KLAUS MAIWALD

... und mit einem Mal wird alles ganz ungewöhnlich ... – Grundschüler schreiben ein Hyperabenteuer

1. Neue Medien, alte Ängste, erweiterte Möglichkeiten

Gute Zeiten, schlechte Zeiten im Fernsehen, *Ronja Räubertochter* auf CD-ROM, das *Sams* auf DVD, Britney Spears im Internet: Medien sind in fast allen Kinderzimmern, in fast aller Munde ist daher die Medien*erziehung*. Die Erziehenden selbst haben durchmischte Gefühle, die von der freudigen Hoffnung auf eine Lernhilfe-CD-ROM bis hin zur bangen Sorge um die Auswirkungen von Fernsehserien wie *Power Rangers* oder von Egoshootern wie *Counterstrike* reichen. Die Ängste sind rasch durchdekliniert: „die Medien" hielten die Kinder vom Toben, vom Lesen, vom analogen Mitmenschen und der echten Wirklichkeit ab; ergo machen sie – ich karikiere etwas – träge, dumm, asozial und weltfremd. Gegen solche Ängste direkt und linear bewirkter Negativeinflüsse wird in der pädagogischen Diskussion eingewandt – weithin jedoch eher vermutet –, dass Medienwirkungen in der selektiven, adaptiven und konstruktiven Anverwandlung symbolischer Wirklichkeiten äußerst kontingent, somit variabel sind und dass Schädlichkeiten deshalb nur in einem Gemenge belasteter Lebensumstände entstehen. Vielmehr, so die These *gegen* Kulturpessimismus und Bewahrpädagogik, machen die Kinder etwas mit den Medien, als umgekehrt die Medien mit den Kindern.[1]

[1] Zum Beleg der These, wonach Medien selektiv und konstruktiv für die Strukturierung des Alltags, für die Einrichtung von Refugien vor lebensweltlichen Erfordernissen, für Selbstinszenierungen und „Identitätsbasteleien" genutzt werden: vgl. HURRELMANN (1994); MIKOS (1994, S. 25); SILVERSTONE (1994); MOSER (1995, S. 147ff.); OERTER (1997, S. 61f.); CHARLTON (1997). Dass die Nutzung gerade neuer Medien psychosoziale und auch kulturelle Problempotenziale birgt, soll damit nicht in Abrede gestellt werden. Selektives und flüchtiges Nutzungsverhalten kann sich auf andere Medien übertragen und diese dadurch tendenziell unzugänglich machen. Bilder können in einem „essentialistischen Trugschluß" (vgl. Meyer 1995, S. 56; Röll 1995, S. 142) in naiver Weise ontologisiert werden. Exzessiver Mediengebrauch erzeugt latente Desorientierung und Indifferenz in Raum und Zeit, nährt politische Apathie und gesellschaftliche Desintegration (vgl. Löffelholz / Altmeppen 1994, S. 588.). Die Rasanz, Fiktionalisierung, Entertainisierung und Unmittelbarpräsenz der visuell dominierten Medienangebote liegt quer zur Langsamkeit und Mühe genauen Hinsehens, rationaler Distanznahme, diskursiver Verständigung und „analoger" Sozialbeziehungen. Dieter BAACKE spricht in diesem Zusammenhang von „diffuse[r] parasoziale[r] Interaktion mit Idolen und Mythen der Medien" (1997, 66), Heinz MOSER vom Verlust sozialer und emotionaler Kompetenzen wie Empathiefähigkeit (vgl. 1995, S. 163). All dies sind jedoch *keine* zwangsläufigen und linear bewirkten Konditionierungseffekte wie die bei Pawlows Hund.

Überzogene Aufgeregtheiten sind also nicht angezeigt. Dennoch sollte die Medialisierung der Lebenswelt als „ein auf Kommunikation und Prozesse symbolischer Verständigung gründender Handlungs- und Erfahrungsraum, in dessen Rahmen die handelnden Subjekte die Welt interpretieren" (Mikos 1994, S. 12), aber auch nicht zur Gänze sich selbst überlassen bleiben. Ich sehe das Erfordernis jedoch weniger in einer *pädagogischen* Begleitung von Mediennutzung als vielmehr in einem *didaktischen* Augenmerk für neue ästhetische Gegenstände und neue Erfahrungsmöglichkeiten, die sich in und mit den so genannten neuen Medien auftun. Für den Deutschunterricht heißt dies: Augenmerk für die Veränderungen von Sprache und Literatur (vgl. dazu Frederking 2003), für die Veränderungen von sprachlichen Grundtätigkeiten des Lesens, Schreibens, Sprechens, Hörens.[2]

2. Erzähltes und Erzählen im Umfeld neuer Medien

Eine dieser Veränderungen betrifft Narrativität im (neuen) medialen Umfeld, also das Erzählte und das Erzählen. Veränderungen und Erweiterungen des *Erzählten* werden einem rasch bewusst, wenn man sich als Kontrastfolie den unimedialen, linearen Schrifttext aufspannt; und sie erscheinen geradezu dramatisch, wenn dieser Schrifttext überdies mit der „mauskurvendramaturgischen" Erlebniserzählung in eins fällt.[3] Die Neuerungen sind eng miteinander verflochten, sie liegen in multimedialen Trägermedien, Handlungsstrukturen und Interaktivität. Ich gehe kurz darauf ein:

Als Geschichtenerzähler sind neben, vielleicht sogar *vor* das Buch bzw. den aus dem Buch Vorlesenden getreten: Hörcassetten wie *Benjamin Blümchen*, Kinofilme wie *Harry Potter*, Spielgeschichten auf CD-ROM wie das *Sams* (vgl. z. B. Abraham / Kepser 2000; Rank 2001), Computerspiele wie *Age of Empires* (vgl. zu Computerspielen z. B. Fritz / Fehr 1997; Kepser 1999, S. 270ff.; Kozlowski 2000) oder Videoclips wie *Without Me*, in dem sich der Rapper Eminem als Pseudo-Superman aufmacht, einen gefährdeten Jugendlichen vor einer Eminem-CD zu bewahren (vgl. dazu Maiwald 2004). Mit neuen Trägermedien einher geht die Multimedialität der Erzählungen, die nicht mehr bzw. nicht mehr allein in der Schrift, sondern in Bildern, Bildfolgen, Tönen und gesprochener Sprache realisiert sind.[4]

---

[2] Dies bedeutet auch, dass Medienerziehung, wie vor allem Jutta WERMKE (1997) betont hat, eingebettet in fachliche Zielsetzungen, nicht im Rahmen eines eigenen Faches erfolgen soll.

