

Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik

Mit CD-ROM!

Was kann Schule machen?

Medienerprobungen
mit angehenden
DeutschlehrerInnen

von
Klaus Maiwald

18/2005

64

GB
2918
M232

Literatur und Sprache - didaktisch

LUSD

641 GB 2918 M232

LUSD

Literatur und Sprache - didaktisch

CD-ROM steht

bei 137/GB 2918 M23C3

herausgegeben von

Ulf Abraham, Ortwin Beisbart, Claudia Kupfer-Schreiner und Klaus Maiwald

UB Augsburg



08800003253801



Heft 18/2005

Was kann Schule machen?

Medienerprobungen mit angehenden DeutschlehrerInnen

von Klaus Maiwald

G 0005715



ISSN 0937-3357

©Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
An der Universität 5, 96047 Bamberg
Preis: 3,50 € zzgl. Porto

Herstellung: Difo Druck, Bamberg

Inhalt¹

Zum Autor dieses Heftes	S. 4
Vorwort	S. 5
1 Zur Einführung: Medien und Deutschunterricht	S. 7
2 Nutzung einer virtuellen Kommunikationsplattform	S. 16
3 Arbeit an einem Musikvideoclip	S. 24
4 Produktion einer Hyperfiction	S. 39
5 Zum Abschluss: Was Schule machen kann	S. 60
6 Quellen	S. 62
Anhang: Verweise und Material auf CD-ROM	S. 67

¹ Um dieses Inhaltsverzeichnis übersichtlich zu halten, wird hier auf die weiteren Unterpunkte verzichtet. Jedem Kapitel steht an Ort und Stelle eine Gliederung voran.

Zum Autor dieses Heftes

Klaus Maiwald, PD Dr. phil., war Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch und Englisch in Fürth, Landshut und Bayreuth. Von 1998 bis 2004 arbeitete er als Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, wo er 1999 promovierte und sich 2004 habilitierte. Seit April 2004 vertritt er an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg eine Professur für Literatur, Medien und ihre Didaktik.

Vorwort

In den letzten Jahren wurde am Bamberger Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur eine Reihe von Lehrveranstaltungen und Unterrichtseinheiten durchgeführt, die auf einen *medienintegrativen Deutschunterricht* zielten. Für manche dieser Aktivitäten ist eine Veröffentlichung erfolgt (Atzhorn / Maiwald 2004; Maiwald 2004) oder in Vorbereitung (Maiwald 2003). Andere wurden bislang lediglich in Vorträgen, an der Homepage des Lehrstuhls oder innerhalb des Lehrangebots „Mediendidaktik Deutsch“ der Virtuellen Hochschule Bayern präsentiert.²

Das vorliegende Heft dokumentiert drei bislang unveröffentlichte Medien-Erprobungen mit Studierenden im Rahmen diverser Seminare. Mit Projekten³ der hier gezeigten Art hat die Bamberger Deutschdidaktik auf die Herausforderungen der so genannten neuen Medien zu antworten versucht. Dass dies im Rahmen knapper Semesterwochenstunden und bescheidener Ressourcen erfolgen musste, sei angemerkt. Umso sinnvoller scheint es, diese Projekte hiermit einer etwas breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Was in der Hochschule funktioniert, ist in die Schule nicht ohne weiteres übertragbar. (Davon abgesehen hat so manches auch bei uns nicht funktioniert.) Eine solche Übertragung ist hier freilich weder Anspruch noch Ziel. Die dargestellten Projekte sind keine „Kopiervorlagen“ für die Schule, sondern Erprobungen. Erprobt wurde die Verbindung von neuen Medien(angeboten), mediengestützten Lehr-Lern-Prozessen und sprachlich-literarischem Lernen. Diese Verbindungen geschahen hier in Seminarräumen, nicht in Klassenzimmern; sie vollzogen sich auf dem Niveau von Studierenden, nicht dem von Schülern. Ihr Ziel war, dass sich der Begriff *medienintegrativer Deutschunterricht* für die angehenden LehrerInnen mit Anschauung füllt. Die Studierenden sollten erfahren, dass und wie Medien Schule machen können. Wenn dieses Heft wiederum seine Leser entsprechend anregen würde, hätte es seinen Zweck erreicht.

Der Gegenstand dieses Heftes legte es nahe, auf einer CD-ROM ergänzendes Material bereit zu stellen. (Verweise darauf sind jeweils mit [CD] angegeben.) Es handelt sich um Bilder, elektronische Texte, Links ins Internet – Dinge also, die in gedruckter Form an Anschaulichkeit und Handlichkeit verlieren. Da die CD auch eine pdf-Version des kompletten Hefttextes [CD] enthält, ist sie im

² <http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/> [Box „Netzdokumentationen“] bzw. <http://www.vhb.org>. [CD] Das Datum des letzten Zugriffs für *alle* in diesem Heft genannten Netzadressen ist der 04.12.2004.

³ Den Begriff „Projekt“ verwende ich hier und im Folgenden alltagssprachlich, nicht für die so genannte Organisationsform von Unterricht.

Grunde als eigenständiges Medium nutzbar. Andererseits liegen im Anfassen, darin Blättern und Herumkritzeln, daran Riechen und Mit-ins-Bett-nehmen, bei Bedarf auch im Zusammenrollen und Zerreißen so klare Mehrwerte, dass wir auf das Printmedium nicht verzichten wollten.

Einer Reihe von Personen gebührt an dieser Stelle Erwähnung:

Dies sind zunächst die an den betreffenden Lehrveranstaltungen zum Teil mehrfach beteiligten Studierenden: *Niki Bernecker, Julia Bieberich, Silke Bösel, Matthias Dossenbach, Harald Ebner, Stefanie Fetzer, Martina Förster, Regina Glas, Julia Herrmann, Sabine Hild, Kristina Kirchgeßner, Cornelia-Dorothea Klupp, Manfred Köhler, Nicole Krönert, Mona Kübel, Melanie Meyer, Kerstin Montag, Cornelius Mücke, Anja Müller-Wilfing, Julia Osthoff, David Oy, Nicole Pfeiffer, Ute Reißmann, Verena Ress, Anne Reukauf, Kerstin Reule, Daniela Röhl, Ute Schlegelmilch, Nadja Schneeberger, Melanie Schrauder, Julia Selig, Christoph Steiner, Corinna Sopp, Julia Stäblein, Timo Stettner, Nina Sußmann, Kathrin Weidinger, Tina Wilk, Jülide Yazgan, Gabriele Zeis, Frank Ziegler.*

Markus E. Hittinger hat als studentische Hilfskraft die Netzdokumentationen des Erzählprojekts maßgeblich unterstützt (Kapitel 4). *Matthias Dossenbach* erstellte als Teilnehmer am Videoclip-Seminar mit der Webseite auch den Hypertext zu *Without Me* (Kapitel 3). Er gestaltete als wissenschaftliche Hilfskraft überdies die beigelegte CD-ROM.

Zu würdigen sind virtuelle Gastfreundschaften. Prof. *Michael Krejci* von der Universität Jena machte mich auf die Möglichkeiten der Kommunikationsplattform BSCW (Kapitel 2) aufmerksam und ermöglichte der Bamberger Deutschdidaktik die Nutzung seiner Domäne. Die BSCW-Aktivitäten des Erzählseminars wurden in Jena „gehostet“, die der anderen beiden Lehrveranstaltungen auf der BSCW-Domäne von Prof. *Volker Frederking* an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Meine Bamberger Kollegen Dr. *Claudia Kupfer-Schreiner* und Prof. *Ulf Abraham* nahmen im Endspurt eines anderen Publikationsprojekts während der letzten Wochen Arbeit von meinen und auf ihre Schultern.

Allen genannten Personen sage ich: *Herzlichen Dank!*

1 Zur Einführung: Medien und Deutschunterricht



Gliederung

1.1 Gute alte Zeiten?

1.2 Neue Medien machen Schule?

1.2.1 Politische, ökonomische und mediale Hintergründe

1.2.2 Medienerzieherische Fragestellungen

1.2.3 Medienbegriffe

1.2.4 Zielsetzungen

1.2.5 Deutsch als Leitfach einer integrativen Medienerziehung

1.3 Welche Medienerprobungen dokumentiert dieses Heft?

1.1 Gute alte Zeiten?

Die Jahre meines Schulbesuchs müssen für Lehrer und Lehrerinnen eine bewegte Zeit gewesen sein. Nicht meinetwegen - ich war, traut man meinen Zeugnissen, ein meistens erfreulicher Schüler - sondern wegen massiver Umwälzungen im Bildungswesen. Meine Schulzeit dauerte von 1966 bis 1979. Abgelöst wurden damals: Oberprima durch Kollegstufe, ehrwürdige Gymnasialprofessoren durch progressive JunglehrerInnen, tradiert Lernstoff durch systematische Curricula, das Leitbild des „ritterlichen Menschen“ (R. Ulshöfer) durch das des mündigen Bürgers, bürgerliche Bildung durch kommunikative Kompetenz, „Werke“ durch „Texte“. Gut erinnere ich mich an den nur notdürftig verhohlenen Ekel, mit dem unser Deutschlehrer im Leistungskurs „Modelle der Kommunikation“ und „Fragen der Literatursoziologie“ vortrug.

Die Reformströme der 1968er erzeugten einen wissenschaftlich begründeten, auf kommunikative Ziele ausgerichteten, je nach Bundesland mehr oder weniger kritisch-emanzipatorischen Deutschunterricht. Das bedeutete zum Beispiel: Die SchülerInnen büsteten aus kanonischer Literatur bürgerliche Ideologien heraus, schrieben Petitionen statt Besinnungsaufsätze, übten sich in mündlichen Diskussionen statt im Vortrag von Gedichten. Diese Wogen spülten auch neuere Medien in die Klassenzimmer. Als *Lernmittel* kamen Dinge auf wie 3-D-Brillen in Geometriebüchern, selbstgesteuerte Lernprogramme (noch in Form handlicher Büchlein), Overhead-Projektoren, Audiokassetten, Sprachlabore. Vor allem aber stellten Medien neue *Lerngegenstände* dar. Für den Deutschunterricht waren dies Zeitungen und Zeitschriften, Comics, Werbung, Heftchenromane bzw. Trialliteratur, Hörspiele, Spielfilme und Verfilmungen. Schule reagierte somit auf gesellschaftlichen Modernisierungsdruck und auf die Virulenz von Massenmedien. Beides beeinflusst maßgeblich die Lebenschancen von Individuen und stellte Kompetenzerfordernisse, denen der traditionelle Bildungskanon nicht mehr gerecht zu werden vermochte.

