftlicher Erzähltext* mit Karlheinz Fingerhut Leitbegriffe wie „Persönlichkeit, Geschichte, intersubjektiv erfahrbare und schreibend erfaßbare Welt“ (Fingerhut 1988, zit. nach Eggert/ Garbe 1995, 145). Charakteristisch für die schriftlich-lineare Erzählung als mediales Dispositiv ist also eine Fiktionserfahrung, die in der Koppelung von Bewusstsein und Text Subjektivität und Identität zu formieren vermag. Was aber geschieht, wenn das Erzählen Symbolsystem und Trägermedien wechselt?



Abb. 1a: Léon Bonnat: Die Familie des Künstlers, 1893 (Ausschnitt). Aus: ZEITLITERATUR Nr. 47, 2002, 6

- 4 Dies allerdings erst unter den Bedingungen einer bürgerlichen Leseöffentlichkeit seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. Zum Zusammenhang von Lesen und Subjektivität und zu den massiven Veränderungen um 1800 vgl. unter v.a. medientechnologischen Gesichtspunkten Kittler 1985 (1995), in mentalitätsgeschichtlicher Sicht Schön 1987, und unter systemtheoretischer Perspektive Jahraus 2003.
- 5 Zahl- und aussagereiche Abbildungen von Lesenden finden sich auch bei Schön 1987, S. 1-16, S. 63-71.

## 2 Bildwerdungen des Erzählens

Malerei und Skulptur stehen mit am Anfang menschlichen Symbolschaffens. *Neues vom Anfang der Bilder* in der Menschheitsgeschichte hat Ekkehard Jürgens (2001) eruiert. Die frühesten Höhlenmalereien, etwa in der französischen Grotte Chauvet mit ca. 32 000 Jahren, sind demnach sehr viel älter als bislang vermutet. Bilder haben stets Geschichten erzählt oder miterzählt: Man denke an mittelalterliche Codices, Kirchenfenster und Altarbilder, an Bänkel- und Moritatusänger, an Heinrich Hofmanns Struwwelpeter (1848), Bildpossen von Wilhelm Busch oder Erich Ohsers Vater-und-Sohn-Geschichten, an Comics und Cartoons, an Fotostories in Jugendzeitschriften, an den Film.

Das visuell *Neue* liegt einmal in darstellungsästhetischen Qualitäten und/ oder neuen Genres. Auffällig ist eine ausgeprägte und schon seit geraumer Zeit herrschende Bildmächtigkeit im Mainstream-Kino. Typische Beispiele jüngerer Datums sind *Mission Impossible*, *Independence Day*, *Speed*, *Matrix*, *Spiderman*, *Moulin Rouge*. In der ersten Jahreshälfte 2003 werden die Schlagzeilen beherrscht von *Matrix Reloaded*, *Hero* und *Terminator 3*. Die genannten Produktionen weisen eine Bildästhetik auf, die in ihrer Rasanz und Wucht nicht nur den gesprächsorientierten Problemfilm, sondern auch Action-Vorläufer buchstäblich alt aussehen lässt. (Erheblich gesteigert wird die Wirkung durch moderne Präsentationstechniken wie Großleinwände und Surround-Ton).

Ähnliche Bildergeräusche zeichnen teilweise die Fernseh- und Kinowerbung sowie das relativ neue Genre Musikvideoclip aus. Rasante Schnittfrequenzen und hoch dynamische Kameraführungen, Spezialeffekte und Simulationen, Montagen und Morphings erzeugen hier wahlweise einen überwältigenden Illusionismus oder aber phantastische Entwirklichungen – dies teilweise in ein und demselben Medienangebot. Über Musikvideos sagt Jürgen Grimm:

Die Gesetze des 'normalen' Alltagslebens gelten nicht mehr. Alles wird verfremdet, zerstückelt und ohne Rücksicht auf Raum und Zeit in traumähnliche Sequenzen montiert (Grimm 1989, 4).



Abb. 1b: James Jacques Tissot: Stille (Ausschnitt). Aus: ZEITLITERATUR Nr. 47, 2002, 52

Tanja Busse konstatiert ein „bunte[s] Gemisch aus realen Bildern, Computeranimationen, gestellten Szenen, Konzertmitschnitten“ (Busse 1996, 10) und ein „Ineinander von Darstellungsarten und Wirklichkeitsebenen“ (ebd., 155). Für Giaco Schiesser haben sich die Zeichen „von der Pflicht, wahrnehmbare Wirklichkeit auszudrücken (nicht von der Wirklichkeit selbst) befreit“ (Schiesser 1996). Nach Thomas Zabka beerben die Videoclips die Montagetechniken der sowjetischen Avantgarde (vgl. Zabka 2001, 113), ähnlich nennt Birgit Richard das Musikvideo „ein nicht-lineares, nicht-cartesisches, rekursives Medium“ und ein „hybrides Bindeglied zwischen künstlerisch-avantgardistischen Ausdrucksformen und Massenkultur“ (Richard 1993). Typischerweise verschwimmen gerade auf Musiksendern sowie im Kinderprogramm kommerzieller Anbieter zusehends die Grenzen zwischen Programm und Werbung. Zahlreiche Werbespots auf MTV oder VIVA kommen im darstellungsästhetischen Gewand von Musikvideos daher, und die Werbespots für Kinder sind entweder reine Comics oder beinhalten einmontierte Comicfiguren im Stil des Nesquik-Hasen. Auch in der Werbung haben wir also ein visuell hoch aufgeladenes *patchwork* an Symbolen und Mythen, Sub- und Intertexten.<sup>6</sup> Und: Sowohl im Videoclip als auch im Werbespot werden fast unablässig Geschichten erzählt, etwa von dem jungen Mann, der zum *Spiderman* berufen wird und sogleich seine erste *damsel-in-distress* rettet (Chad Kroeger: *Hero*) oder von dem Jungen, der auf Geheiß seiner gestrengen Mutter buchstäblich seinen Teller aufisst (Kaugummi-Werbung).