[3] Die Orientierung schulischer Schreiberziehung an durchnormierten und -formalisierten Aufsatzarten ist in der Deutschdidaktik vielfach kritisiert worden. Vgl. allgemein HOPPE (1984); für die Erlebniserzählung KARG (1999), für die Erörterung BEISBART (2002) oder MAIWALD (2002).

[4] Heutige Kinder und Jugendliche werden DEFOES *Robinson Crusoe* und SCHNITZLERS *Traumnovelle* eher als interaktive CD-ROM bzw. in Gestalt von Stanley KUBRICKS Film *Eyes Wide Shut* (1999) denn aus Taschenbüchern kennen.

Auffällig sind zweitens neue narrative Handlungsstrukturen. In Daily Soaps wie *Verbotene Liebe* oder *GZSZ* laufen mehrere Handlungen über lange Strecken erzählter Zeit parallel und jede Folge endet mit einem so genannten *cliffhanger*, der jedoch in der Fortsetzung nicht aufgegriffen wird. Aktionsbetonte Kinofilme hasten atemlos von einem Höhepunkt zum anderen, Videoclips wiederum präsentieren nicht selten rasante, fragmenthaft aufgesplitterte und anspielungsreiche narrative Texturen. Geschichten auf CD-ROM oder Hypertexte im Internet ergeben sich je nach den Entscheidungen des Lesers / Nutzers immer wieder neu und anders. Mit Bezug auf transmediale Verbünde wie *Harry Potter* oder *Lara Croft* oder auf das Fernsehen in seiner Gesamtheit lässt sich schließlich auch von neuen medialen Gesamt- und kulturellen Großerzählungen sprechen.

Damit sind wir beim dritten Merkmal angelangt, der Interaktivität. Natürlich ist auch die Lektüre eines traditionellen linearen Schrifttextes stets ein aktiver Prozess der Imagination von Wirklichkeit und der Konstruktion von Bedeutung. Christine KÖPPERT hat ihn auf rezeptionsästhetischer Grundlage als phantasierendes „intermediales, grenzüberschreitendes Spiel" (1997, S. 343) mit der unendlichen Kombinatorik der fingierten Textwelt beschrieben. Auch kognitionspsychologisch besehen ist Lesen bekanntlich keine *Entnahme*, sondern eine *Zuweisung* von Bedeutung – je nach situativen und strukturellen Umständen der Rezeption (vgl. etwa Grzesik 1989). Dennoch ist Erzähltes im neuen medialen Umfeld etwas qualitativ Anderes, wenn der „Text" als solcher erst in der Rezeption überhaupt entsteht, wie es bei Computerspielen, beim Zappen vor dem Fernseher oder bei den Bewegungen in einem Hypertext der Fall ist.

Die Neusetzungen der Narrativik in der Umgebung neuer Medien zeigt sich in der Interaktivität also auch dergestalt, dass sich *Erzähltes* und *Erzählen* nicht immer mehr trennen lassen. Ich sehe auch beim *Erzählen* drei Neuerungen:

Der Computer als Schreibwerkzeug verändert bzw. verflüssigt den Schreibprozess. Die Motorik des Handschriftlichen (damit die Problematik der „Schönschrift") entfällt, die Bedienung von Tastatur und Maus tritt hinzu. Kontrollprogramme gestatten es, weniger Augenmerk auf Rechtschreibung zu legen; Layout-Funktionen wiederum ermöglichen und reizen zur grafischen Textgestaltung und drängen die Inhalte – mitunter sträflich – zurück. Alle Phasen der Planung, Ausführung und Überarbeitung von Texten werden vorläufiger, offener. Texte entstehen sehr viel mehr in einem mäandernden Prozess schreibenden Denkens als in der geradlinigen Fixierung bereits vorgefasster Gedanken.[5]

Für wichtiger als die Veränderungen durch den Computer als Schreibwerkzeug erachte ich jedoch, wie bereits angedeutet, die Verschmelzung von Lesen und Schreiben bzw. von Erzähltem und Erzählen. Ein am Computer durchgespielter

[5] Grundlegendes zum Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess vgl. MOLITOR-LÜBBERT (1996); zum Computer als Schreibwerkzeug BLATT u.a. (1992), JAKOBS (1998), REUEN (1997).

Nachmittag, ein zusammengezappter Fernsehabend, eine im Internet durchsurfte Nacht – all dies ergibt im weiteren Sinne Texte, die im Gebrauch bzw. durch Erzählverhalten und -entscheidungen ihrer Leser überhaupt erst entstehen. Subjektiv zusammengelesene Texte ergeben sich zwar auch beim Durchblättern einer Zeitung oder Zeitschrift oder durch Spulen, Schnelllauf oder Standbilder beim Ansehen einer Videocassette oder einer DVD. Dennoch gibt es hier, anders als beim Zappen und Surfen, noch einen Text als materialen und „handgreiflichen" Zeichenvorrat. Sowohl das Wort *Text* als auch das Wort *Leser* denke ich hier daher in einem durch Anführungszeichen erweiterten, übertragenen Sinn, was besonders im Zusammenhang mit Hypertexten noch deutlich werden wird.

Drittens stiften die neuen Medien erweiterte Möglichkeiten *gemeinschaftlichen* Erzählens. Zu denken ist hier neben offenen, kollaborativen Schreibprojekten im Internet (vgl. z. B. http://www.arte.de/them@dtext/ia_roman/forum_fs.html bzw. http://www.gvoon.de/art/lit/index.html) auch an Möglichkeiten, über E-Mail oder Kommunikationsplattformen wie den BSCW (= Basic Support for Cooperative Work) sich über Erzählprozesse und -produkte zu verständigen.[6]

Einleitend war die Rede von deutschdidaktischen Erfordernissen und Möglichkeiten in Bezug auf neue Medien. Bilanzieren wir kurz, wie sie sich in Sachen Narrativik darstellen: Für das Erzählte wurden neue, multimediale Trägermedien, Handlungsstrukturen und Interaktivität ausgemacht; für das Erzählen Veränderungen durch den Computer als Schreibwerkzeug, eine Verschmelzung von „Lesen" und „Schreiben" bzw. von Erzähltem und Erzählen und schließlich neue Möglichkeiten kooperativen Erzählens. Da es hier um ein hypertextuelles Schreibprojekt geht, wende ich mich im Folgenden kurz Begriff und Konzept von Hypertext zu (vgl. dazu ausführlicher Maiwald 2001).