In den 1980ern verebte die Reformbrandung. Manche Veränderungen hatten sich etabliert, andere wurden sacht zurückgenommen. Die Schüler verglichen mit Interesse BILD und FAZ; sie wussten, was ein Protokoll ist, wenn sie eines aufbekamen; sie hassten vollgeschriebene Overhead-Folien und liebten die zahlreichen Gänge in den „Filmraum“ kurz vor Schuljahresende. Zumindest in Bayern wurden wieder Gedichte auswendig gelernt und *Faust I* wurde verbindliche Leistungskurslektüre. Mancher Sprachlabor-Belegungsplan vergilbte.



1.2 Neue Medien machen Schule?

1.2.1 Politische, ökonomische und mediale Hintergründe

Das vergleichsweise ruhige Fahrwasser wurde in den 1990er Jahren erneut aufgewühlt: Zusammenbruch des Ostblocks, Ende der Aufteilung der Welt in Gut und Böse, deutsche Wiedervereinigung, Arbeitsmigration nach Europa und Richtung Westen, ökonomische Globalisierung („Computer-Index“), Neuer Markt und sein Crash, Golfkriege, internationaler Terrorismus usw.

Und die Medienfront? Blicken wir auf einige Schauplätze: 1) Die Einführung des Kabel- und später des Satellitenfernsehens erzeugte eine Kanalvielfalt (nicht unbedingt auch eine Programmvielfalt), die das Monopol öffentlich-rechtlicher Beschaulichkeit hinwegfegte. 2) Gab es in den späten 1970ern noch Menschen, die zum Telefonieren den Nachbarn oder eine Zelle aufsuchten, werden neuerdings Festnetzanschlüsse wieder abgemeldet, weil man ausschließlich mobil telefoniert - und mit demselben Gerät auch *short messages* verschickt, digital fotografiert und ins Netz geht. 3) Stichwort Netz: 1989 entwickelte der Amerikaner Tim Berners Lee das Datentransferprotokoll, welches die technische Grundlage für das *world wide web* wurde. Mittlerweile ist das Internet für viele Menschen und für fast alle Jugendlichen zumindest in Westeuropa und Nordamerika zu einem ausgiebig genutzten Informations-, Unterhaltungs- und Kommunikationsmedium geworden. 4) Zu nennen ist auch ein gigantischer Markt von PC- und Videospiele (Gameboy, Play Station u.Ä.), die sich aus kruden Anfängen wie *Space Invaders*, *Pacman* und *SimCity* zu fantastisch elaborierten Simulationen bzw. Spielumgebungen entwickelt haben.

1.2.2 Medienerzieherische Fragestellungen

Diese eng verflochtenen politischen, ökonomischen und medialen Entwicklungen stellen für Schule und Unterricht eine vielgestaltige Herausforderung dar. In einem sehr weit reichenden Sinn könnte man sogar vermuten, dass die Schule des 19. und 20. Jahrhunderts in einer globalisierten Informationsökonomie zum Auslaufmodell wird. (Zumal viele Menschen ohnehin nur noch als Verbraucher und nicht mehr als qualifizierte Arbeitnehmer benötigt werden.)

Eine solch langfristige Spekulation hilft aber denen nichts, die kurz- und mittelfristig im Bildungssystem handeln müssen. Die folgende Fragenliste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, erfasst aber Wesentliches:

1. Ähnlich wie in den 1970er Jahren stellt sich die Frage nach *neuen Medienangeboten*, Texten im weiteren Sinne: Daily Soaps, Reality-Formate wie *Big Brother*, Talksendungen, Musikvideoclips im Fernsehen; bildge-

waltiges Hollywoodkino, das mehr und mehr Real- und Animationsfilm vermischt; elektronische Informationstexte und Hyperfiction im Netz; PC- und Videospiele. Wie ausgiebig, mit welchen Zielsetzungen und mit welchen Umgangsformen werden solche Medienangebote Gegenstand von Unterricht?

2. Kinder und Jugendliche machen vor Displays, Bildschirmen und Leinwänden von Schnelligkeit und Visualität dominierte Medienerfahrungen. Diese Erfahrungen stehen im *Kontrast* zur vergleichsweise beschwerlichen Lektüre literarischer oder pragmatischer Schrifttexte. Wie können die Mehrwerte dieser Schriftlektüre didaktisch begründet und methodisch zur Entfaltung gebracht werden?
3. Kinder und Jugendliche haben mit neuen Medien vielfältige Möglichkeiten des Selbstaudrucks und der Selbstgestaltung: Sie „simmsen“ und mailen, sie entwerfen eigene Homepages, sie surfen, chatten, spielen im Netz. Sie praktizieren in der digitalen Welt neue und andere *literacies* als die uns Älteren von der Printkultur vertrauten (vgl. Alvermann 2002). Diese *new literacies* - also Gebrauchsweisen von Symbolen, Texten und Kommunikation - werfen erzieherische Fragen auf: Wie beeinflussen solche *literacies* das Denken und Handeln, die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität? Was bedeuten sie für Lernen und Lehren? Müssen wir diese *literacies* lediglich als Erfahrungshintergrund der Schüler in Rechnung stellen? Müssen wir sie gezielt unterstützen – oder aber ihnen entgegenwirken? (Indem wir in der Schule z.B. Briefe mit Füller auf Papier schreiben, Gespräche von Angesicht zu Angesicht erproben usw.)
4. Kinder und Jugendliche benötigen, auch mit Blick auf spätere berufliche Anforderungen, Kompetenzen für die *überlegte Handhabung und Nutzung* neuer Medien. Textverarbeitung, Erstellung von PowerPoint-Präsentationen, Nutzung eines E-Mail-Programms, digitale Bildbearbeitung, Handhabung einer Suchmaschine, Navigation in einer Webseite – zu klären ist, wieweit und wie solche Fertigkeiten in der Schule erlernt werden müssen und können. Führerscheine werden in Deutschland nicht in der Schule erworben - „Computerführerscheine“ (vielleicht) schon?
5. Neue Medien treten schließlich auch in Form von *elektronischen Lernmedien* auf. Die Palette ist breit und reicht von Vokabeltrainern u.Ä., die von Discountern für den so genannten Nachmittagsmarkt selbstversorgter Nachhilfe feilgeboten werden, über seriöse Lernsoftware bis hin zur professionellen Lernplattform im Internet. Was sind Gütekriterien für solche elektronischen Lernmedien? Was sind die Voraussetzungen für ihren Einsatz, was ist ihre didaktische Leistungsfähigkeit?



Ich möchte die Spannweite dieser Fragen in einem Beispiel bündeln und damit eine Systematisierung des Medienbegriffs vorbereiten. Seit einigen Jahren sind im Fernsehen die Märchentrickfilme der Reihe *SimsalaGrimm* zu sehen. *SimsalaGrimm* hat in Märchenforscherkreisen einen teils hysterischen Aufschrei der Empörung hervorgerufen, deren Ursachen hier nicht nachzuzeichnen sind (vgl. hierzu Franz / Kahn [Hg.] 2000). Bei Kindern hat dieses Medienangebot hingegen begeisterte Resonanz gefunden. LehrerInnen können also damit rechnen, dass z.B. „Rotkäppchen“ ihren Schülern bereits in dieser medialen Aktualisierung bzw. in einem medienübergreifenden Verbund an Büchern, Filmen, Netzseiten und Merchandising begegnet ist, bevor sie das Märchen als Schrifttext kennen lernen. Sie können sich auch fragen, in welchem Verhältnis die literarische Weltkonstruktion eines Märchens in Schriftform zu solchen Medienverbunderfahrungen und zu den erwähnten *new literacies* steht. Sie können sich fragen, welche ihrer Schüler Fernsehen und Internet auf welche Weisen nutzen. Und sie können sich fragen, ob es zum Thema Rotkäppchen (oder zu den Themen: Märchen - Brüder Grimm - Romantik) digitales Informations- oder Lernmaterial gibt. Das Beispiel zeigt, *wie ein traditioneller Gegenstand des Deutschunterrichts medienbezogen neu aufgefasst werden kann, ja muss*. An *SimsalaGrimm* lässt sich auch näher bestimmen, was gemeint sein kann, wenn wir von Medien sprechen.

1.2.3 Medienbegriffe

Was sind eigentlich Medien? Für eine Schallwelle ist Luft das sie tragende Medium. Für einen Fondanleger sind Medien Wirtschaftsunternehmen, in die er investiert. Eine Mediamarkt-Leiterin versteht unter Medien vermutlich DVD-Spieler, Musik-CDs und Computermäuse, ein Pädagoge vielleicht „Mittler, durch die ... Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und ... präsentiert werden“ (Tulodziecki 1997, 37). Der Soziologe Marshall McLuhan begriff alle Ausweitungen (*extensions*) des Menschen als Medien, auch in Form von Kleidung und Waffen (vgl. Schöttker [Hg.] 1999, 142). Ein Metaphysiker würde vielleicht „Materie das Medium der Realität“ nennen (vgl. Luhmann 2001, 198).