Ich möchte zwei Beispiele ausführlicher darstellen. In einer Deodorant-Werbung wandert der Duftstoff von der Haut eines jungen Mannes in eine Stechmücke (vgl. Abb.1), von da in einen Frosch, via Froschschenkel in einen alten Mann, von dessen regendurchtränktem Grab in eine Larve, in eine Getränkeflasche und schließlich in einen jungen Mann an einer Bar. Innerhalb weniger Sekunden wird ein witziges Stationendrama über die Wirkung des Deos entfaltet. Wir sehen einen von zwei Schönheiten Umschmeichelten, einen nach Mückenverzehr überaus potenten Frosch, einen älteren Gourmet, der umgehend auf dem Bett einer rassistischen Schönheit landet (daran verstirbt), und einen Flaschentrinker, auf den sich nach Einverleibung der Larve urplötzlich geballtes weibliches Begehren richtet.

6 Vgl. zu Mythen und Symbolen in der Werbung Röhl 1998, Bickelhaupt/ Buschmann 2001; zum Akzentumsprung von (primär verbaler) Rhetorik hin zu (primär visueller) Ästhetik in der Werbung Maiwald 1999.

**Abb. 2: Werbespots erzählen Geschichten**

Die Realisation dieser Fabel erfordert vom Zuschauer eine beträchtliche Konstruktionsleistung. Die einzelnen Erzählschritte teilen zwar das Motiv körperlicher und sexueller Attraktion, sind aber ansonsten nur durch die (zumal in Hochgeschwindigkeit ablaufende) Übertragungskette des Deowirkstoffs verbunden.



Auch Videoclips verlangen von den Rezipienten nicht selten die Füllung gährender Leerstellen und die Konstruktion eines Erzählkontinuums aus losen Bruchstücken. Ein vergleichsweise mildes Beispiel ist der Clip *Wherever You Will Go* der Band The Calling:

**Abb. 3: Videoclips erzählen Geschichten**

Ein Mädchen lässt sich den Namen seines Freundes Jake in den Arm tätowieren, ertappt diesen bei einem Seitensprung, zerstört wutentbrannt das gemeinsame Wohnzimmer, ist todtraurig und findet schließlich eine neue Liebe. Der nunmehr obsolete Namenszug geht in einem bunten Blumentattoo auf. Was sich lapidar und nicht übermäßig originell





anhört, ist als Clip eine relativ komplexe, mehrschichtige Erzählung. Auf einer Ebene sieht man die Band in einer Hafengebäudekulisse das Lied spielen, zu dem wiederum ein Liedtext gehört, welcher um Trennung, Erinnerungen und mögliche Wiedervereinigungen kreist. Der Text referiert somit vage auf die Bilderzählung, kann aber keiner der Figuren als Aussage zugewiesen werden. Auf einer zweiten Ebene spielt sich die Bilderzählung mit vier Hauptfiguren ab, und zwar mit erheblich durchmischter Chronologie. Hinzu treten Vermengungen der beiden Ebenen: Der Sänger der Band steht auf dem Dach des Hauses, in dem sich die Eifersuchtszene anbahnt, dann in dem demolierten Wohnzimmer, in dem das junge Mädchen verzweifelt in einer Ecke kauert. Umgekehrt erscheint die junge Frau in der Hafenszene, wobei Wasser und Brücke als Symbole für existenzielle Daten menschlicher Existenz in den Blick kommen.

Es ist ein langer Weg zurück von solchen Werbespots, solchen Videoclips zur biedermeierlichen Welt von Jacobs Krönung und Herrn Kaiser oder zur Betulichkeit von Musiksendungen wie *Hitparade* und *Disco*, in denen Stars einfach auftraten, umtanzt und beklatscht *playback* oder *live* kurz spielten und ohne Aufhebens wieder abgingen. Es gähnt auch eine weite Kluft zwischen solch rasanten und raffinierten Bilderkaskaden und dem Asketisch-Trägen gelber Reclamheftchen.

Mit textseitigen Veränderungen in der Darstellungsästhetik von Filmen, Werbespots und Videoclips ist freilich nur ein Teil neuer Bildwerdungen des Erzählens erfasst. Hinzu treten zweitens, was ich *neue Formen narrativer Konstruktivität* nennen will. Sie entstehen beispielsweise, wenn man durch ein Fernsehprogramm zappt, eine Spielgeschichte auf CD-ROM oder ein Computer- oder Videospiel nutzt, wenn man in hypermedialen Erzählungen und im Gesamttext Internet surft oder wenn man im Datenanzug virtuelle Realitäten erkundet. Natürlich ist auch das Lesen eines Schrifttextes stets eine konstruktive Aktivität. Was solche medialen *Erzählungen* aber ausmacht ist, dass sie in der Nutzung einer nur potenziell gegebenen Datenbasis überhaupt erst entstehen, und zwar immer wieder neu, immer wieder anders.