3. Hypertext, Hypertextualität

Holen wir einige Beispiele für Hypertexte vor unser geistiges Auge: die Fahrplanauskunft der *Deutschen Bahn*, die online-Versionen von *Spiegel* und *Focus*, die Webseite von *MTV*, die *Microsoft Encarta*. Man könnte sogar das gesamte Internet als gigantischen Hypertext ansehen. Hypertexte sind verzweigte Strukturen einzelner Textmodule, durch die man sich per Mausklick und Rollen bewegt bzw. zeitgemäßer: 'surft' oder 'browst'. Die Gesamtheit der Textmodule bildet die Hypertext-Basis. Sie existiert natürlich nur potenziell, denn in der

[6] Zu nennen wäre ein bayerisches Projekt aus dem Schuljahr 1999/2000 mit dem Titel „Dr. Usus rettet das Universum" (CD-ROM mit weiterführenden Weblinks), in dem über 140 Schülergruppen ein von dem Jugendbuchautor Harald PARIGGER errichtetes Erzählgerüst ausfüllten. Das Internet diente hierbei als Schreibplattform, sowie als Informationsquelle und Diskussionsforum. Näheres zum BSCW vgl. BERGHOFF / FREDERKING (2001, 175 f.).

konkreten Nutzung erfolgen über eine Steuerungsebene stets Auswahl und Abfolge bestimmter Module.

Was macht Hypertexte aus? Als wesentliches Merkmal gilt die Nichtlinearität. Der Text besteht aus einer Vielzahl vernetzter Module, die über die schriftliche Information hinaus Töne und ggf. bewegte Bilder enthalten können. Da die Module in diesem Sinne multimedial sein und Schriftelemente auch Links (oder einfache *pop-ups*) zu Bildern, Film- oder Tonsequenzen enthalten können, findet auch der Begriff Hypermedia Verwendung.[7] Hypertext radikalisiert die Tatsache, dass jeder Text ein Rezeptionsprodukt ist. „Die Bedeutung eines elektronischen Textes ist sein Gebrauch in der jeweiligen Lektüre", sagt Norbert Bolz (1995, S. 222), und in der Tat: Was als „Text" von Fall zu Fall entsteht, ist stets das immaterielle, situative Gesamt der Interaktionen auf der Schnittstelle zwischen Textbasis und Nutzer. Dieser Sachverhalt wird bei Touchscreens besonders sinnfällig, wo der „Text" als Abfolge von Modulen durch die navigierenden „Handgreiflichkeiten" des Users auf dem Monitor entsteht.

Aus der Nichtlinearität resultiert als weiteres Merkmal die Interaktivität. Das heißt, der Nutzer greift zu, wählt aus, blättert, verzweigt auf Zusatzinformationen, markiert, aktiviert und schreibt ggf. sogar in den Text hinein. In der Nutzung von Hypertext verschmelzen Lesen und Schreiben in ungekannter Weise. Weitere denkbare Aktivitätsdimensionen sind Verknüpfen und Vernetzen (vgl. Landow 1992, S. 168).

Nichtlinearität und Interaktivität gehen einher mit bestimmten Gestaltungsprinzipien. Hypertext begünstigt z. B. Kurztexte, die am besten auf *einen* Monitor passen. Dass die Module für sich alleine stehen können und aufeinander verweisen müssen, erfordert neue Bestimmungen von Textkohäsion und -kohärenz (vgl. Kuhlen 1991, S. 33ff.; Weingarten 1997). Auch haben multi- und hypermediale Texte unsere Toleranz für die „Bleiwüsten" von ehedem erheblich gesenkt. Printbasierte Medien wie Zeitungen, Zeitschriften, Schul- und Jugendbücher tragen dem grafischen Auflockerungsgebot immer stärker Rechnung. Schrift darf nicht mehr grafisch verdichtet, sondern muss aufgelockert, großflächig, bunt, am besten animiert sein, wenn sie zum Lesen animieren will. Wie sich in unserem Schreibprojekt gezeigt hat, gelten für eine hypertextuelle Erlebniserzählung auch andere Qualitätskriterien als für die traditionelle „Mauskurvengeschichte". Ich komme noch darauf.

Um dem viel zitierten *lost in hyperspace* vorzubauen, enthalten Hypertexte eine Steuerungsebene. Die metatextuellen Navigationshilfen können denen konventioneller Texte ähneln, z. B. Inhaltsverzeichnisse, Register, Indizes; sie können aber auch medienspezifisch sein, etwa Leseprotokolle, Bookmarks, grafische Pfade (vgl. dazu Kuhlen 1991, S. 142ff.; Nielsen 1996, S. 243ff.).

[7] Multimedial, aber noch nicht hypermedial, ist demgegenüber die bloße Addition mehrerer Darstellungscodes: das Titelblatt einer Illustrierten mit Foto und Text oder die Nachrichtensendung mit Sprechertext und Hintergrundbild und -text.

Nichtlinearität, Hypermedialität, Interaktivität sowie spezifische Textkonstitution und Navigationshilfen sind also die wesentlichen Merkmale von Hypertext. Inwiefern verändern sich dadurch nun aber unsere Vorstellungen von Narrativik?[8]

Auch traditionelle Buchtexte können hypertextuelle Züge aufweisen, etwa William FAULKNERs *The Sound and the Fury* (1931),[9] Arno SCHMIDTs *Zettel's Traum* (1963–69), *Simple Storys* (1998) von Ingo SCHULZE oder *True Stories* (1998) von Monika PELZ. *True Stories* ist eine Abfolge aus Hunderten von Nachrichtenmeldungen, E-Mails, Interviews, Memos, in dem erst nach und nach Figuren und Handlungsstränge sichtbar werden: ein ausgezeichneter jugendliterarischer Text auf der Höhe avancierter Medialität. In der genuinen Cyberliteratur ist Hypertextualität das konstitutive Merkmal.[10] Frühe Versuche und mittlerweile Klassiker des Genres sind Stuart MOULTHROPs *Forking Paths: An Interaction after Jorge Luis Borges* (1987) oder Michael JOYCE' *Afternoon* (1987). Jüngere Beispiele sind Norman OHLERS Netzroman *Die Quotenmaschine* (seit 1996 auch in Buchform), Geoff RYMANS *253 – a novel for the Internet about London Underground in seven cars and a crash,*[11] Olia RIALINAS Bild-/Text-Erzählung *My Boyfriend Came Back From the War* (Urversion 1996) oder der Internetkrimi *Die Aaleskorte der Ölig.*[12] Vor allem wenn sie, wie *Quotenmaschine* und *253*, dem User nicht nur Selektion und Navigation, sondern auch ein Mitschreiben anbietet, zieht Hypertextliteratur unsere aristotelisch orientierten Ideen von Narrativik und die klassisch-romantische Werkästhetik radikal in Frage und damit auch unsere Vorstellung davon, was Lesen ist. Extreme Hypergeschichten haben keinen festen Verlauf, keinen Anfang und kein Ende, keine Einheit und Ganzheit. Hypertext potenziert somit, was mit moderner und vor allem postmoderner Literatur eingesetzt hat. Das Neue in Narration und Fiktion verdeutlicht eine Passage aus Norman OHLERs *Quotenmaschine*: „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

---

8 Hypertext als Medium der Wissensdarstellung und -vermittlung ist hier nicht Thema (vgl. dazu Tergan 1995; Kepser 1999, S. 70ff.; Maiwald 2001, S. 44–47).