Wenn mit Medien aber alles vom Medaillon zum Monitor zum Medienkonzern bis zur Materie gemeint sein kann, dann wird *Medienerziehung* ein vages Unterfangen. *Medienerziehung* braucht daher einen Medienbegriff, der nicht auf rein Technisches verengt ist, sich aber auch nicht ins Philosophische verliert. Medien sind zunächst „technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente“; dies darf aber nicht vernachlässigen, „dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen“ (Groeben 2002, 160). Medien sind also gleichzeitig Kommunikationsmittel und Sozialisationsinstanzen. Eine für didaktische Überlegungen weiterführende Begriffsdiffe-

renzung lässt sich in Anlehnung an Siegfried J. Schmidt (1994, 613) vornehmen, indem man 1) Medienangebote, 2) Geräte und 3) Institutionen unterscheidet. Diese Unterscheidung sei anhand von *SimsalaGrimm* erläutert:

1. Als Medienangebot handelt es sich bei *SimsalaGrimm* um Märchenfilme im Zeichentrickformat. Als solches lässt es sich wie jeder andere Text im Deutschunterricht untersuchen: auf seine Inhalte, auf die Art der Darstellung, auf Differenzen zwischen Buch und Film.
2. Die Produktion, Distribution und Rezeption eines Medienangebots involviert stets bestimmte Geräte (Speichermedien, Apparaturen, Techniken). So betrachtet, ist *SimsalaGrimm* ein Zeichentrick, etwas im Fernseher bzw. auf einem Monitor.
3. Auf der dritten Ebene lassen sich Medien begreifen als Institutionen (z.B. Produktionsfirmen, Rundfunkanstalten, Verlage). Auf dieser Ebene rückt *SimsalaGrimm* als Produktion der Firma *Greenlight Media*, als Teil des Kinderprogramms im Fernsehen, als Programmplatz (aktuell bei KiKa oder MDR) in den Vordergrund.⁴

Die getroffene Unterscheidung von Medienangeboten, Geräten und Institutionen ermöglicht nun eine genauere Erfassung medialen Wandels. Medialer Wandel vollzieht sich auf der Ebene von Medienangeboten z.B. in wachsenden Bildanteilen bei Informationstexten (Zeitschriften, Netzseiten) oder in immer rasanteren Schnittgeschwindigkeiten und digitalen Trickeffekten in Kinofilmen. Im Hinblick auf die Geräte geht der momentane Trend hin zu Funktionsverschmelzungen (vgl. Handys) und zu immer mehr Benutzerfreundlichkeit: Digitalfotografie ist billig und einfach und hat das Medium Fotografie eben dadurch völlig verändert. Auf der Ebene der Medien produzierenden und verteilenden Institutionen wäre der Wandel gegenwärtig zu sehen in der Herausbildung großer Medienkonzerne wie Microsoft, Sat1Pro7, Bertelsmann, oder in der auf Quoten zielenden Anpassung öffentlich-rechtlicher Sender an das Angebot des Privatfernsehens.

In diesen medialen Wandlungstendenzen liegen, wie gesagt, beträchtliche Herausforderungen für Schule und Unterricht. Wenn die Antworten darauf nicht

⁴ Über die jeweils aktuellen Programmplätze informiert die Homepage von *SimsalaGrimm* (<http://www.simsalagrimm.com/sim/main.html>). [CD] Gerade solche Hintergründe werden von Kindern und Jugendlichen oft nicht wahrgenommen. Zu verdeutlichen, dass hinter den Geräten und den Angeboten, also hinter „dem Fernsehen“ oder „dem Internet“ zahlreiche ökonomische, rechtliche und politische Faktoren stehen, ist ein wichtiges medienerzieherisches Anliegen.



aktionistisch oder blind(wütig) ausfallen sollen, müssen Zielsetzungen bestimmt werden.

1.2.4 Zielsetzungen

Das übergreifende Ziel besteht in breiter und sinnvoller Teilhabe. *Breit* bedeutet, dass nicht nur informationstechnokratische Eliten Zugang zu und Nutzung von Medien genießen, sondern möglichst große Teile der (Welt-)Bevölkerung. *Sinnvoll* heißt, dass Mediennutzung für das Individuum situations- und bedürfnisgerecht gelingt, gleichzeitig aber sozial verträglich bleibt.

Was dies meinen kann, sei am Beispiel E-Mail-Kommunikation erläutert: Sie erfordert Handhabungsfertigkeiten für Computer (Tastatur, Maus), Internet und Mailprogramm; sie braucht Vertrautheit mit Konventionen des E-Mail-Verkehrs (z.B. Betreffzeilen, gelockerte Orthografie, Abkürzungen und Icons); sie verlangt Fähigkeiten in der Erstellung eines Textes; und sie sollte Einblicke in rechtliche und ökonomische Aspekte (Spam und Junk, Freemail, Kosten) ebenso beinhalten wie kritisches Bewusstsein für die sozial verträglichen Grenzen des Mediums: Wie persönlich sind Rundmails mit großen Verteilern? In welchen Situationen greift man besser zum Telefon oder zu einem Bogen Briefpapier? E-Mail-Kommunikation erfordert also Bedienungskompetenzen für die *hardware* und die Programme, sprachliche Fähigkeiten zum Lesen, Schreiben und Gestalten von Texten, sowie kulturelles Wissen über Wesen, Möglichkeiten und Grenzen des Mediums.

Viel davon eignen sich Menschen heute in *informellen* Lernprozessen an. Die Vertrautheit und Virtuosität von Kindern und Jugendlichen im Mediengebrauch ist oft jedoch trügerisch. Wenn Medienerziehung nicht punktuell und zusammenhanglos bleiben soll, sollte der Kompetenzbegriff von den Medien abgelöst und in den Zusammenhang übergreifender Kompetenzen gestellt werden: z.B. Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Dewe / Sander 1996, 137) oder Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, interkulturelle Verständigung (vgl. Hamm 1996, 56f.). Gegen solche Kompetenzbestimmungen lässt sich sagen, dass sie erstens sehr vage sind und zweitens den engen Zusammenhang zwischen deutschdidaktischen und medienerzieherischen Fragen verwischen (vgl. Wermke 1997, 21).

Ich schlage daher vor, *Medienkompetenz nicht isoliert, sondern von sprachlichen Grundtätigkeiten her zu definieren*. Zu fragen ist dann, inwiefern Medien das Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören neu prägen. Welche Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen) erfordert dies? Es liegt im Wesen des medialen Wandels, dass sich diese Grundtätigkeiten zusehends verbinden. Beim Surfen im Netz müssen wir jede Menge lesen und auch schreiben, bei Videokonferenzen zusätzlich sprechen und hören. Am Beispiel *SimsalaGrimm* wurde

bereits deutlich, wie sich der Umgang mit Literatur medienbezogen neu ausprägen kann. Hier als weiteres Beispiel Veränderungen des *Schreibens* in digitalen Medien:

- Handschrift und Rechtschreibung verlieren an Wichtigkeit.
- Dafür muss ein Verarbeitungsprogramm bedient werden können.
- Zur Schreibkompetenz gehört der sinnvolle Einsatz von Gestaltungsmitteln wie Schrifttyp und -größe, Farbe, graphischen Elementen.
- Der Schreibprozess ändert sich, da der Computer Entwurf und Überarbeitung leicht macht.
- Das Internet steht als Präsentationsmedium für Texte zur Verfügung.
- Foren, Chat, E-Mail und SMS formieren neue, der Mündlichkeit nahe stehende Textsorten mit eigenen Konventionen.
- Manche Websites bieten die Möglichkeit, an Hypertexten mitzuschreiben (vgl. z.B. unter <http://www.gvoon.de>). [CD]

Ich begreife Medienkompetenz und Medienerziehung also in einem engen Zusammenhang mit der Selbst- und Fremdverständigung des Menschen durch Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören.

Die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdverständigung unter den Bedingungen medialen Wandels lässt sich durchaus in medienbezogenen Teilbereichen situieren. Dieter Baacke (vgl. 1996, 120) nennt vier solcher Bereiche:

- 1) Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch);
- 2) Medienkunde (informativ und instrumentell-qualifikatorisch);
- 3) Zielorientierung (rezeptiv anwenden und interaktiv anbieten);
- 4) Mediengestaltung (innovativ und kreativ).

Susanne Barth (1999) unterscheidet als Teilbereiche Nutzungskompetenz, kritische Kompetenz, Gestaltungskompetenz, ästhetische Kompetenz. Norbert Groeben (2002) gelangt zu sieben integrativen Dimensionen der Medienkompetenz: Medienwissen / Medialitätsbewusstsein, medienspezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene Genussfähigkeit und Kritikfähigkeit, Selektion / Kombination von Mediennutzung, produktive Partizipationsmuster und Anschlusskommunikation.

Für deutschdidaktisches und -unterrichtliches Handeln leitend bleibt jedoch die Frage nach den sprachlichen Grundtätigkeiten unter veränderten medialen Gegebenheiten.



1.2.5 Deutsch als Leitfach einer integrativen Medienerziehung

Das bislang Gesagte impliziert, wie Medienerziehung in der Institution Schule m.E. zu realisieren ist. Medien und Medialität sind nichts Äußerliches und nichts Nachträgliches, sondern in Welterfahrung und in Lernprozesse immer schon eingewoben. Wenn Medien nichts Separates sind und sein können, dann kann es auch eine *separate* Mediendidaktik oder Medienerziehung nicht sinnvoll geben, ebenso wenig wie ein eigenes Schulfach „Medienkunde“. Aus genau demselben Grund kann aber umgekehrt keine Fachdidaktik und kein Fach die jeweiligen Gegenstände quasi medienneutral konzipieren. Prinzipiell richtig scheint daher, Medienerziehung zu einem fächerübergreifenden Anliegen zu erklären. Allerdings hat dies schnell zur Folge, dass Medienerziehung, anstatt über die Fächer zu greifen und diese zu verbinden, zwischen den Fächergrenzen verloren geht.

Im Sinn von Jutta Wermke (1997) sollte Medienerziehung daher nicht additiv ein eigenes Fach oder ein über den Fächern schwebendes Anliegen sein, sondern integrativ in allen Fächern realisiert werden. Da Sprache und Schrift die Hauptmedien menschlicher Erfahrung sind, kommt dem Deutschunterricht hierbei die Funktion des Leitfachs zu.

Um *Deutsch als Leitfach in einer integrativen Medienerziehung* unterrichten zu können, benötigen LehrerInnen eine entsprechende Aus- und Weiterbildung, müssen sie entsprechende Erprobungen unternehmen. Solche Erprobungen sind Gegenstand dieses Hefts.

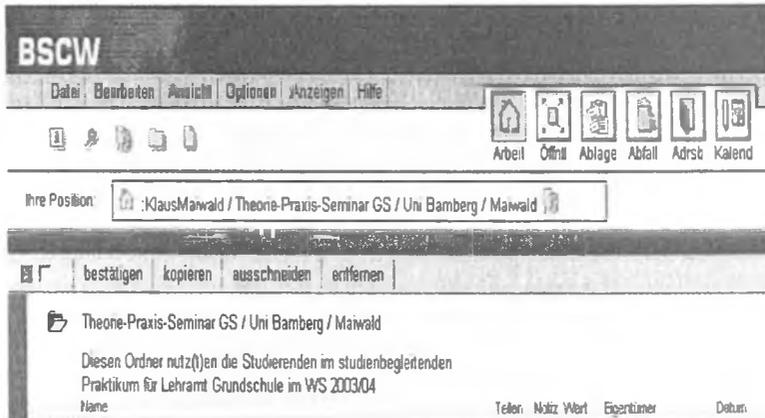
1.3 Welche Medienerprobungen dokumentiert dieses Heft?