Drittens haben die Bildwerdungen des Erzählens eine schiere *quantitative Dimension*. Mit dem Illusionsraum des Panoramas sieht Joachim Paech bereits im 19. Jahrhundert eine „Hypertrophie des Sichtbaren“ (Paech 1997, 78) heraufgekommen. Vilem Flusser spricht für das 20. Jahrhundert vom „Aufstand der Bilder“ (Flusser 1987, 145) aus ihrer Verdrängung in Museen und ins Unterbewusstsein, W.J.T. Mitchell von einem *pictorial turn*. „Die Phantasie einer Wende zum Bild, einer Kultur, die vollständig von Bildern beherrscht wird,“ so Mitchell, „ist heute in globalem Maßstab eine reale technische Möglichkeit geworden“ (*Picture Theory* 1994, 15; zit. nach Erjavec 1998, 43). Ralf Schnell sieht den Übergang vom Text zum Bild gar als „epochemachende[n] Paradigmenwechsel“ (Schnell 2000, 10). In der Tat ist das Kaleidoskop der Bilder allgegenwärtig: Kabel- und Satellitenfernsehen ist ein großer, endloser Gesamttext; Multiplex- und Imax-Kinos sprie-

Ben; Großleinwände besetzen zu allen möglichen und unmöglichen Gelegenheiten öffentliche Plätze; Datenbestand und Nutzung des Internet breiten sich aus.

Bildwerdungen des Erzählens gibt es mithin in großer Zahl und Vielfalt. Können wir für das schriftlich Erzählte *eine* spezifische Anordnung von Medienangebot, Leser und Umgebung ausmachen, so stiften die so genannten neuen Medien ganz unterschiedliche Dispositive. Ich möchte drei Beispiele geben:

*Kino:* Zum Dispositiv Kino gehört zusehends die Einbettung der Medienpraxis in eine Erlebnislandschaft aus Läden, Diskotheken, Restaurants. Der soziale Charakter setzt sich im Kinosaal in der gemeinschaftlichen Rezeption fort. Ins Kino geht und im Kino ist man selten allein. Typisch sind kleine Begleitkommunikationen, in amerikanischen Kinos formiert sich das Publikum mitunter ähnlich dem Chor in der griechischen Tragödie, um das Filmgeschehen zu kommentieren. Wie beim Lesen wird die Rezeption natürlich von Bewusstseinstätigkeit begleitet, andererseits hat der Rezipient keinen Einfluss auf die bewegten Bilder, die ihm ohne imaginativen Übersetzungsaufwand direkt in die Wahrnehmung fallen.

*Musikvideoclips:* Musikvideoclips sind Teil der *Event-* und *Lifestyle-*Kulissen von Sendern wie MTV und VIVA, die wiederum Teil der Gesamtofferte des Fernsehens sind. Die Clips werden nicht nur rund um die Uhr präsentiert, sondern auch in öffentlichen Räumen wie Bars, Fast-food-Restaurants oder Wartesälen. Diese Präsenz, verbunden mit der darstellungsästhetischen Intensität der Clips, führt vermutlich dazu, dass Musiksender in der Regel im Wahrnehmungshintergrund laufen oder aber nur für kurze Zeitspannen bewusst rezipiert werden, um etwa einen Feierabend einzuläuten oder zwischendurch abzuschalten.

*Virtual Reality:* Der Eintritt in eine digital simulierte Welt ist derzeit eher noch Fiktion als massenkulturelle Praxis.<sup>7</sup> Wesentlich für dieses Dispositiv ist die Aufhebung der Trennlinie zwischen Text und Rezipient. *Virtual Reality* löst ein, was fiebernde Buchlektüre unter der Bettdecke oder der gebannte Blick auf die Großleinwand eines dunklen Kinos immer nur näherungsweise vermitteln können: nämlich als sinnlich Erfahrender und körperlich Handelnder *in* der Fiktion zu sein, so zu sagen seine eigene Geschichte zu machen.

Fassen wir zusammen: Neuartige Bildwerdungen des Erzählens liegen nicht nur in darstellungsästhetischen Qualitäten z.T. neuer Genres, etwa im Kinofilm, in der Werbung und im Videoclip, sondern auch in Formen narrativer Konstruktivität wie Zappen, Surfen, Computerspielen, Eintauchen in *Virtual Reality*. Mit dem Dispositivbegriff wird deutlich, dass sich hinter dem Schlagwort *neue Medien* ganz unterschiedliche Symbolpraxen verbergen können. Jenseits und trotz der

7 Vor allem, dass diese Welt mit implantierten Computerchips neurophysiologisch vorgespiegelt wird, ist ungeachtet der Forschungen zur Koppelung von Computerprozessoren und Biozellen derzeit noch Romanen wie William Gibsons *Neuromancer* (1984) oder Chris Westwoods *Endstation Alphazone* (1999, amerik. 1996) bzw. Filmen wie *Matrix* (1999) vorbehalten.

dispositionellen Vielfalt bilddominierten Erzählens möchte ich dennoch ein Fazit wagen: *Gegen die konzentrierte, private Bindung in körperlicher Zurückgezogenheit an einen diskreten Schrifttext steht zusehends die öffentliche Zerstreuung in eine rhizom-artige, visuell dominierte Gesamtofferte.*<sup>8</sup> Lothar Mikos spricht im Zusammenhang mit Film- und Fernsehsymboliken von einer „kommunikative[n] Vergemeinschaftung“ bzw. von „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mikos 2001, 97f.), wie sie Buchlektüre heute m.E. nicht mehr oder nicht mehr allein stiftet. Natürlich meint dies keine Verdrängung, kein Ende von Buch und Lesen (vgl. Schön 1998). Was es aber meint, ist eine Verschiebung kultureller Paradigmatik. Wie ist diese Verschiebung zu bewerten?