9 FAULKNER erzählt die Geschichte einer Südstaatenfamilie nacheinander aus der Sicht von vier Figuren und von 18 Jahre auseinander liegenden Zeitpunkten.

10 Vgl. zur genuin elektronischen Literatur Kuhlen 1991, S. 40ff.; Landow 1992, S. 3, 40, 110.; Nielsen 1996, S. 121; Kozlowski / Jahraus 2000; Heibach 2002; Simanowski 2002. – Zum Thema Hyperfiction / Hypertext und Deutschunterricht: Wichert 1997; Kepser 1999, S. 282ff.; Leubner 2001; Simanowski 2001; Sutter 2001; Jonas / Rose 2002, S. 157ff.).

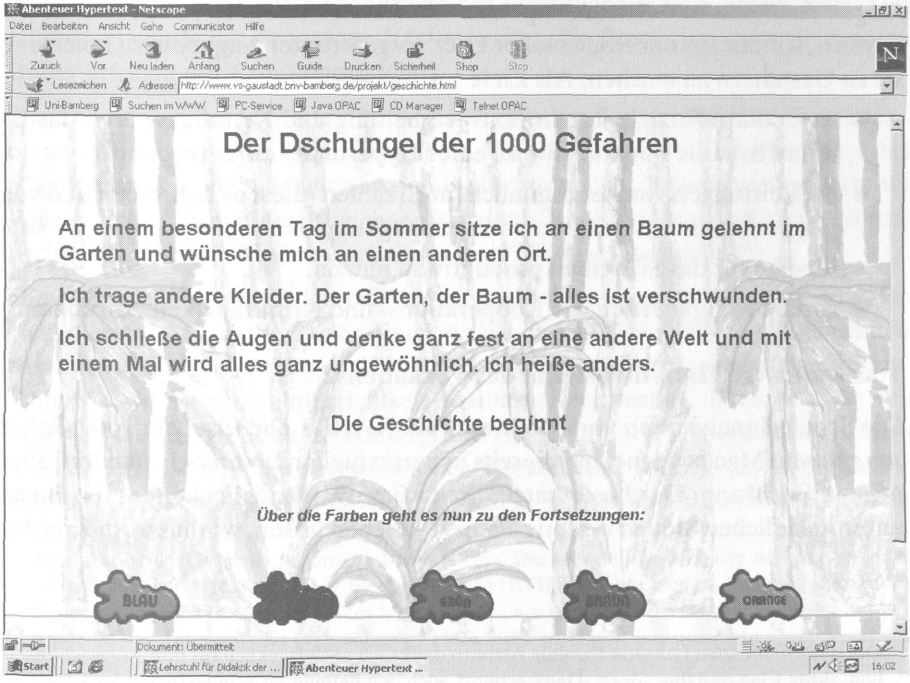
11 Auch hierzu gibt es eine englische Buchversion (1996) und einen deutschen, wie der Klappentext sagt, *print remix* (2000).

12 Vgl. jeweils http://www.wildpark.com/quotenmaschine/online/inhalt.html, http://www.ryman-novel.com/, http://myboyfriendcamebackfromth.ewar.ru/, http://www.internetkrimi.de/aaleskorte/Pegasus98/index.htm.

Mythos wird, zur ewig weitergetragenen, immer wieder variierten Handlung." (Ohler 1998, S. 170) An die Stelle des geschlossenen (auratischen) Werkes tritt die offene Textur, an die des (autoritären) Autors die demokratische Gemeinschaft von „LeserSchreibern". Die fokussierte Ganzlektüre wird ersetzt durch Auswählen, Navigieren, Flanieren, also durch ein „performatives Lesen" (Sutter 2001, S. 13). *Exit* der Bücherwurm, *enter* der „Mediensurfer", denn es gilt zu „schmökern, blättern, stöbern oder auch gleiten, flottieren, kursieren, vagieren, schlendern ..." (Scheffer 2000, S. 19).

Die Medialisierung der Lebenswelt, die Veränderungen von Narrativik im medialen Umfeld und Hypertextualität als neue Form des „LesenSchreibens" von Geschichten formieren den Hintergrund für das Erzählprojekt, dem ich mich jetzt zuwenden will.

4. Das Erzählprojekt



Im Primarbereich greifen Aktivitäten mit so genannten neue Medien noch zögerlich: Sollte die Grundschule nicht ein Raum für authentische Erfahrungen sein? Sind neue Medien nicht etwas für Ältere? So mögen manche Vorbehalte lauten.

Demgegenüber meinten wir,[13] dass neue Medien auch in die Grundschule, Grundschulkinder auch an den Computer gehören (vgl. dazu auch Mitzlaff / Speck-Hamdan 1998; Bauer 1999; Frederking / Steinig 2000; Metzger 2001), dass sich mediale mit unmittelbaren Erfahrungen sinnvoll verknüpfen lassen und dass Medienerziehung am besten in einem engen Bezug zu fachlichen Inhalten, in diesem Fall des Deutschunterrichts, erfolgt.

In unserem Vorhaben schrieben die SchülerInnen eine Abenteuergeschichte als Hypertext (vgl. http://www.vs-gaustadt.bnv-bamberg.de/projekt/index.html).[14] Ausgangspunkt war ein Textkern, in dem ein Ich-Erzähler sich in eine andere Welt hineinträumt:

Daran lagerte sich über mehrere Ebenen hinweg ein Hypertextgeflecht aus fünf Geschichtensträngen an, erweitert um Fotos, Gemälde und Gästebuch. Es ging also im Zusammenhang mit Schreibprozess und Schreibprodukt um etwas Anderes, als gemeinhin angestrebt wird; und es ging auch um ein anderes, nichtlineares und interaktives Lesen vor einem Monitor.