Der erste Beitrag zeigt die Nutzung einer internetbasierten Kommunikationsplattform für ein studienbegleitendes Schulpraktikum mit parallel laufendem Seminar auf (Wintersemester 2003/04).

Im zweiten geht es um die Arbeit an einem Musikvideoclip in Gestalt der hyper-textuellen Entfaltungen des Liedtextes. Sie war Teil eines Kompaktseminars zum Thema „Videoclips als Gegenstand des Deutschunterrichts“ im März 2003.

Der dritte Beitrag schließlich beschreibt die gemeinschaftliche Produktion einer Hyperfiction in einem Seminar zum Thema „Erzählen und Erzähltes im Umfeld neuer Medien“ (Sommersemester 2002).

2 Nutzung einer virtuellen Kommunikationsplattform



Gliederung:

2.1 Didaktische Grundlegungen

2.1.1 Erläuterungen zur Kommunikationsplattform BSCW

2.1.2 Überlegungen zum Einsatz von BSCW im vorliegenden Fall

2.2 Nutzungsformen von BSCW

2.2.1 Vorlage von Stundenentwürfen

2.2.2 Austausch von Unterrichtsmaterialien

2.2.3 Erledigung vorbereitender Arbeitsaufträge

2.2.4 Meinungsbildung

2.3 Bewertung

2.1 Didaktische Grundlegungen

2.1.1 Erläuterungen zur Kommunikationsplattform BSCW

Was ist BSCW? Das Kürzel steht für *Basic Support for Cooperative Work*. BSCW wurde von der Gesellschaft für Mathematische Datenverarbeitung (GMD) als internetbasiertes Kommunikations- und Kooperationswerkzeug (engl. *tool*) entwickelt. Die GMD ist mittlerweile in der Fraunhofer-Gesellschaft aufgegangen; Informationen über Eigenschaften, Zugang und Nutzung sind erhältlich unter <http://bscw.fit.fraunhofer.de/> [CD].

Man kann sich den Besitzer einer BSCW-Domäne wie einen Hausherrn vorstellen. Er kann in seinem Haus bestimmte Räume bestimmten Gästen öffnen, andere hingegen verschlossen halten. Er kann die Eingeladenen auch mit unterschiedlichen Gastrechten ausstatten und sie zu Miteigentümern machen. Ich war für dieses Projekt Gast auf der BSCW-Domäne des Lehrstuhls Deutschdidaktik an der Uni Erlangen-Nürnberg und richtete dort für zwei verschiedene Lehrveranstaltungen separate Subdomänen ein. Die von mir dann eingeladenen Studierenden hatten Zugang nur zu ihrer jeweiligen Domäne. Die Einladung erfolgt im BSCW über die E-Mail-Adresse des neuen Nutzers. Er oder sie erhält nach der Prozedur per automatisierter Mail ein Registrierungsformular und definiert ein persönliches Passwort. Mit dem im Formular gegebenen Netz-Link und seinem Passwort kann er oder sie die betreffende Domäne dann jederzeit betreten.

Was können die Nutzer auf der Plattform tun? Vor allem gestattet BSCW den Mitgliedern einer Lerner- bzw. Arbeitsgruppe Datenaustausch und Kommunikation unabhängig von Ort und Zeit. Eine wesentliche Funktion besteht darin, dass sich Dokumente aller möglichen Formate am BSCW hinterlegen lassen. Word-, Powerpoint-, Bild-, Ton-, Videodateien usw. können abgelegt werden, auch wenn ihre Größe eine Versendung per Mail unmöglich machen würde. Die Ablage kann einzeln oder in Ordnern erfolgen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, diese Dateien oder Dateiordner mit einem Titel sowie mit Erläuterungen oder Arbeitsaufträgen zu versehen.

Die anderen Nutzer können das hinterlegte Material im BSCW öffnen und ansehen. Sie können es aber auch auf ihren Rechner herunterladen, für ihre Zwecke weiterbearbeiten und ggf. wieder auf dem BSCW ablegen, sei es als erledigte „Hausaufgabe“ oder als eigene Idee und Weiterführung in der virtuellen Kommunikation. Die Mitglieder einer BSCW-Domäne können dort abgelegte Dokumente lesen, annotieren bzw. kommentieren, herunterladen, und sie können eigene Dokumente hinterlegen. Möglich ist des Weiteren der Meinungs-austausch über Foren. Man könnte zu einem abgelegten Dokument ein Forum eröffnen, in dem man direkt in ein Textfeld einen Kommentar eingibt. In diesem Forum kön-

nen die anderen Nutzer darauf entweder direkt antworten oder aber einen eigenständigen Beitrag abgeben.

Worin liegt der mediale Mehrwert von BSCW? Die Plattform ermöglicht die Zirkulation, die Bearbeitung und die Diskussion von digitalisierten Materialien aller Art, somit „Gruppenarbeit in einem gemeinsamen virtuellen Arbeitsbereich“ (Metz / Pfeiffer / Staiger / Wichert 2004, 211f.). Auch ein persönliches Adressbuch oder ein gemeinsamer Terminkalender lässt sich führen. Das Design ist übersichtlich, die Handhabung benutzerfreundlich. Computererfahrene Nutzer werden sich die Plattform rasch im Ausprobieren erschließen, für weniger Geübte empfiehlt sich das gemeinsame Durchgehen eines auf Folie gezogenen Bildschirmbildes oder eine per Beamer präsentierte „Hausbegehung“. Das Layout von BSCW ist funktional und verzichtet auf überflüssige und speicherfressende Darstellungsspielereien. Damit „ist BSCW die idealtypische Arbeitsplattform für virtuelle Kooperation lokal getrennter Lerngruppen“ (Berghoff / Frederking 2001, 176).⁵

2.1.2 Überlegungen zum Einsatz von BSCW im vorliegenden Fall

Ein Universitätsseminar ist nun aber gerade *keine* „lokal getrennte Lerngruppe“, sondern versammelt sich in der Regel allwöchentlich in einem Raum, wo man ganz un-virtuell kooperieren kann. Ist die Nutzung von BSCW in einem solchen Fall lediglich eine Medienspielerei?

Ich meine: nein. BSCW wurde hier für ein Seminar genutzt, welches parallel und ergänzend zu einem studienbegleitenden Schulpraktikum lief, einem (in Bamberg) so genannten Theorie-Praxis-Seminar (TPS). Das Praktikum sieht vor, dass Studierende über ein Semester hinweg jeden Mittwoch Morgen an einer Schule bzw. bei einer Lehrkraft in deren Klasse Unterricht beobachten, selbst halten und besprechen. In der Regel gibt es zwei Gruppen von fünf bis sechs PraktikantInnen, aufgeteilt auf zwei Schulen. Im Begleitseminar werden diese Gruppen zusammengeführt. Es dient der Vor- und Nachbereitung der Schulaktivitäten und ihrer Einordnung in größere fachdidaktische Zusammenhänge. Im vorliegenden Fall fand es stets am Dienstag statt.

Erfahrungsgemäß entsteht in einem solchen studienbegleitenden Praktikum mit Begleitseminar ein hoher, über ein reguläres Hochschulseminar weit hinausgehender Kommunikationsbedarf: Beteiligt sind zwei PraktikumslehrerInnen, 10 bis 12 Studierende, ein Dozent; verteilt sind deren Aktivitäten zeitlich auf mindestens zwei Tage, räumlich auf zwei Schulen und die Hochschule. (Hinzu

⁵ Vgl. speziell zu BSCW, generell zu virtueller Hochschullehre und zu virtuellen Lernumgebungen auch Issing / Klimsa (Hg.) 1995; Frederking 2001; Metz / Pfeiffer / Staiger / Wichert 2004; Möbius / Ulrich (Hg.) 2005.



kommt, dass sich Studierende untereinander und / oder mit den betreuenden LehrerInnen für Stundenplanungen mitunter noch privat treffen.) Wie die nachfolgend erläuterten Nutzungsformen zeigen, kann BSCW auf diese spezifischen Kommunikationserfordernisse gut antworten. Die Plattform ist jedoch auch für ein konventionelles Seminargeschehen nutzbringend.

2.2 Nutzungsformen von BSCW⁶

2.2.1 Vorlage von Stundenentwürfen

Die Praktikantinnen waren gehalten, zu jedem Unterrichtsversuch ein Papier zu erstellen, in dem 1) Unterrichtsgegenstand, Stundenanliegen, Lehrplanbezug, 2) Lernziele und 3) eine tabellarische Stundenübersicht enthalten waren. Die geplanten Stunden wurden, falls gewünscht, am Dienstagvormittag im Seminar jeweils vorbesprochen. BSCW ermöglichte es, in den schriftlichen Entwurf die Ergebnisse dieser Vorbesprechung noch aufzunehmen und ihn schon am Vorabend des Lehrversuchs wiederum allen am Praktikum Beteiligten zur Verfügung zu stellen, also dem Dozenten und der Praktikumslehrerin ebenso wie den Mitstudierenden. Dies ersparte den Unterrichtenden die Vervielfältigung des Papiers und ermöglichte den anderen Teilnehmern, sich vorher den Stundenentwurf in Ruhe anzusehen.

2.2.2 Austausch von Unterrichtsmaterialien

Im Rahmen des Praktikums wurde in einer Gruppe eine aufwändigere Sequenz unter dem Titel „Geschichte(n) schreiben - eine Unterrichtseinheit rund um den Bamberger Dom“ durchgeführt (vgl. Maiwald 2004). Dabei entstand eine Internetseite, die Arbeitsprozesse und -ergebnisse dokumentierte (<http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/KaulbergGeschichte/index.html>) [CD]. BSCW erleichterte die Durchführung dieser Unterrichtseinheit, denn über die Plattform konnten Materialien für den oder aus dem Unterricht zwischen den beteiligten Personen ausgetauscht werden. Fotografien, Entwürfe für Schreibaufträge, Primärtexte, Arbeitsblätter, digitalisierte Schülertexte usw. waren per BSCW rasch und bequem „herumzureichen“.