### 3 Perspektiven und Wertungen

Die beschriebenen Bildwertungen des Erzählens lassen sich unterschiedlich sehen. Auf einer *technisch-medialen* Ebene liegt ein Wechsel der Symbolsysteme und der Trägermedien vor, indem an die Stelle von Schrift und Buch eine Dominanz technisch erzeugter und getragener Bilder tritt. *Ästhetisch-narrativ* geht die Bewegung vom linearen, strukturierten, diskreten, schriftlichen Text hin zur nicht-linearen, aggregativen, offenen, multimedialen Textur. Der Bücherwurm bohrt sich zielstrebig durch eine Geschichte; der Mediensurfer, wie ihn Bernd Scheffer (2000a) beschreibt, gleitet, flottiert, kursiert in der medialen Gesamterzählung.

Nun wissen wir spätestens seit Friedrich Nietzsche und seiner Kugelschreibmaschine (vgl. Stingelin 1988; Kittler 1995, 240ff.), dass Medialität nichts Nachträgliches, sondern ein *a priori* menschlicher Erfahrung ist. Die Materialität von Trägermedien, die Struktur und die Semantik von Medienangeboten sowie mediale Nutzungsdispositive sind daher immer verflochten mit unserem Denken.<sup>9</sup> Die Bildwertungen des Erzählens lassen sich demnach drittens auch mit Blick auf ihre *psychozialen* Implikationen beschreiben. Erinnern wir uns noch einmal der oben erwähnten Leitbegriffe der Schriftkultur von Fingerhut: „Persönlichkeit, Geschichte, intersubjektiv erfahrbare und schreibend erfaßbare Welt“. Ganz in diesem Sinne sagt Joachim Fritzsche, ein Leser könne „Klarheit gewinnen über die Inhalte, die da erzählt werden, also Klarheit gewinnen über Menschen, über ihr Handeln, ihre Motive, ihre Bestrebungen, also natürlich auch Klarheit gewin-

8 Auf Susanne K. Langers (amerik. 1942) im medientheoretischen und -didaktischen Diskurs häufig zitierte Unterscheidung diskursiver und präsentativer Symbolik greife ich an dieser Stelle bewusst *nicht* zurück, da diese nicht mit der Mediendifferenz von Schrift und Bild in eins fällt. Es gibt neben Bildern, die diskursiv fungieren (z.B. Karten, Diagramme), umgekehrt auch Sprache in präsentativer Funktion (z.B. Mythos, Märchen, Dichtung). Trotz ihrer Affinitäten zu Sprache bzw. Bild bezeichnen die Begriffe *diskursiv* und *präsentativ* bei Langer keine Zeichensysteme, sondern unterschiedliche Symbolisierungsmodi (vgl. Langer 1979, 255f., 276).

9 Zum Zusammenhang von Medien- und Mentalitäts- bzw. Kulturgeschichte vgl. Ong 1982, Schulte-Sasse 1988, Kittler 1993, Merten 1994, Kloock 1997.

nen über sich selbst“ (Fritzsche 1994, 49), dies nicht zuletzt deshalb, weil die „Fremdheit der Schriftsprache“ den „distanzierten Blick“ erfordere (ebd., 50). In der soeben benannten Zerstreung in eine visuell geprägte Gesamtofferte werden solche Effekte weitgehend storniert. An ihre Stelle tritt, mit Florian Rötzer, das Andere eines spielerischen Weltbezugs:

Nicht das Wahre oder das Gute, das Gesetz oder die Objektivität sind Maßstäbe der ludischen Kultur, sondern das Interessante, die Unterbrechung der Kontinuität, das Unwahrscheinliche, das Abweichende, die fatale Verkettung der Dinge, das Neue, so schrecklich es auch sein mag (Rötzer 1998, S. 169).

Als Mentalitätseffekt lässt sich daher eine Tendenz weg von Kontinuität, Stabilität und Identität und hin zu Spiel, Flexibilität und Differenz festhalten.<sup>10</sup>

Will man lesepädagogische und literaturdidaktische Schlüsse ziehen, muss man eine Bewertung dieser Entwicklungen vornehmen. Postmoderne Optimismen, etwa von George Landow (1992), Norbert Bolz (1995), Florian Rötzer (1998) und Bernd Scheffer (2000a/b, 2001), lauten etwa so: Es gibt eine enorme Ausweitung ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten; es herrscht eine demokratische Vielfalt dezentrierter Wirklichkeitsentwürfe; das resultierende Bewusstsein für Relativität und Partikularität nährt spielerische Selbsterprobungen und Toleranz für Fremdes. Dem gegenüber stehen die handelsüblichen Kulturpessimismen: über eine Bedrohung des integrierten Subjekts und einen Gewichtsverlust diskursiver Rationalität; über das Schwinden kohärenter Diskurse; über ethische Beliebigkeit und kulturelle Entdifferenzierung. Zugespißt gesagt: Gegen das coole Image des souverän-lustvollen Mediensurfers steht das Schreckbild des manipuliert-dumpfen Bildschirm-Junkies.