Medienkompetenz beinhaltet nach Susanne BARTH (1998) Nutzungs-, Gestaltungs-, Ästhetik- und Kritikkompetenz. Ihr Erwerb erfordert, auch für uns wesentlich, Kinder aus der Rolle bloßer User vorgefertigter Angebote zu holen und sie zu Gestaltern zu machen. Als Ziele setzten wir, ...

- elementare Fertigkeiten in Textverarbeitung und Kenntnisse über das Internet bzw. die Funktionsweise eines Hypertextes zu erwerben,
- die Leistungen von herkömmlichem Erzählen / Lesen / Schreiben und von „Hyperfiction" zu erfahren und abzuwägen,
- Medien für das Schreiben produktiv zu nutzen,
- soziale Kompetenzen wie Kooperations- und Kritikfähigkeit einzuüben.

Was waren die Hauptbausteine des Vorhabens?

Die SchülerInnen hatten vorab Edward PACKARDs *Die Insel der 1000 Gefahren* gelesen. Man begegnet hier bereits hypertextuellen Lesemöglichkeiten, aber noch in Buchform. Der Leser hat als Hauptfigur Wahlmöglichkeiten, die ihn an unterschiedlichen Stellen weiterlesen bzw. -erleben lassen, woraus auch Kreisbe-

[13] Der unterrichtenden Lehrerin Cordula Atzhorn danke ich nachdrücklich für ihre Aufgeschlossenheit, ihren Elan und ihre Ideen. Dank gebührt auch den beteiligten SchülerInnen der Klasse 3c; Gerd Hollfelder als Betreuer des Computerraumes; den Teilnehmerinnen des Praktikums, in dessen Rahmen das Projekt durchgeführt wurde; Markus E. Hittinger, der als Hilfskraft bei der Erstellung und Verwaltung der Seiten zur Hand ging; und der Buchhandlung Collibri (Bamberg) für finanzielle Unterstützung.

[14] Ein ähnlich gelagertes, allerdings nicht so weit gehendes Projekt, „Die Abenteuerinsel", haben KAMMERL / SCHILCHER (1999) durchgeführt.

wegungen und jähe Enden resultieren können.[15] Wichtig war ebenfalls, eingangs zu erheben, welche Erfahrungen mit dem Computer bereits vorlagen. Wie erwartet stellte sich ein breites Spektrum dar, das von völliger Unkenntnis und Unerfahrenheit bis hin zu Kindern reichte, die selbstbewusst von Internet- und vielfältigen Computerspielerfahrungen berichteten. Die unterschiedlichen Niveaus an Vorwissen und Fertigkeiten können freilich sehr gut ins Positive gewendet werden, indem man die „Experten" zügelt, wo nötig, und sie gegebenenfalls als Helfer für die „Novizen" einsetzt.

Kurz zur technischen Realisation: Gearbeitet wurde in einem Computerraum mit zwölf PCs. Mehr als drei Kinder an einem Gerät sind kontraproduktiv, ebenso mehr als zwei Durchgänge, um alle SchülerInnen in Einzelarbeit an einen Rechner zu bringen. Die Steuerung der Schülerarbeitsplätze und die simultane Präsentation wurden mit *Mastereye* bewerkstelligt (Hilfreich wäre für Präsentationszwecke ein Datenbeamer gewesen). Texteingabe- und Formatierungsübungen der SchülerInnen erfolgten im *Netscape Composer.* Der Composer kann als einfaches Textverarbeitungsprogramm verwendet werden und erstellt die Dokumente gleich in HTML, was beim späteren Einstellen ins Netz Arbeit spart. Der Hypertext wurde mit *Frontpage 2000* verwaltet, die Bearbeitung der gescannten Bilder erfolgte mit *Corel Photo Paint.*

Die Entstehung des Hypertextes pendelte zwischen Textproduktion, Textreflexion und Angeboten zum Weiterschreiben. Eingelagert waren Einheiten einer Art „Computerlehrgang", der sich an den Bedürfnissen der Texterfinder orientierte: Wie schreibe, formatiere, speichere ich einen Text? Was macht einen Text grafisch ansprechend? Wie komme ich ins Netz? Was ist das Internet?

Die Hinterlegung der Bilder, die Verlinkung der Texte und ihre Übertragung ins Netz musste von Lehrerseite erfolgen, wobei im günstigen Fall zwei KollegInnen zusammenarbeiten werden.[16] Um die SchülerInnen nicht ganz davon auszuschließen, wurde eine Unterrichtseinheit darauf verwendet, ihnen eine Vorstellung von diesen Arbeiten im Hintergrund zu geben. Den Hypertext in Form eines offenen und beliebig verzweigenden Wurzelgeflechts, also als so genanntes Rhizom, direkt im Netz entstehen zu lassen, lag jenseits unserer technischen

[15] Amerikanisches Original: *Sugarcane Island* (1976). Die verwendete deutsche Ausgabe ist m. W. zuletzt 1996 in den Ravensburger Taschenbüchern (RTB 2022) erschienen. Über die literarische Qualität kann man durchaus geteilter Meinung sein, vor allem aber gibt es hier in der Tat nur den Anschein von Interaktivität (vgl. Richter / Plath 2002, S. 113f.). Die adäquate Form dieser Art Narration ist der elektronische Hypertext! Fraglich scheint mir daher die Zukunft artverwandter Produkte, etwa der Reihe *Z.A.P.*, „interaktive Krimis zum Mitraten" von Gerit KOPIETZ und Jörg SOMMER (z. B. *Die Spur der falschen Hunderter,* 1998, erschienen als Fischer Taschenbuch 2002). Das Buch ist hierfür ein all zu schwerfälliges, freilich derzeit noch billiger verkauftes Trägermedium als die CD-ROM.

[16] Wie wir zunächst leidvoll erfuhren, ist sowohl für die Seitenverwaltung als auch für die Verständigung im Unterricht eine konsistente Dateinamensystematik unabdingbar, die eine schnelle und eindeutige Identifikation einzelner Texte erlaubt. Wir entschieden uns schließlich für Farbe plus Zahlen, also etwa „rot2" (= zweiter Anschluss an den roten Erzählstrang") oder „rot2-1-2" usf.

Möglichkeiten. Ich hätte diese Option für die Arbeit mit GrundschülerInnen aber auch nicht favorisiert.

Wichtig war uns eine Ergänzung von Computerraum und anderen Lernorten, eine Verknüpfung digitaler mit analogen Aktivitäten. So entstand das Startmodul „Dschungel der tausend Gefahren" in einer Phantasiereise mit anschließendem Cluster und Themeneingrenzung. Die fünf Texte der zweiten Ebene wurden in Schreibkonferenzen aus 24 Einstiegsgeschichten gewonnen. Texte wurden über selbstgemalte Bilder, Collagen, Standbilder und mündliche Inhaltsangaben rezipiert und bewertet.