2.2.3 Erledigung vorbereitender Arbeitsaufträge

Über BSCW konnten Aufträge im Vorfeld einer Seminarsitzung gestellt und bearbeitet, ihre Ergebnisse vom Seminarleiter gesammelt, gesichtet und somit für einen gezielten Einstieg in das Thema herangezogen werden. So trugen die

⁶ Vgl. zum Folgenden die Bildersequenz auf der [CD].

Studierenden in einem Fall eine Liste mit „Texten, die ich zuletzt im Alltag geschrieben habe“, zusammen. Die Gesamtliste enthielt z.B. *Weihnachskarte, Aushang zur Mitbewohnersuche, Tagebuch, Volkskundereferat, SMS*. Sie diente (konventionell als OHP-Folie) im Seminar dazu, erste schreibdidaktische Überlegungen anzustoßen, z.B. über Schreibfunktionen, Schreibmedien und Schreibprozesse. In einem anderen Fall ging es um Lehrpläne. Die Studierenden erhielten dazu folgenden Schreibauftrag:

Warum gibt es eigentlich Lehrpläne?

Erklären Sie dies schriftlich kurz entweder

1. *einem/r Schüler/in (z.B. aus Ihrer Praktikumsklasse)*
2. *einem Elternteil*
3. *einem/r Mitstudierenden im Grundschullehramt*
4. *einem Politiker, der Geld für eine Lehrplankommission bewilligen soll*

und stellen Sie den Text in den Ordner „Lehrpläne“ am BSCW.

Aus den entstandenen Texten konnten vorbereitend für die entsprechende Seminarsitzung wichtige Funktionen bzw. mögliche Begründungen für Lehrpläne überblickt und herangezogen werden.

2.2.4 Meinungsbildung

BSCW ermöglicht Meinungsbildung ohne die Verzerrungen, die im Lehr-Lern-Gespräch häufig vorherrschen. Nicht selten leiden etwa „spontane“ Reaktionen auf einen literarischen Text – egal ob an Schule oder Hochschule – unter Meinungsführerschaften, Lehrerlenkung und Erschöpfung nach wenigen Beiträgen. Im virtuellen Raum hingegen entfallen der unmittelbare Handlungsdruck und die Diskurskontrolle. Die Kommunikationsteilnehmer können sich in Ruhe und gleichberechtigt äußern. Wo im Klassenzimmer oder Seminarraum Rückmeldungen und Bewertungen fast ausschließlich über die kommunikativ privilegierte Lehrperson laufen, sind die Teilnehmer an einem virtuellen Austausch eher bereit, sich direkt aufeinander zu beziehen. In unserem Seminar gab es Meinungsforen zu drei Themen:

1. Die Studierenden erhielten (als Word-Dokument) eine Liste mit 14 möglichen Begründungen für den Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht. (Diese Liste enthielt neben allerhand Unfug plausible Begründungen auf verschiedenen didaktischen Ebenen von der Leseförderung bis zur literarischen Bildung.) In einem virtuellen Forum waren von dieser Liste je zwei bis drei Begründungen als besonders gute bzw. schlechte auszuwählen und als solche zu begründen. Auf diese Weise

setzten sich die Studierenden mit der Kernfrage der Literaturdidaktik intensiv auseinander, und es schälten sich bereits hier verschiedene Begründungsstränge heraus, die im Seminar gebündelt werden konnten.

2. Ein weiteres Forum betraf im Rahmen des Lernbereichs „für sich und andere schreiben / richtig schreiben“ die Frage nach dem Stellenwert des klassischen Diktats. Die Studierenden erhielten dazu zwei konträre Thesen und einen Auftrag: „*Das Diktat gehört in die schreibdidaktische Motenkiste! - Das Diktat gehört auf die schreibdidaktische Agenda!* Beziehen Sie bitte Stellung zu diesen Thesen. Vermeiden Sie weiche Kompromisse. Hinterlegen Sie Ihre Kommentare bis Freitagmittag.“ Die Ergebnisse waren aufschlussreich und hilfreich: Sie gaben dem Dozenten Aufschluss über die zählebige Folklore, die sich um das Diktat rankt, und veranlassten ihn, sich für die folgende Sitzung so zu präparieren, dass diese Folklore behutsam, aber gezielt abgebaut werden konnte. Hilfreich hierfür war auch eine Reihe in diesem Forum erwähnter alternativer Diktatformen, die den Praktikantinnen andernorts offenbar begegnet waren und die sie auf Nachfrage im Seminar näher erläuterten.

3. In ihrem lesenswerten Buch *Metaphors We Live By* (1980) zeigen George Lakoff und Mark Johnson, dass sprachliche Metaphern die Art, in der wir die Welt auffassen, maßgeblich prägen. In der Rede über Unterricht und Schule gibt es eine Fülle bezeichnender, verräterischer, mitunter bestürzender Metaphern, angefangen vom *Trichter* über die *Schulfamilie*, die *Literatur*, an die man *heranführt*, die *Schäflein* bis hin zum *Schülermaterial*. Wichtig scheint mir, dass sich angehende LehrerInnen Bilder vom Lehrerein und von Schule machen bzw. sich die bei ihnen bereits bestehenden Bilder bewusst machen.

Diese Bewusstmachung bezweckte ein weiteres BSCW-Forum. Die Studierenden erhielten den Auftrag, folgende Sätze durch Sprachbilder zu ergänzen: 1. *Ein(e) Lehrer(in) ist (wie) ein(e) ... / 2. Die Grundschule ist im Vergleich mit anderen / Schularten (wie) ein(e) ... / 3. Im ... der Fächer ist das Fach Deutsch (wie) ein(e) ...* In diesem Forum wurden zahlreiche Metaphern für das Lehrerein, für die Grundschule und für das Fach Deutsch, für Bildung und Erziehung eruiert und diskutiert. In diese virtuelle Diskussion brachte ich mich auch selbst ein; da diese Metaphern ins Persönliche gehen, wurden sie im Seminar nicht mehr im Detail verfolgt. Das allgemeine Gespräch ergab jedoch, dass in solchen Metaphern grundlegende Bildungsideen, Lehr-Lern-Konzepte und auch Anleitungen für Glückliche- oder Unglücklichsein im Lehrberuf stecken.

Im Rahmen dieses Theorie-Praxis-Seminars wurde das BSCW also genutzt für die Vorlage von Stundenentwürfen, zum Austausch von Unterrichtsmaterialien, für die Erledigung vorbereitender Arbeitsaufträge und zur Meinungsbildung mittels Foren. Wie ist diese Nutzung zu bewerten?

2.3 Bewertung

Die Studierenden äußerten sich schriftlich im Rahmen der Seminarevaluation, mündlich in einem Abschlussgespräch. Auf die Evaluationsfrage *Wie beurteilen Sie die methodische Aufbereitung des Seminars, z.B. durch technische Hilfsmittel, BSCW?* antwortete die große Mehrheit mit „optimal“. Das BSCW wurde auch unter den Dingen genannt, die als „besonders positiv“ nachgefragt worden waren. In einem ergänzenden Fragebogen zum BSCW beschrieben sie die Plattform zutreffend z.B. als „virtuelle Kommunikationsplattform für geschlossene Gesellschaften“, schätzten die Benutzerfreundlichkeit als zufriedenstellend und die elektronische Ergänzung des Seminarsgeschehens insgesamt als bereichernd ein. Berechtigte Skepsis äußerten sie zu den Möglichkeiten eines Einsatzes mit GrundschülerInnen, schlossen diesen aber nicht kategorisch aus.

Im Gespräch monierten die Studierenden diverse technische Anlaufschwierigkeiten und den erhöhten Arbeitsaufwand, der daraus resultiert, dass sie auch außerhalb der offiziellen Seminar- und Praktikumszeiten immer wieder in Bringschuld gerieten. Sie erkannten aber die durch das Medium ermöglichten organisatorischen Erleichterungen und Lerngewinne. Lerngewinne würde ich zwei ansprechen:

1. BSCW ermöglichte eine vertiefte, eigenaktive Auseinandersetzung mit Seminarinhalten. Die Plattform ermöglichte einen Austausch über Themen- und Problemstellungen, der im Seminar selbst zeitaufwendig und mit den Nachteilen des gelenkten Lehr-Lerngesprächs behaftet gewesen wäre.
2. Mit BSCW erhielten die Studierenden erste Einblicke in virtuelles Lehren und Lernen als wichtigen Bereich medialen Wandels ihres Berufsfeldes.

Ich würde nicht behaupten wollen, dass konstruktivistische Lernideale hier erfüllt wurden. „[P]rozessorientiert, selbstständig, handlungsorientiert und sozial“ (Metz / Pfeiffer / Staiger / Wichert 2004, 211) war unsere BSCW-Nutzung nur rudimentär. Ich hatte als Lehrperson auch mehr zu tun, als „ausschließlich beratend und begleitend in Erscheinung“ zu treten (ebd.). Das Geschehen auf der Internetplattform erzeugte Vorbereitungsnotwendigkeiten und Betreuungsintensitäten, die über das nicht-virtuelle Format dieser Veranstaltung weit hinaus gingen. Nach meiner Erfahrung ist virtuelles Lernen ungeachtet des motivierenden



technischen Neuigkeitswertes kein Selbstläufer, sondern muss fortwährend angetrieben, kontrolliert und an die Lerner rückgemeldet werden, wenn es nicht versanden soll. Ich vermute, dass der Aufwand hierfür noch einmal dramatisch ansteigt, wenn die Kommunikation und Kooperation *rein* virtuell, also ohne begleitenden Realkontakt zwischen den Beteiligten abläuft.

Dessen ungeachtet bewerte ich die didaktische Funktionalität von BSCW hoch, die Bilanz positiv. Die Studierenden erprobten – durchaus kritisch – eine gängige virtuelle Kommunikationsplattform; sie erhielten auf dieser Plattform Möglichkeiten zur Organisation ihrer Lehrversuche sowie vielfältige Gelegenheiten zu selbsttätigem und selbstbestimmtem Lernen. Die Kombination aus Seminar und Praktikum erhielt durch BSCW eine Intensität, die sie sonst nicht hätte erreichen können.

3 Arbeit an einem Musikvideoclip

Eminem - Without Me

Obie Trice . Real Name, No Gimmicks.

Two trailer park girls go round the outside,
 Round the outside, round the outside..