Beide scheinen mir gefährliche Zerrbilder. Der süchtige Bildschirmhocker – der sich früher oder später auch zu einem Amoklauf aufmachen wird – ist ein pathologischer Einzelfall, welcher für die Legitimation einer Bewahr- und Schonraumpädagogik gegen oder fernab neuer Medien sicher nicht taugt.<sup>11</sup> Lebenswelt ist mit Lothar Mikos „ein auf Kommunikation und Prozesse symbolischer Verständigung gründender Handlungs- und Erfahrungsraum, in dessen Rahmen die handelnden Subjekte die Welt interpretieren“ (1994, S. 12). Daher sind Medien eben nicht der nachträgliche Mehltau auf der Blüte einer anderweitig unverstellten Wirklichkeitserfahrung, vielmehr ist Lebenswelt eine Funktion von Medienerfahrungen und -praxen. Bildung läuft ins Leere, wenn sie dies ausblendet.

10 Und da wir bereits im Jargon der Postmoderne sind: Die Bildwerdungen des Erzählens lassen sich auch als Ablösung der „großen Erzählungen“, von Odysseus und von Jesus, vom christlichen Abendland, von der Aufklärung, vom Nationalstaat, vom technischen Fortschritt, vom amerikanischen Traum usw., durch viele kleine und partikuläre sehen.

11 Eine solche Legitimation versuchen beispielsweise Neil Postman (1983), Hartmut v. Hentig (1993) und – jüngst sehr publicityträchtig – Clifford Stoll (2002).

Umgekehrt scheint mir aber auch der souveräne Surfer ein gefährliches Klischee. Es übersieht, dass virtuose Handhabungsfertigkeiten nur bedingt etwas mit ästhetisch-reflexivem Vermögen zu tun haben. Dagegen lässt sich mit Bettina Hurrelmann sagen, dass „wirklich avancierte Medienkompetenzen vermutlich kognitive Fähigkeiten voraussetzen, die in der Regel auf der Grundlage sprachlicher und nicht zuletzt schriftsprachlicher Erfahrungen aufgebaut werden“ (1998, 194). Ähnlich äußert Erich Schön: „Medienkompetenz unabhängig vom Lesen bleibt fragmentarisch; eine qualifizierte Lesefähigkeit bleibt Basisqualifikation nicht nur für die Nutzung der Printmedien, sondern auch für die Nutzung anderer Medien“ (1998, 64).<sup>12</sup>

Was bedeutet dieser Zwiespalt nun für Lese- und literarische Erziehung? Hierzu vier Thesen:

#### 4 Lesedidaktische Thesen

1. Wichtig ist ein Bewusstsein für veränderte Leitmedien und Rezeptionsvoraussetzungen. Vor allem Jutta Wermke (1997) hat darauf hingewiesen, dass Kinder ihre Erwartungen an Fiktionserfahrungen nicht mehr am Buch, sondern an schnellen, reizintensiven AV-Medien ausbilden und bei Schrifttexten rasch in Verstehensbarrieren laufen. Literaturdidaktisches Handeln muss daher „neue Wege“ gehen (vgl. Spinner 1999).
2. Lesestoffe sollten nicht überfordernd sein, durchaus aber sprachlich-ästhetische Mehrwerte aufweisen. Lesecurricula gehen nicht selten von idealen Rezeptionskompetenzen aus und erzeugen so verfrühte und demotivierende Begegnungen mit hochliterarischen Texten (vgl. Maiwald 2001). Die wenigsten Achtklässler vermögen *Moby Dick* zu lesen, wie dies der bayerische Gymnasiallehrplan für möglich hält (vgl. S. 325)<sup>13</sup>; die wenigsten 15-Jährigen von heute können den philosophiegeschichtlichen Parforce-Ritt von *Sophies Welt* mitmachen. Es braucht bewältigbare Lesestoffe, an denen aber trotzdem ästhetische Sprachlichkeit erfahren wird. Ich plädiere daher für mehr *gute* Kinder- und Jugendliteratur auch noch in höheren Jahrgangsstufen – und für einen Textumgang, der über das rein Inhaltliche hinausgeht.
3. Leseerziehung – und wenn man weiter denkt: ästhetische Bildung (vgl. Wermke 2001) – braucht wie in den 1970er Jahren eine Erweiterung des Text- und Lesebegriffs. Die Frage nach einem „Lesecurriculum“ (Ludwig 2002) wird aktuell

12 Etwas einseitig optimistisch scheinen mir daher Peter Vorderers Einschätzungen der User von heute: „Die Entwicklung neuer Medien hilft ihnen dabei, sich auch auf tradierte Inhalte einzulassen und damit letztlich die Lesekultur am Leben zu erhalten. Etwas Besseres als die neuen Medien hätte der Lesekultur gar nicht passieren können“ (Vorderer 1998, 185).