Wichtig war uns auch, dass die Entstehung von Texten und ihre Präsentation im Internet kein Selbstzweck werden. Das hypertextuelle LesenSchreiben übte auf Schüler wie Lehrer einen deutlichen Sog in Richtung flüchtiger Lektüre aus, bei der der (schnelle) Klick den (nachhaltigen) Blick, der Kontext den *content* ersetzt. Ob diese schnelle „Leseweise" der ureigenen Idee von Hypertext gerade entspricht und sich somit grundlegend andere Fiktionserfahrungen konstituieren (die man dann auch erst einmal wertfrei sehen sollte), oder ob es unter neuen medialen Gegebenheiten eben auch angezeigt ist, bei Hypertexten „gründliches" Lesen einzuüben, scheint mir eine offene Frage der Lese- und Literaturdidaktik zu sein. Uns kam es jedenfalls darauf an, dass die Texte von den AutorInnen intensiv bearbeitet und immer wieder begründend evaluiert werden. Die Texte wurden alle z. T. mehrmals überarbeitet, bis sie die Erstleser / Mitschüler formal und inhaltlich ansprachen. Die Kriterien wichen von der typischen „Mauskurvengeschichte" natürlich ab, denn im Hypertext war es nun wichtig, nachvollziehbar an eine Vorlage anzuschließen und den eigenen Text so zu fassen, dass er wiederum zum Weiterschreiben einlädt.[17] Gefordert waren natürlich auch Handlungsspannung und im letzten Durchgang ein abrundendes Ende.

Die primäre und gründlichste Form der Beurteilung erfolgte im Wachsen des Hypertextbaumes selbst, indem unattraktive „Äste" verkümmerten, attraktive hingegen weiter sprossen und beendet wurden. Starke Äste entwickelten sich beispielsweise aus folgenden Texten heraus:

Beispiel „Orange":

Ich beobachte die Affen beim Spielen. Ein kleiner Babyaffe nimmt eine Kokosnuss, die großen Affen erheben ein großes Geschrei und ich habe Angst, dass sie dem Babyaffen weh tun. Vielleicht ist der Babyaffe ja Katarina, ein Mädchen aus der zweiten Klasse. Das Äffchen macht mir die Kokosnuss zum Geschenk. Bestimmt ist es Katarina – meine Freundin. Wie soll das nur weitergehen? Werden meine Freunde je wieder Menschen werden? Ich muss dringend Hilfe suchen.

(vgl. http://www.vs-gaustadt.bnv-bamberg.de/projekt/orange4.html)

[17] Dass sich die meisten Texte nicht im epischen Präteritum, sondern im Präsens bewegen, führe ich einmal auf den Vorauslauf von Packards *Insel der 1000 Gefahren*, zum zweiten auf den präsentischen Starttext zurück. Ich sehe hierin kein Manko, denn mir scheint das Präsens in einem offenen Erzählgeflecht sogar angemessener.

Beispiel „Rot“:

Ich bin an Bord eines Helikopters. Im Dschungel soll ich als Arzt nach einem verschollenen Forscher suchen. Um in den Dschungel zu kommen, lasse ich mich an einem Seil herunter. Plötzlich reißt das Seil. Der Helikopter verschwindet einfach. Ich finde zwar den Forscher, aber nun sitze ich ohne Gepäck im Urwald und muss mit diesem Mann ein Abenteuer bestehen.

(vgl. http://www.vs-gaustadt.bnv-bamberg.de/projekt/rot.html)

An den ersten Text schlossen sich sechs SchreiberInnen an, an den zweiten gar acht. Den „Erfolg“ dieser Texte führe ich darauf zurück, dass sie attraktive Identifikationsrollen anbieten (Freundin bzw. Arzt als Helfer), eine Queste[18] (Suche / Rettung) inszenieren und Hemmnisse einbauen (verschwundener Helikopter, kein Gepäck).

Die Schlüsse variieren: Manche enden glücklich oder unglücklich innerhalb der Traumwirklichkeit, andere enden mit einer erleichterten oder betrübten Rückkehr aus dem Tagtraum. Sie durchbrechen somit die dröge Stereotypie des ‘Gerade-noch-einmal-gut-gegangen’, die man all zu häufig in schulischen Erlebnisaufsätzen antrifft.

Wichtig war uns schließlich eine gründliche Reflexion und Evaluation zum Abschluss des Vorhabens. Sie zielte auf drei Bereiche:

1. Erstens ging es darum, medienbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten noch einmal anzuwenden. Die SchülerInnen navigierten nach verschiedenen Arbeitsaufträgen in ihrem Hypertext. (Zu Grunde lag ein Arbeitsblatt „Bist du ein Hypertextexperte?“) Sie suchten „Pfade“ und Geschehnisse im Gefahrendschungel und bewiesen, dass sie grundlegende Fertigkeiten wie „Hochfahren“ des Computers, Einloggen ins Internet, Verfolgen von Links erlernt hatten.
2. Der zweite Evaluationsbereich betraf Schreibmedium und -prozess. Die Kinder beurteilten den Computer als „sauberes“ und vielfältiges Schreibgerät, welches beim Rechtschreiben motiviert und hilft, andererseits zeitaufwändig und technisch anfällig ist. Nicht entgangen ist den Kindern, „dass uns der Computer manchmal im Stich gelassen hat“ – wie Johanna sehr wohlwollend formuliert hat. Als besondere Pluspunkte wurden das kooperative Schreiben und die Veröffentlichung im Netz empfunden.
3. Schließlich wurde eine vergleichende Bewertung von Erzähl- und Leseweisen beim linearen Buch, beim hypertextuellen Buch und beim elektronischen Hypertext vorgenommen (methodisch organisiert in Form von drei Arbeitsgruppen mit Schlussplenum). Die Argumentationen waren sehr differenziert. Obwohl ein „professioneller“ Erzähltext in Buchform wie *Harry Potter*, der in der Klasse früher vorgelesen worden war, gegen ein elektronisches Schülerprodukt selbstredend im Vorteil ist, war doch

[18] Die suchende Reise eines literarischen Helden (Odysseus, Parzival etc.).

bemerkenswert, dass die Freiheiten des Surfens im Hypertext (auch die Entscheidungsmöglichkeiten in der *Insel der 1000 Gefahren*) der Hochschätzung für die einlinige, spannende Geschichte keinen nennenswerten Abbruch taten. Ich komme darauf noch zurück.