Two trailer park **Ms Cheney** the outside. X
 Round the outside, round the outside. X
 Guess who's back, back again. X
 Guess who's back, tell a friend. X

Lynne V. Cheney ist die Ehefrau von Richard Cheney, des Vize-Präsidenten der US-Regierung unter George W. Bush.

Die Textzeile "I know you got a job Ms. Cheney" erklärt sich folgendermaßen: Sie war eine arbeitslose Frau des Vize-Präsidenten. Sie schrieb im Anfang 2002 ein Kinderbuch, in dem sie sich an dieser Stelle über Ms. Cheney lustig, indem er impliziert, dass er das Verfassen eines Kinderbuches nicht für Arbeit hält.

When I'm rocking the table while he's operating "Hey"
 You waited this long to stop debating
 Cuz I'm back, I'm on the rag and ovulating
 I know you got a job Ms. Cheney
 But your husband's heart problem is complicated
 So the FCC won't let me be
 Or let me be me so let me see

Gliederung

3.1 Didaktische Grundlegungen

3.1.1 Videoclips – Sachinformationen

3.1.2 Videoclips – didaktische Begründungen

3.1.3 Zum Beispiel: Without Me von Eminem

3.2 Hypertextuelle Entfaltung des Textes von *Without Me*

3.2.1 Didaktische und methodische Entscheidungen

3.2.2 Durchführung und Ergebnis

3.3 Bewertung

3.1 Didaktische Grundlegungen

3.1.1 Videoclips – Sachinformationen

Im Jahr 1981 wurde Music Television (MTV) in den USA aus der Taufe gehoben mit dem Ziel, die lahrende Schallplattenindustrie anzukurbeln: ein werbefinanzierter Kabel-Sender, dessen Programm zum Großteil aus Musikvideos besteht, angereichert mit Informationen über Bands und Künstler sowie Magazinen. 1987 startete MTV in Europa, über angeschlossene Sender kann MTV heute weltweit empfangen werden. Zur Ergänzung startete MTV *Video Hits 1*, später *MTV 2* mit Pop. Präsent in der deutschen Medienlandschaft ist außerdem VIVA mit zwei Sendern für ein jüngeres Publikum. Daneben finden die Clips Verbreitung als Zugaben auf Musik-CDs bzw. DVDs und über das Internet auf den Homepages der Sender und Interpreten sowie auf elektronischen Magazinen wie *popzoot* und *bluecomTV*.⁷ Rund 2000 Clips wurden Mitte der 1990er pro Jahr produziert, MTV und VIVA senden 24 Stunden, bis zu 360 Clips täglich (vgl. Schiesser 1996).

Musikclips gibt es in großer Vielfalt. Grob unterscheiden kann man *performance-* und *Konzept-Videos*. Das *performance*-Video hebt die Musiker heraus, demgegenüber entwerfen konzeptuelle Clips ein Szenario mit, über oder auch gegen die Musik.⁸ Verbreiteter ist der *Performance-Clip*, weil die Interpreten auf dem Musikmarkt sichtbar sein müssen.

Was zeichnet den Videoclip aus? Prägend sind schnelle, intensive, phantastische Bilder, kombiniert mit Musik und Geräusch. Im weiteren Sinne erzählen Videoclips Geschichten; aber die Idee, dass es eine Handlung gibt, die in Raum und Zeit verankert ist, von Personen getragen wird, Anfang, logischen Verlauf und Ende hat - diese Idee wird von vielen Musikvideos verneint. „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). Tanja Busse (1996) findet ein „bunte[s] Gemisch aus realen Bildern, Computeranimationen, gestellten Szenen, Konzertmitschnitten ...“ (10), ein „Ineinander von Darstellungsarten und Wirklichkeitsebenen“ (155). Man kann also sagen: Im Videoclip herrschen intensive Bilder, Synästhesie und Wirklichkeitsauflösung.

⁷ Vgl. <http://www.viva-zwei-online.de/> bzw. <http://www.bluecomtv.de>. [CD]

⁸ Vgl. Altrogge / Amann 1991, 60f.; Röhl 1998, 180; Zabka 2001, 110f. Die Grenzen sind fließend, Mischformen denkbar.

3.1.2 Videoclips – didaktische Begründungen

In der Bewertung dieser Phänomene herrscht durchaus keine Einigkeit. Manche rücken den Videoclip in die Nähe avantgardistischer Kunst, so etwa Peter Weibel:

Musikvideos sind ein postmoderner Text, ein postmoderner Gebrauch des historischen Diskurses der Avantgarde des bewegten Bildes und der Rockmusik selbst, eben weil in ihnen die Unterscheidung zwischen populärem Realismus und subversiven Avantgardestrategien, zwischen U- und E-Kultur, zwischen Kommerz und Kunst, zwischen Heute und Gestern nicht mehr gilt. (Weibel 1986, 126)

In einem ähnlichen Sinn nennt Birgit Richard das Musikvideo ein „nicht-lineares, nicht-cartesisches, rekursives Medium“ und ein „hybrides Bindeglied zwischen künstlerisch-avantgardistischen Ausdrucksformen und Massenkultur“ (1993).

Das wilde Spiel der Bilder und Zitate hat aber auch kulturkritische Gegnerschaft auf den Plan gerufen. Dies verwundert nicht, weil sowohl die Bilderflut als auch das Mythische regressionsfördernd und damit reflexionsfeindlich sind. Heinz Buddemeier meint, der Videoclip überfordere „hemmungslos unsere Wahrnehmungs- und Verstehensmöglichkeiten und ist daher gleichzeitig zum Inbegriff einer zum Schwachsinn tendierenden Unterhaltung geworden“ (1993, 62). Schwachsinnsvorwürfe erheben sich zu Recht gegen Bauch- und Busen-Räkeleien um goldkettchenbehängte Rapper sowie gegen stereotype Kunstwelten erotischer und glamouröser Verheißungen.

Dennoch verdient der Videoclip die Aufmerksamkeit, die er als relativ neue Mediengattung seit den 1990er Jahren erhalten hat: in der allgemeinen Pädagogik (z.B. Neuß 1998), in der Religionspädagogik (z.B. Kubik) und natürlich in der Musikpädagogik (z.B. Blume 1996, Bullerjahn / Röhlig 1998). Beachtenswerte deutschdidaktische Ansätze haben Dieter Matthias (1999) und Thomas Zabka (2001) entwickelt. Eine semiotisch und sprachlich-kommunikativ orientierte Didaktik des Videoclips habe ich selbst (Maiwald 2003) vorgelegt. Diese konzipiert den Umgang mit Videoclips in einem engen Zusammenhang mit genuinen Zielen bzw. Aktivitäten des Deutschunterrichts.

Ich sehe für den Videoclip drei didaktische Begründungen:

1. *In Musikvideoclips zeigt sich die vorderste Front einer für unsere Gegenwartskultur typischen, intensiven Darstellungsästhetik.* Bereits erwähnt wurden in diesem Zusammenhang schnelle, intensive, phantastische Bilder und Bildmontagen.

2. *Videoclips beleben Archetypen und Mythen und kleiden sie in neue Gewänder.* Ein Archetypus ist ein Urbild menschlichen Denkens, beispielsweise die „feindlichen Brüder“ (Kain und Abel) oder „Ankunft nach langer Wanderschaft“ (Odysseus, Hans im Glück, Wilhelm Meister). Ein Mythos ist eine urheberlose Erzählung, die für eine Gemeinschaft unanzweifelbare Gültigkeit besitzt. Ein Beispiel ist der Mythos vom Tellerwäscher, der es zum Millionär bringt, wenn er nur fleißig ist. Über Mythen denkt man nicht mehr nach, man glaubt sie. Tanja Busse (vgl. 1996, 138ff.) hat folgende Mythen in Videoclips aufgespürt: Liebe, Schönheit, Leben ist Tanz ist Sex ist Körper, Reich-macht-glücklich, der Held, die eine Welt und Gemeinschaft der Völker, der gute Wilde und das Paradies. Es sind also nicht so sehr private Phantasien, die der Videoclip zeigt, als vielmehr archetypische Zustände durchsetzt mit modernen Bildern, Klischees und Symbolen (vgl. Grimm 1989, 4).

3. *Musikclips und Musiksender sind mediale Eigenwelten.* MTV verbindet Dinge, die eigentlich gar nicht zusammengehen: subkulturelle Rebellion, politisch korrektes Denken und materiellen Liberalismus. Es ist ein Gemenge sozialer Botschaften (zu Aids, Umweltschutz, Frieden und dergleichen), ästhetischer Avantgarde und grober Sinnlichkeit. Darin verschwimmen auch die Grenzen zwischen Programm und Werbung. Die Clips bewerben die Musikware und gezielt platzierte Produkte; die Werbespots setzen die Clipästhetik fort und verweisen häufig wiederum auf Fernsehsendungen. VIVA für die noch Jüngeren stiftet eine bunte Welt aus Spaß (Konsum, Erotik, Party) und Gutmenschentum, in der aber im Grunde konservative Werte vorherrschen: Britney Spears beharrte lange darauf, noch Jungfrau zu sein; in einem VIVA-Chat sagten die Mitglieder der Band Bro' Sis', dass sie alle natürlich einmal Kinder haben wollten; und Ozzy Osbourne, der in meiner Jugend auf der Bühne Fledermäusen die Köpfe abbiss, ist Star einer MTV-sitcom, in der er sich als fürsorglicher Vater und als Nörgler über laute Musik ergeht. VIVA-Seher vertelefonieren Handy-Gebühren, essen McDonald's-Burger und kaufen *Bild am Sonntag* (mit VIVA-Beilage).

In Videoclips, so lässt sich zusammenfassen, spielt sich eine Menge ab: an banalem Kommerz; aber auch an Visualität, an Medialität, an Fiktionalität, an Gegenwartskultur. Für Giaco Schiesser sind Videoclips „eine Schule der Ästhetik für ein Leben im digitalen High-Tech-Kapitalismus“ (1996), für Ralf Schnell eine neue „Heimstatt für das Melancholische, das Märchenhafte, das Magische“ (2000, 9). Musikvideoclips und Musiksender sind *paradigmatisch für die symbolische Konstruktion von Welt und Bedeutung in der modernen Medienkultur*. Hierin gründet ihr Wert als Unterrichtsgegenstand.