13 Allerdings ist Melvilles Roman tatsächlich das Hauptwerk des amerikanischen Transzendentalismus und kein „klassisches Jugendbuch“, wie der Lehrplan vermutet.

vor allem im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie, also bezogen auf das Verhältnis von literarischen und Sachtexten diskutiert. Nun kann und sollte Schule nicht nach allem greifen (müssen), was im Schwange ist. Mehr noch als auf Testergebnisse sollte sie jedoch antworten auf kulturelle Verschiebungen wie die eines *pictorial turn*. Man muss Sehen nicht in der Art und Weise lernen wie Lesen; visuelle Kompetenz aber ist in einer visuellen Kultur eine Bildungsaufgabe (vgl. Doelker 1997). Zur Leselerziehung gehört daher auch, an bilddominierten Erzählungen des Fernsehens, des Kinos, des Internet Wahrnehmung zu bilden und Beobachtungsfähigkeiten aufzubauen.

4. Eine solche Wahrnehmungsbildung im Umgang mit visuell dominierten Erzählungen wie Filmen, Werbung und Videoclips begreife ich als kommunikative Aushandlung von Bedeutung(en) in einer überschaubaren Diskursgemeinschaft.<sup>14</sup> Mit Thomas Zabka (2001) teile ich die Skepsis gegen den Königsweg handlungsorientierter Pädagogik, die in der Herstellung eigener Medienangebote deren Macharten aufdecken und Entfremdungen der Konsumenten überwinden will, dabei aber selten die Sprachlichkeit der Texte selbst und des Umgangs mit ihnen reflektiert. Zu vermeiden sind aber auch die Einseitigkeiten einer rein diskursiv-distanzierenden Medienkritik. Die von mir vorgeschlagene Didaktik für einen sprachlich-kommunikativ orientierten Umgang mit avancierten bilddominierten Medienangeboten meidet lehrergelenkte Pseudogespräche und formalisierte Schulaufsätze; sie versucht keine erschöpfenden filmphilologischen Analysen und keinen einseitigen Nachweis von Minderwertigkeiten. Sie will aber auch nicht privaten Mediengebrauch lediglich rekonstruieren. Vielmehr soll eine Diskursgemeinschaft Thesen und Fragen über ein Medienangebot formulieren und diese dann imaginativ und begrifflich bearbeiten. Gespräche im Klassenzimmer und Kommunikation im Netz etablieren dabei einen Raum für Selbst- und Fremdverständnis. Die SchülerInnen lernen genaues Sehen; sie lernen, wie Medienangebote kulturelle Bedeutungen konstruieren; sie überführen durch sprachlich-kommunikative Anschlüsse flüchtige Wahrnehmung in vertiefte Beobachtung.<sup>15</sup>

14 Angesichts flirrender Texturen und dynamischer Erzähldispositive muss das hermeneutische Unterfangen einer zumindest *potenziell* abschließbaren, diskursiven Interpretation durch *ein* Subjekt zumindest hinterfragt werden. Bernd Scheffer warnt, dass „die an herkömmlichen, strikten, linearen Text-Konzepten gewonnenen Beschreibungs-Möglichkeiten die Potentiale neuerer und neuester Medien nicht [erfassen]“ (Scheffer 2000b, 136); Hans-Ulrich Gumbrecht spricht von einem neuen intellektuellen Paradigma, „welches uns Dinge unter der Rubrik von ‚Emergenz‘ sehen läßt – und welches von Darstellung und Interpretation wegführt“ (Gumbrecht 1998, 228).

15 Dieses hier nur angedeutete Konzept entwickle ich, gestützt auf Umberto Eco's Kultursemiotik und auf Helmuth Feilkes konstruktivistische Sprachtheorie, derzeit in einer größeren Arbeit. Drei Praxisbeispiele sind an der Homepage der Bamberger Deutschdidaktik dokumentiert: ein universitäres Seminar zu Musikvideoclips, eine Unterrichtseinheit in einer 9. Jahrgangsstufe zu dem Film *Twister* sowie eine Unterrichtseinheit über Fernsehwerbung in einer 3. Jahrgangsstufe (Zugang über <http://www.uni-bamberg.de>).

## 5 Rückblick und Ausklang

Am Anfang stand Amelies Geschichte über den Hund und das Nilpferd als traditionelles Muster schriftlichen Erzählens bzw. Lesens. Dieses Muster ermöglicht in der intensiven Koppelung von Schrifttext und Bewusstsein Subjektivität und Identität. Es ist das Fiktionsmodell der Gutenberg-Galaxie. Es ist auch, wenn das Wortspiel gestattet sei, die (lesepädagogisch) wunderbare (eigentlich ja die fabelhafte...) Welt der Amelie – eine Welt, in der Lehrerhandreichungen noch davon träumen durften, dass Erzähltraditionen primär nach literarischem Vorbild „nun einmal in der Schule von Generation zu Generation weitergereicht“ werden (Staatsinstitut 1992, 26).

Nun aber kehrt das Erzählen, von den Bildern kommend, offenbar zu den Bildern zurück. Bilddominierte Texturen bzw. mediale Nutzungsdispositive sind alternative Heimstätten für „das Melancholische, das Märchenhafte, das Magische“ (Schnell 2000, 9) geworden. Anders als das individuelle, intensive, zentrierende Buchlesen sind die neuen Fiktionserfahrungen tendenziell sozial, extensiv und zentrifugal. Bücherwürmer bohren verborgen, langsam und beharrlich, eine Kulturtechnik nutzend, die sie von Erwachsenen erst lernen mussten; Medienuser hingegen surfen und zappen ostentativ, rasant und mühelos ohne unseren Beistand. Allein das macht sie pädagogisch verdächtig. Obendrein reizt sie scheinbar kaum noch das „bürgerliche Gebot der Identitätsbildung“, sprich der Aufwand, Erfahrungskontinuität an ein Ich zu binden (vgl. Rötzer 1998, 152).