Natürlich gibt es auch im Gefahrendschungel „schwache" Texte; natürlich gab es manche Frustration mit den Maschinen und manche Reiberei zwischen den Menschen. Insgesamt aber war die Arbeitsleistung der SchülerInnen ebenso positiv wie ihre Rückmeldungen. Das Projekt veranlasste etliche, sich Computer zu wünschen, denn schließlich wollten sie ja auch Eltern und Freunden die selbst verfassten Abenteuergeschichten zeigen können. Ein abschließend eingerichtetes Gästebuch erfuhr nur bescheidene Resonanz, weil viele Kinder zu Hause keinen Internetzugang hatten. In einem schriftlichen „Blitzlicht" fand Kay aber gut, „dass wir übers Internet was gelernt haben. Das war, an einer Geschichte weiter schreiben können." Ina schätzte besonders die „analogen Aktivitäten", also „dass wir ein Dschungelbild geklebt haben, ein Standbild gemacht haben und sehr viel zusammen waren." Matthias umreißt seine Lerngewinne so: „dass man eine Geschichte schreibt und an einer fremden Geschichte weiterschreiben kann, die man toll findet. Dass man so zu sagen ein Team gebildet hat, das zusammen ein Buch geschrieben hat. Dass der Hypertext ins Internet gekommen ist."

5. Log out: Grundschulkinder, Postmoderne und Jim Knopf

Neue Medien gehören auch in die Grundschule; für den Erwerb von Medienkompetenz müssen Kinder auch Gestalter werden; Medienerziehung sollte einen Fächerbezug haben. Unser Schreibvorhaben war diesen drei Forderungen verpflichtet. Anliegen unseres Text-Baumes war ein prozessorientiertes, gemeinschaftliches Schreiben und Erzählen, jenseits der normierten Erlebniserzählung isolierter SchreiberInnen. Erfahren wurde dabei ein nichtlineares und interaktives Lesen vor einem Monitor. Schließlich ging es darum, eigene Texte begründet zu beurteilen sowie Textformate wie traditionell-lineares Buch, hypertextartiges Buch und elektronischen Hypertext auf ihre Strukturen und Lesegratifikationen hin zu befragen. Die SchülerInnen, so schien uns, haben eine Menge gelernt: über und mit Medien, über Erzählen, über Schreiben und Lesen.

Weiten wir vor dem Hintergrund ihrer differenzierten Einschätzungen zu Buch und Hypertext den Blick noch einmal auf das Narrative als literarisches und anthropologisches Phänomen. Manchen erscheint Hypertext als Einlösung postmoderner Literaturvorstellungen: als Ausbruch des Textes aus seinem Buchgefängnis und seine Verwebung in den umfassenden, dezentralisierten Intertext von Geschichte und Kultur; als Befreiung des Lesers; als Demokratisierung der

Autorenrolle (vgl. v. a. Landow 1992).[19] Ich vermute jedoch, dass der Mensch, sofern er im Hauptberuf *kein* Jungliterat oder Texttheoretiker ist, in fiktionalen Welten weniger die „pfadlosen Weiten" sucht, von denen Stuart MOULTHROP spricht (zit. nach Nielsen 1996, S. 121),[20] sondern eben doch eine Geschichte mit Ort, Zeit, Figuren und Handlung. Ob es sich bei diesem Geschichten-Verlangen um eine anthropologische Konstante handelt oder aber um das Produkt einer Jahrhunderte langen Dispositionierung durch Schriftlichkeit, sei dahingestellt. So leicht hintergehbar scheint es mir jedenfalls nicht zu sein. Bereits die Zerrüttung „realistischer" Erzählkonventionen in der klassischen Moderne lässt sich ja als partikularer Irrweg der Literatur sehen. Vielleicht werden Geschichten in Büchern uns einst ähnlich seltsam anmuten, wie es heute die alten, mündlich vorgetragenen Heldenepen tun. Vielleicht wird unser lineares Lesen von Literatur gänzlich zu einem surfenden 'LesenSchreiben' von Hypertexten. Obwohl massenhafte Verbreitung immer noch diejenige Literatur findet, die unseren Geschichtenhunger stillt, müssen sich Schule und Deutschunterricht um solche „Vielleichts", solche Möglichkeiten kümmern. Jim Knopf und Josef K. lassen ausrichten, sie hätten nichts dagegen.

Literatur

Primärliteratur

Kopietz, Gerit / Sommer, Jörg: (1998) Die Spur der falschen Hunderter. Fischer Taschenbuch 2002.

Ohler, Norman: (1996) Die Quotenmaschine. Reinbek: Rowohlt 1998.

Packard, Edward: (1996) Die Insel der 1000 Gefahren. Ravensburger Taschenbuch (engl.: Sugarcane Island, 1976).

Pelz, Monika: (1998) True Stories. Wien: Jungbrunnen-Verlag.

Ryman, Geoff: (2000) 253 – Der U-Bahn-Roman. München: dtv. (engl. 253, 1996).

Forschungsliteratur

Abraham, Ulf / Kepser, Matthis: living books zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Der Deutschunterricht 52 (2000), H. 1. S. 45–53.

Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer 1997.

Baacke, Dieter / Röll, Franz-Josef (Hrsg.): Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Leske und Budrich 1995.

Barth, Susanne: Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 153 (1998), S. 11–19.

Bauer, Rudolf: Grundschulkinder am Computer. In: Franz, Kurt / Lange, Günter (Hrsg.): Bilderwelten. Vom Bildzeichen zur CD-Rom. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999, S. 166–189.

Beisbart, Ortwin: Überlegungen zu einer veränderten Didaktik argumentativen und erörternden Schreibens. In: Literatur und Sprache – didaktisch (LUSD) 16) (2002), S. 7–42.

[19] Vgl. v. a. *Landow* (1992).

[20] Zit. nach *Nielsen* (1996) 121.

Berghoff, Matthias / Frederking, Volker: Umgang mit dem Fremden in Sprache und Literatur. *Internet-Kooperationsseminar und Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe. In:* Wermke, Jutta (Hrsg.): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und zu Ästhetischer Erziehung. München: kopaed 2001, S. 169–189.

Blatt, Inge / Hartmann, Wilfried / Kittlitz, Helmut: Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht: Bericht aus einem Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I. In: Diskussion Deutsch 128 (1992), S. 574–592.

Bolz, Norbert: (1993) Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München: Fink 1995.

Charlton, Michael: Medienrezeption und Lebensbewältigung. In: Der Deutschunterricht 49 (1997), H. 3, S. 10–17.