3.1.3 Zum Beispiel: Without Me von Eminem

The Eminem Show hieß das dritte Album des Rap-Stars Marshall Mathers, genannt Eminem. Notorisch für seine früheren Ausfälle gegen Homosexuelle und Politiker(gattinnen), ist Eminem seit dem autobiographischen Film *8 Mile* (USA 2002, Regie: Curtis Hanson; vgl. <http://www.8-mile.com/>) [CD] nicht nur einem größeren Publikum bekannt, sondern auch fähig für den Salon amerikanischer *Mainstream*-Kultur geworden. Dazu beigetragen haben nicht unwesentlich die Preise (MTV Awards, Grammy), die der Videoclip zu *Without Me*, einem Titel von jenem Album, gewonnen hat. Wie in Musikvideoclips Welt und Bedeutung konstruiert bzw. dekonstruiert werden, belegt dieser Clip eindrucksvoll. Ich versuche, obwohl ihm dies kaum gerecht zu werden vermag, zunächst eine Beschreibung. (Ein Ausschnitt befindet sich auf der [CD].)

Eine Art „Haupthandlung“ erzählt, wie Eminem sich als Batmanfigur aufmacht, um einen Jugendlichen vor dem Anhören einer Eminem-CD zu bewahren. Durchgängig einmontiert sind Kommentarblasen und Geräuschwörter, wie sie in Comics üblich sind: *What's this? Another troubled youth in danger? Who will save him? -Duty calls! - Is our hero up to the challenge before him? KROAK!! ZAP! ZAP! POW!* Eine Kontinuität stiftende Einstellung ist der vor seinem gelben Logo direkt in die Kamera singende und tanzende Eminem.

Dieses Gerüst wird mit zahlreichen Parallelszenen und -settings ergänzt: Als Comic-Bildchen tauchen Religionsfiguren (Bischöfe, Rabbis) neben Sumoringern und Hasenpuppen auf. Dann legt Eminem sein schlecht sitzendes Batman-Kostüm an und verlässt mannhaft das Bett und seine Betthäschen. In der nächsten Sequenz sehen wir ihn als OP-Notfall in einem Krankenhaus, dann mit einer Dick Cheney-Figur ein Infomercial bestreiten. Die nächste längere Einstellung zeigt, was *meanwhile, on a national talk show ...* unter dem Thema *WHEN SONS GO BAD* geschieht. Dort treten neben anderen ein Transvestit und eine Sexpuppe auf, ein Studiogast namens Shady (auch Eminem) *disrupts everything*, bevor Rap Boy die Situation rettet. Als nächstes sitzen Eminem / Batman und Partner rappend in ihrem Einsatzfahrzeug, einem Sportwagen: *KRAPOW!* Im Refrain wird eine vorläufige Summe gezogen:

Now this looks like a job for me / So everybody just follow me
Cuz we need a little controversy / Cuz it feels so empty without me ...

Die nächste Szene zeigt eine übergewichtige, abgetakelte, glitzergewandete Elvis Presley-Figur in einem bombastischen Badezimmer mit dem Insert: *Across town something different is afoot* und dem Hinweis *TRUE STORY*. Im Folgenden bis zum Schluss wechseln sich Elvis-, Auto-, Talkshow- und andere Reprisen in Hochgeschwindigkeit ab.

Als nächstes parodiert Eminem seinen Musikerrivalen Moby beim Yoga; der Text zieht in derber Manier über diesen Feind, andere Musiker und Musikgenres her. Sodann ein harter Schnitt hinüber zu *THE NATION'S FAVORITE REALITY SHOW*, bei der drei Abenteurer auf einem Baumstamm im Meer balancieren und schließlich bis auf den Sieger hineinstürzen. Der Liedtext übt derweil Zynismus: Sei ein beleidigender, obszöner, kontroverser, egoistischer, narzisstischer Plagiator und werde gerade *damit* bekannt, reich und ein Idol für Millionen Nachfolger.

Schließlich erreichen die Helden das Haus des Jugendlichen, wo Batman / Robin sich überflüssigerweise an der Hauswand empor hangelt. Der Fernsehsender 3NN präsentiert *LIVE* unter arabischen Schriftzeichen in einer Höhle einen rappenden Osama bin Laden. Die Retter betreten das Kinderzimmer, nehmen dem traurigen Jungen die CD mit dem Hinweis auf *EXPLICIT LYRICS* und *PARENTAL ADVISORY* weg. Bin Laden kapituliert vor schwarzen Rappern.

So weit die „Inhaltsangabe“. Wenn man will, kann man in diesem Clip baren Unsinn sehen. Schon aufgrund seiner rasanten Dichte hat er wenig gemein mit dem Wahren, Guten, Schönen, mit symbolischen Ordnungen, denen durch Hermeneutik beizukommen wäre. Ich teile solche Negativurteile nicht. Was der Clip leistet, ist die *selbstironische und selbstreflexive Totalisierung einer eigentlich nicht mehr totalisierbaren Gegenwartskultur*. Eminem greift hinein in den Zeichen-, Geschichten- und Mythenvorrat und montiert aus diesem Material einen großen und großartigen Bedeutungszusammenbruch:

Erstens hat der Clip keine „Botschaft“ außerhalb seiner selbst. Seine Bezugsobjekte sind primär andere Medienereignisse wie *Batman*, *Talkshow*, *Reality Show*, *CNN*, *Werbung*, die Musikszene inklusive *MTV* und *Eminem* selbst. Auch sein Figurenarsenal besteht weitgehend aus fiktiven oder medial vermittelten Figuren wie *Dick Cheney*, *Elvis Presley*, *Moby*, *Osama bin Laden*. Zweitens wird jeglicher narrative Sinnzusammenhang untergraben. Text-inserts wie *meanwhile, on a national talk show* oder *Across town something different is a-foot* suggerieren einen Erzählzusammenhang, den es freilich nicht gibt. Paradox ist auch, dass Eminem und Partner sich aufmachen, einen gefährdeten Jugendlichen davor zu bewahren, sich eine Eminem-CD anzuhören; paradox ist vor allem, dass diese Rettungsaktion wiederum nur über Eminem in *Bild*, *Text* und *Ton* erfahrbar wird.

So ist dieser Clip durchaus als „Aussage“ über die mediale Konstruktion bzw. Dekonstruktion von Wirklichkeit zu „verstehen“: als Montage von Realitätspartikeln aus und unter Verwendung von medialen Formaten, deren „Sinn“ sich im Montiertwerden sogleich gegen sich selbst kehrt. Die immer schon mediale Wirklichkeit ist immer nur medial erfahrbar. Sinn macht sie nur noch als großes

patchwork des Ungleichzeitigen und Disparaten. Meines Erachtens finden hier ästhetische Programme wie Montagefilm oder Dada eine würdige Einlösung.

3.2 Hypertextuelle Entfaltung des Textes von *Without Me*

3.2.1 Didaktische und methodische Entscheidungen

Wie entzieht man ein Zeichenfeuerwerk wie dieses dem gebanntem, „bewusstlosen“ Blick? Wie kann dieses mediale *patchwork* des Ungleichzeitigen und Disparaten erfahren werden, ohne die Lust und die Faszination, die von ihm zweifellos ausgehen, allzu rasch auf Begriffe zu bringen und zu zerstören?⁹ Weil es der Bilder so viele und so schnelle sind, habe ich mich für einen Zugang über den Liedtext entschieden:

Eminem: *Without Me*¹⁰

Intro: Obie Trice. Real Name, No Gimmicks / Two trailer park girls go round the outside, Round the outside, round the outside (2x) / Guess who's back, back again / Shady's back, tell a friend / Guess who's back, guess who's back / Guess who's back. Guess who's back.

Strophe: I created a monster, cuz nobody wants to / See Marshall no more they want Shady / I'm chopped liver / Well if you want Shady, then this is what I'll give ya / A little bit of weed mixed with some hard liquor / Some vodka that will jumpstart my heart quicker / Then a shock when I get shocked at the hospital / By the Dr. when I'm not cooperating / When I'm rocking the table while he's operating "Hey" / You waited this long to stop debating / Cuz I'm back, I'm on the rag and ovulating / I know you got a job Ms. Cheney / But your husband's heart problem is complicated / So the FCC won't let me be / Or let me be me so let me see / They tried to shut me down on MTV / But it feels so empty without me / So come on and dip, bum on your lips, "Fuck That!" / Cum on your lips and some on your tits / And get ready cuz this is about to get heavy / I just settled all my lawsuits, "Fuck you, Debbie!!"

Refrain: Now this looks like a job for me / So everybody just follow me / Cuz we need a little controversy / Cuz it feels so empty without me.

⁹ In einem Plenumsgespräch über einen längeren MTV-Auszug mit mehreren Clips wurde *Without Me* mehrmals positiv herausgehoben: „Bei dem Clip hat man nicht das Gefühl, was bei einigen anderen ist, dass es überflüssig ist. Also, da wird mit den Bildern noch zusätzlich was präsentiert.“ Ein anderer Student meinte: „Ich fand ... auch Eminem ist irgendwie der einzige Clip, der es wert ist, dass man sich ihn öfter mal anschaut, wo man vielleicht öfters mal was Neues entdeckt.“ Hier noch eine Äußerung, die bereits dem „Sinn“ des Clips auf der Spur ist: „... das überspitzt er ja, das ist eine Karikatur der amerikanischen Gesellschaft.“

¹⁰ Quelle: <http://www.geocities.com/bashlak/eminem/show> [CD]



Strophe: Little hellions kids feeling rebellious / Embarrassed, their parents still listen to Elvis / They start feeling like prisoners helpless / 'Til someone comes along on a mission and yells "BITCH" / A visionary, vision is scary, could start a revolution / Pollutin' the air waves a rebel / So let me just revel and bask / In the fact that I got everyone kissing my ass / And it's a disaster such a catastrophe / For you to see so damn much of my ass you ask for me / Well I'm back (batman sound) fix your bent antennae / Tune it in and then I'm gonna enter / Into the front of your skin like a splinter / The center of attention back for the winter / I'm interesting, the best thing since wrestling / Infesting in your kids ears and nesting / Testing "Attention Please" / Feel the tension soon as someone mentions me / Here's my 10 cents my 2 cents is free / A nuisance, who sent, you sent for me.