Irrig und illusorisch wäre es aber, ästhetische Erziehung zurückziehen zu wollen in die Festung der Schriftlichkeit oder gar in den Burgfried der Hochliteratur. Ich möchte vorschlagen: Verabschieden wir Lesen und Schriftkultur als kulturelles Maß aller Dinge – und die zugehörigen Minderwertigkeitsverdikte; lassen wir uns mit ein auf neue mediale Erfahrungspotenziale; beschweren wir ästhetische Erfahrung nicht mit platter Pädagogik. Schließlich aber: Vermitteln wir weiter selbstbewusst und offensiv, was ein Buch kann, und eben nur ein Buch.

## Literaturverzeichnis

- Beisbart, Ortwin/ Klaus Maiwald 2001: Von der Lesewut zur Wut über das verlorene Lesen. Historische und aktuelle Aspekte der Nutzung des Mediums Buch. In: Klaus Maiwald/ Peter Rosner (Hgg.): *Lust am Lesen*. Bielefeld, S. 99-129
- Belgrad, Jürgen/ Horst Niesyto (Hgg.) 2001: *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*. Baltmannsweiler
- Bickelhaupt, Thomas/ Buschmann, Gerd 2001: Eindeutig zweideutige Symbolik. Verzückung und Ekstase in einer Kraftstoffwerbung: Eine ikonographisch-ikonologische Interpretation. In: Jürgen Belgrad/ Horst Niesyto (Hgg.): *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*. Baltmannsweiler, S. 158-171

- Bolz, Norbert 1995: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. 2. Aufl. München
- Busse, Tanja 1996: Mythos in Musikvideos. Weltbilder und Inhalte von MTV und Viva. Bd. 3: Kommunikationsökologie. Münster
- Dehn, Mechthild 2002: Kollektive Erzählprozesse – individuelle Geschichten. Medien und Mythos in Kindertexten. In: Michael Hug/ Sigrun Richter (Hgg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler. (Diskussionsforum Deutsch, 4), S. 62-76
- Doelker, Christian 1997: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multi-Mediagesellschaft. Stuttgart
- Eggert, Hartmut/ Christine Garbe 1995: Literarische Sozialisation. Stuttgart
- Erjavec, Ales 1998: Das trifft das Auge. In: Gianni Vattimo/ Wolfgang Welsch (Hgg.): Medien – Welten – Wirklichkeiten. München, S. 39-57
- Ewers, Hans-Heino 2000: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München
- Flusser, Vilém 1987: Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft? Göttingen
- Fritzsche, Joachim 1994: Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. 3 Bde. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart
- Grimm, Jürgen (Hg.) 1989: „Das attraktive Chaos und die Chance zur Reflexivität.“ Ein Gespräch über Videoclips zwischen Bazon Brock, Jürgen Grimm und Roland Schmitt. Siegen
- Gumbrecht, Hans-Ulrich 1998: Die Schönheit des Mannschaftssports: American Football – im Stadion und im Fernsehen. In: Gianni Vattimo/ Wolfgang Welsch (Hgg.): Medien – Welten – Wirklichkeiten. München, S. 201-228
- Gumbrecht, Hans-Ulrich/ Ludwig K. Pfeiffer (Hgg.) 1988: Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main
- Hentig, Hartmut von 1993: Schule neu denken. München
- Hickethier, Knut 2001: Film- und Fernsehanalyse. 3. Aufl. Stuttgart [u.a.]
- Hielscher, Martin 1998: Literatur in Deutschland – Avantgarde und pädagogischer Purismus. In: Andrea Köhler/ Rainer Moritz (Hgg.): Maulhelden und Königskinder. Zur Debatte über die deutsche Gegenwartsliteratur. Leipzig, S. 151-167
- Hinrichs, Boy 2001: Die symbolische Strukturierung trivialer Literatur. Zum Beispiel „TKKG“. In: Jürgen Belgrad/ Horst Niesyto (Hgg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler, S. 205-217
- Hurrelmann, Bettina 1998: Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch – Eine pädagogische Herausforderung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, 187-195
- Jahraus, Oliver 2003: Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewusstsein und Kommunikation. Weilerswist
- Jürgens, Ekkehard 2001: Symbolursprung. Neues vom Anfang der Bilder. In: Jürgen Belgrad/ Horst Niesyto (Hgg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler, S. 17-33
- Kittler, Friedrich A. 1993: Geschichte der Kommunikationsmedien. In: Jörg Huber/ Alois M. Müller (Hgg.): Raum und Verfahren. Interventionen. Basel, S. 169-188
- Kittler, Friedrich A. 1995: Aufschreibesysteme 1800. 1900 (1985). München: Wilhelm Fink Verlag.