Franz, Kurt / Lange, Günter (Hrsg.): Bilderwelten. Vom Bildzeichen zur CD-Rom. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999.

Frederking, Volker / Steinig, Wolfgang: „Mit dem Computer geht's viel leichter als mit der Hand". Bericht über ein Projekt zur E-Mail- und Chat-Kommunikation im Anfangsunterricht. In: Blattmann, Ekkehard / Frederking, Volker (Hrsg.): Deutschunterricht konkret. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000, S. 166–205.

Frederking, Volker: Auf neuen Wegen ...? Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung – eine Bestandsaufnahme. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Literatur und Medien. München: KoPäd 2003. (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2002, S. 143–159.

Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997.

Grzesik, Jürgen: Geistige Operationen beim Fremdverstehen im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 41 (1989), H. 4, S. 7–18.

Heibach, Christiane: Schreiben im World Wide Web – eine neue literarische Praxis. In: Münker, Stefan / Roesler, Alexander (Hrsg.): Praxis Internet. Kulturtechniken der vernetzten Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, S. 182–207.

Holly, Werner / Biere, Bernd Ulrich (Hrsg.): Medien im Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998.

Hoppe, Otfried: Textschreiben und Aufsatzunterricht. In: Baurmann, Jürgen / Hoppe, Otfried (HggHrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer 1984, S. 281–322.

Hurrelmann, Bettina: Kinder und Medien. In: Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S. 377–408.

Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1995.

Jakobs, Eva-Maria: Entwicklungsstadien elektronischer Schreibwerkzeuge und ihr Einfluss auf die Kommunikationsformen. In: Holly, Werner / Biere, Bernd Ulrich (Hrsg.): Medien im Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998, S. 187–209.

Jonas, Hartmut / Rose, Kurt: Computerunterstützter Deutschunterricht. Frankfurt am Main / Berlin / Bern: Lang 2002.

Kammerl, Rudolf / Schilcher, Anita: Die Abenteuerinsel – ein Schreibprojekt im Internet. In: Praxis Deutsch 158 (1999), S. 32–35.

Karg, Ina: Erleben und Erzählen. Ein Schulaufsatz im Kreuzverhör. In: Literatur und Sprache didaktisch (= LUSD) 12 (1999), S. 114–147.

Kepser, Matthis: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt 1999.

Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Verlag Ernst Vögel 1997.

Kozlowski, Timo / Jahraus, Oliver (Hrsg.): Elektronische Literatur. Bamberg 2000 (= Fußnoten zur Literatur, 47).

Kozlowski, Timo: Super-Mario und die Gretchenfrage. Narrative Strukturen im Computerspiel. In: Kozlowski, Timo / Jahraus, Oliver (Hrsg.): Elektronische Literatur. Bamberg 2000, S. 88–109.

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.

Leubner, Martin: Hyperfiction im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 53 (2001), H. 2, S. 44–57.

Löffelholz, Martin / Altmeppen, Klaus-Dieter: Kommunikation in der Informationsgesellschaft. In: Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S. 570–592.

Maiwald, Klaus: Hypertext unter medialen, kulturellen und deutschdidaktischen Aspekten. In: Didaktik Deutsch 11 (2001), S. 38–55.

Maiwald, Klaus: Schreiben auf Leben und Tod: Plädoyer für ein Argumentieren in fiktiven Situationen. In: Literatur und Sprache – didaktisch (= LUSD) 16 (2002), S. 81–101.

Maiwald, Klaus: Was hat die Eminem Show in PISA verloren? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Mediatisierung. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. München: KoPäd 2004, S. 67–82 (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003).

Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994.

Metzger, Klaus: Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor 2001.

Meyer, Thomas: Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: Baacke, Dieter / Röll, Franz-Josef (Hrsg.): Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 50–70.

Mikos, Lothar: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin / München: Quintessenz 1994.

Mitzlaff, Hartmut / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Frankfurt am Main 1998.

Molitor-Lübbert, Silvie: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 2). Berlin / New York: de Gruyter 1996, S. 1005–1027.

Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen in der Mediengesellschaft. Opladen: Leske + Budrich 1995.

Nielsen, Jakob: Multimedia, Hypertext und Internet. Grundlagen und Praxis des elektronischen Publizierens. Braunschweig: Vieweg 1996.

Oerter, Rolf: Lebensthematik und Computerspiel. In: Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 59–65.

Rank, Bernhard: Per Mausklick in den Mattiswald. Kinderliteratur auf CD-ROM: Zur Bewertung multimedial aufbereiteter Spielgeschichten. In: Julit 3 (2001), S. 24–30.

Reuen, Sascha: Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht. Praxiserfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55 (1997), S. 90–101.

Richter, Karin / Plath, Monika: Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschülern – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme. In: Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): PISA. Menetekel oder heilsamer Schock? Berlin 2002, S. 100–119.

Röll, Franz-Josef: Bild, Raum und Identität. Sinnsuche im Medienzeitalter. In: Baacke, Dieter / Röll, Franz-Josef (Hrsg.): Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Leske und + Budrich 1995, S. 142–167.

Röll, Franz-Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am/ Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik 1998.

Scheffer, Bernd: Der Mediensurfer als neuer Typus der Lese- und Medienkultur. In: Kozlowski, Timo / Jahraus, Oliver (Hrsg.): Elektronische Literatur. Bamberg 2000, S. 18–31.

Silverstone, Roger: Television and Everyday Life. London / New York: Rutledge 1994.

Simanowski, Roberto: Von der Lyrikmaschine zum Internetroman. In: Der Deutschunterricht 53 (2001), H. 2, S. 15–30.

Simanowski, Roberto: Interfictions. Vom Schreiben im Netz. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002.

Sutter, Beat: Hyperfiction – ein neues Genre. In: Der Deutschunterricht 53 (2001), H. 2, S. 4–14.

Tergan, Sigmar-Olaf: Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1995, S. 123–137.

Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopaed 1997.

Wichert, Adalbert: Hypertext im Deutschunterricht. Überlegungen zur Rhetorik und Didaktik des Hypertexts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 55 (1997), S. 118–131.

Weblinks (12.12.2002)

http://www.arte.de/them@/dtext/ia_roman/forum_fs.html

http://www.gvoon.de/art/lit/index.html

http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/home.html

http://www.vs-gaustadt.bnv-bamberg.de/projekt/index.html.

http://www.wildpark.com/quotenmaschine/online/inhalt.html

http://www.ryman-novel.com/

http://myboyfriendcamebackfromth.ewar.ru/

http://www.internetkrimi.de/aaleskorte/Pegasus98/index.htm.