- Kloock, Daniela 1997: Oralität und Literalität. In: Daniela Kloock/ Angela Spahr: Medien-theorien. Eine Einführung. München, S. 237-266
- Landow, George P. 1992: Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. Baltimore
- Langer, Susanne K. 1979: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Mittenwald (amerik. 1942)
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium: Fachlehrplan für Deutsch. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 10. Dezember 1991 (KWMBL I So.-Nr. 7/1992), S. 301-72
- Ludwig, Otto 2002: PISA 2000 und der Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 54, H. 2, S. 82-85
- Maiwald, Klaus 1999: Werbung zwischen Kapital und Kult. Anmerkungen zur Veränderung eines Lerngegenstands. In: Literatur und Sprache – didaktisch (LUSD) 14, S. 7-22
- Maiwald, Klaus 2001: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler
- Maiwald, Klaus/ Peter Rosner (Hgg.) 2001: Lust am Lesen. Bielefeld
- Merten, Klaus 1994: Evolution der Kommunikation. In: Klaus Merten/ Siegfried J. Schmidt/ Siegfried Weischenberg (Hgg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen S. 141-162
- Mikos, Lothar 1994: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin [u.a.]
- Mikos, Lothar 2001: „Deppengeschwätz“? Film- und Fernsehsymboliken im Alltag. In: Jürgen Belgrad/ Horst Niesyto (Hgg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler, S. 94-103
- Mitchell, W.J.T 1994: Picture Theory. Chicago
- Ong, Walter J. 1982: Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London
- Paech, Joachim 1997: Literatur und Film. 2. Aufl. Stuttgart
- Pennac, Daniel 1994: Wie ein Roman. Köln
- Postman, Neil 1983: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main
- Richard, Birgit 1993: Music Video Clips. Von der „optophonetischen Schaumaschine“ Raoul Hausmanns zum Brain Dance der Techno Kultur. In: Wilhelm Lehbruck Museum Duisburg (Hg.): Frischluft. Installation – Interaktion. Duisburg, S. 116-123 (vgl. <http://www.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/indexweb/publikationen/videoclipsundspiele.htm>, 25.07.2003)
- Röll, Franz J. 1998: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main
- Rötzer, Florian 1998: Aspekte der Spielkultur in der Informationsgesellschaft. In: Vattimo, Gianni/ Welsch, Wolfgang (Hgg.) 1998: Medien – Welten – Wirklichkeiten. München, S. 149-172
- Saxer, Ulrich 1993: Lesesozialisation. In: Heinz Bonfadelli/ Angela Fritz/ Renate Köcher: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh. (Lesesozialisation; 2), S. 311-374
- Scheffer, Bernd 2000a: Der Mediensurfer als neuer Typus der Lese- und Medienkultur. In: Oliver Jahraus/ Timo Kozłowski (Hgg.): Elektronische Literatur. Bamberg (Fußnoten zur Literatur; 47), S. 18-31
- Scheffer, Bernd 2000b: Nachwort. In: Bernd Scheffer (Hg.): Schrift und Bild in Bewegung. München

- Scheffer, Bernd 2001: Zur neuen Lesbarkeit der Welt. In: Klaus Maiwald/ Peter Rosner, Peter (Hgg.): Lust am Lesen. Bielefeld, S. 195-209
- Schiesser, Jaco 1996: Video killed the radio star. Musikvideos – Kunst der Gehirnwäsche oder Schule der Ästhetik? (<http://www.xcult.ch/texte/schiesser/video.html>, 25.07.2003)
- Schmidt, Siegfried J. 1994: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt
- Schnell, Ralf 2000: Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie visueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart
- Schön, Erich 1987: Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart
- Schön, Erich 1998: Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 39-77
- Schulte-Sasse, Jochen 1988: Von der schriftlichen zur elektronischen Kultur: Über neuere Wechselbeziehungen zwischen Mediengeschichte und Kulturgeschichte. In: Hans-Ulrich Gumbrecht/ Ludwig K. Pfeiffer (Hgg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main, S. 429-453
- Spinner, Kaspar H. (Hg.) 1999: Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover
- Spinner, Kaspar H. 2001: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Kaspar H. Spinner: Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze, S. 168-172
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.) 1992: Schriftlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht am Gymnasium. Bd. 1: Unter- und Mittelstufe. Donauwörth
- Stiftung Lesen (Hg.) 1998: Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden
- Stingelin, Martin 1988: Kugeläußerungen. Nietzsches Spiel auf der Schreibmaschine. In: Hans-Ulrich Gumbrecht/ Ludwig K. Pfeiffer (Hgg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main, S. 429-453
- Stoll, Clifford 2002: LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt am Main
- Vattimo, Gianni/ Welsch, Wolfgang (Hgg.) 1998: Medien – Welten – Wirklichkeiten. München
- Vorderer, Peter 1998: Vom Leser zum User – Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 180-186
- Wermke, Jutta 1997: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München
- Wermke, Jutta (Hg.) 2001: Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München. (Ästhetik, Medien, Bildung; 4)
- Wilkending, Gisela 2002: Das Mädchen als Subjekt der Lektüre und als Objekt pädagogischer Entwicklung. Zur pädagogischen Kritik des Mädchenlesens der Kaiserzeit. In: Norbert Groeben/ Bettina Hurrelmann (Hgg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim [u.a.]. (Lesesozialisation und Medien), S. 44-70

- Wittstock, Uwe 1995: Leselust – Wie unterhaltsam ist die neue deutsche Literatur? München
- Zabka, Thomas 2001: Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge. In: Wermke, Jutta (Hg.): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München. (Ästhetik, Medien, Bildung; 4), S. 109-124