[Refrain]

A tisk-it a task-it / I go tit for tat with anybody who's talking this and that shit / Chris Kirkpatrick, you can get your ass kicked / Worse than them little Limp Bizkit bastards / And Moby, you can get stomped by Obie / You 36-year-old bald headed fag blow me / You don't know me, you're too old / Let it go its over, nobody listens to techno / Now lets go, just give me the signal / I'll be there with a whole list full of new insults / I've been dope, suspenseful with a pencil / Ever since Prince turned himself into a symbol / But sometimes man it just seems / Everybody only wants to dis-cuss me / So this must mean I'm dis-gusting / But it's just me I'm just obscene / Though I'm not the first king of controversy / I am the worst thing since Elvis Presley / To do Black Music so selfishly / And use it to get myself wealthy / "Hey" there's a concept that works / 20 million other white rappers emerge / But no matter how many fish in the sea / It will be so empty without me..

[Refrain]

Ähnlich wie die Bildspur ist dieser Liedtext überreich an Verweisen und Anspielungen auf vorgängige Diskursgeschehen und Intertexte. Erwähnt sind Obie Trice, ein Förderer Eminems; Ms. Cheney, die Frau des amerikanischen Vizepräsidenten, die öffentlich gegen Eminem Stellung bezogen hatte; die Federal Communications Commission (FCC), die wiederholt Eminem-Texte indizierte; Mutter Debbie, mit der der Sänger in Rechtsstreitigkeiten lag; Musikervorbilder und -feinde wie Elvis Presley, Moby, Prince.

Über den Autor der *Eminem Show* schrieb Oliver Fuchs in der „Süddeutschen Zeitung“:

... ein Mann des Wortes, ein Stand-Up-Literat, ein Vokalartist, wie es seit Bob Dylan keinen mehr gegeben hat in der Popmusik. ... Man hätte diese Show gerne als „Feier des gesprochenen Wortes“ bezeichnet, aber das führt auf die falsche Fährte, weil es zu sehr nach Dichterlesung klingt, nach wohl abgewogenen Worten. Dies hier war etwas anderes: Ein kleiner Mann mit einem kleinen Kopf – in dem jedoch ganz Amerika Platz zu haben schien, mit all seinen Widersprüchen und dem ganzen Wahnsinn – führte vor, wie es aus ihm herauspricht. Völlig klar, dass diese Darbietung mehr als abendfüllend war. (Fuchs 2004, 15)

Der Liedtext von *Without Me* ist ein beeindruckender Beleg für die hier diagnostizierte Vokalartistik, ein rasender Ausbruch voller Widersprüche, eine Feier des Wortes. Wie aber war dem auf die Spur zu kommen? Für mich dadurch, dass man in einem Hypertext¹¹ an alle möglichen Bedeutungspunkte weitere Texte (im weitesten Sinn) anknüpft.

3.2.2 Durchführung und Ergebnis

Die Studierenden hatten den Clip gemeinsam per Video und individuell per Computer anschauen und in einem Gespräch zu Beginn des Seminars kommentieren können. Der Liedtext wurde am BSCW, einer internetbasierten Plattform, die für die Seminarkommunikation genutzt wurde, hinterlegt.¹² Für die Bearbeitung erhielten sie folgenden Auftrag, der gleichzeitig das Vorgehen erklärt:

Gemeinschaftsarbeit zu *Without Me* (Eminem)

- 1) Erster Schritt: Bilden Sie ein Team von 4-5 Personen.
- 2) Grundidee: Auf der Grundlage des Liedtextes (vgl. BSCW!) entsteht ein (multimedialer) Hypertext.
- 3) Detaillierung: Sie identifizieren in dem Liedtext Wörter / Passagen, die man erläutern / ergänzen / weiterführen kann. (Z.B.: „Debbie“, „Moby“, „FCC“). In einer Netzseite werden daraus Links auf weiterführende Seiten, auf Bilder (auch aus dem Clip. Wie man das macht, wissen Sie vielleicht; wenn nicht, kann ich es Ihnen zeigen), auf selbst verfasste Erläuterungen / Kommentare. Auch von den Bildern können wiederum Texte abzweigen.
- 4) Ausführung: Sie erstellen für uns „Web-Beauftragte“ ein Exposee (in WORD), und zwar in folgender Form:
 - a) Liedtext mit farblichen Markierungen der Links. (Wichtig: Für jeden Link eine andere Farbe!!)
 - b) Zweispaltige Liste mit den Links (= farbige Wörter) + Linkinhalt (= Text, Weblink, Name der Bilddatei usw.)

Dieses Exposee legen Sie zusammen mit den Anhängen (z.B. Bilddateien) auf das BSCW in einen Ordner, den Sie ***Name ihrer Gruppe*-EM** nennen. (Sie können sich einen Künstlernamen geben! In der Erläuterung zu diesem Ordner führen Sie die Namen der Gruppenmitglieder auf.

- 5) Zeitplanung: Sie sollten unbedingt eine Planungssitzung (ruhig *offline* nur mit dem Liedtext) zwischen jetzt und Sonntagabend machen. Die Erstellung der Exposees ist für Montagvormittag geplant.

¹¹ Vgl. zu Hypertext Kapitel 4 in diesem Heft.

¹² Vgl. zu BSCW Kapitel 2 in diesem Heft.

Die technischen Voraussetzungen für einen offenen Hypertext, in den die Netz-User direkt hineinschreiben, fehlten uns. Stattdessen lieferten die Studierenden in ihren Exposees das digitale Material. Ihre Arbeitsgruppen trugen die Namen „Marshall-Plan“, „Die Dreisten“, „MC-DSF“ und „Trailer Park Girls“. Das besonders reichhaltige und originelle Exposee der Gruppe MC-DSF befindet sich auf der [CD]. Dieses Material führten der Studierende Matthias Dossenbach und ich – die in der Arbeitsanweisung genannten „Web-Beauftragten“ – zusammen und stellten es als Bestandteil der Seminarwebseite [CD] ins Netz ein. Der entstandene Hypertext hatte folgende Struktur:

<i>Textstelle</i>	<i>Verlinkungen</i>
Obie Trice	zwei Erläuterungen; zwei Links auf Webseiten über den Künstler unter http://www.mtv.com/bands/az/trice_obie/artist.jhtml und http://www.shady-records.com/obietrice/
Gimmicks	zwei Worterläuterungen
Trailer Park Girls	eine Worterläuterung
Shady	vier Erläuterungen (es handelt sich um eine Alias-Figur aus einem frühen Lied von Eminem)
Monster	ein Bildpaar mit einem Kinder- und einem Erwachsenenfoto von Eminem; eine Erläuterung zum Kontrast zwischen Medienfigur und realer Figur
Marshall	drei Hinweise auf den bürgerlichen Namen Marshall Mathers
Dr.	zwei Erläuterungen zur Anspielung auf Dr. Dre (= ein Rapper-Mentor Eminems)
Ms Cheney	vier Erläuterungen über das konfliktreiche Verhältnis zwischen Eminem und der Frau des amerikanischen Vizepräsidenten; darunter Links auf die Webseiten von Lynne und Dick Cheney unter http://www.whitehouse.gov/%20vicepresident/ und http://www.whitehouse.gov/mrscheney/mcbio.html
But your husband's heart problem is complicated	Bildmontage: Dick Cheney bei einer Rede vor Soldaten / Dick Cheney als Infomercial-Figur in dem Clip

FCC	vier Erläuterungen zur Federal Communications Commission, den Medienwächtern der USA, inkl. Link auf deren Webseite unter http://www.fcc.gov/aboutus.html
MTV	Link auf die Webseite unter http://www.mtv.de/
Debbie	vier Erläuterungen zu Eminems Mutter, darunter ein Link auf ein Interview mit ihr unter http://buerger.metropolis.de/mdhp/a.eminem_debbicmathers.htm
Elvis	Link auf die Webseite unter http://www.elvis.com/
someone	Erläuterung: <i>The Illrd Himself</i>
revolution	Bild und Schriftzug Che Gue Vara
batman	Bild aus dem Clip: Eminem als Batman / Robin an der Hauswand
Wrestling	Link auf die Webseite unter http://www.world-wrestling.de/
Here` my 10 cents; my 2 cents is free.	Übersetzung: <i>Hier ist meine Meinung; meinen Senf gibt es gratis dazu.</i>
tit for tat	Übersetzung: Auge um Auge; wie du mir, so ich dir
Chris Kirkpatrick	vier Erläuterungen zu dem Mitglied der Boygroup N'Sync; eine mit Bild und Weblink unter http://www.angelfire.com/oh4/KirkpatrickLucky/
Limp Bizkit bastards	Erläuterung zu der Band; drei Links auf die Webseite unter http://www.limpbizkit.com/index.asp
Moby	zwei Erläuterungen zu dem Musiker, der Eminem wegen seiner Texte kritisierte; zwei Weblinks unter http://www.moby.com/
techno	zwei Weblinks unter http://www.techno.de/news/specials/technokultur/ und http://encarta.msn.de/find/Concise.asp?z=1&pg=2&ti=761595164
Prince	zwei Erläuterungen, eine davon mit Bildcollage
king of controversy	Erläuterung zur geteilten Meinung über Eminem
Black Music	eine Liste mit bekannten Interpreten; ein Weblink unter http://www.cbmr.org/styles/index.htm
Rappers	eine Erläuterung des Begriffs „Rap“

3.3 Bewertung

Nach der Zusammenstellung des Hypertextes fragte ich die Studierenden, was die Arbeit daran für sie ergeben habe. Insgesamt war die Resonanz differenziert und positiv. Mehrfach hervorgehoben wurden vor allem die Nutzung von Informationsquellen (Lexika, Internet), das vertiefte Erkennen („Vielschichtigkeit“, „gesellschaftskritische Anspielungen“, „Fassade“) und die Verbindungen von Text und Bild. Hier drei entsprechende Äußerungen:

[Ich habe erkannt], dass mehr Sinn hinter Eminems Text steckt, als man auf den ersten Blick denkt, [und dass] man aber auch ein sehr großes Hintergrundwissen braucht, um diesen Sinn zu erkennen und alle / die meisten Anspielungen zu verstehen.

Der Umgang mit dem Internet (Suchmaschinen) und die Teamfähigkeit der Schüler werden verbessert und sie sind gezwungen, sich von der rhythmisch-visuellen Oberfläche zu lösen. Die Schüler erkennen Querverweise und Symbolsprache, was ihr Verständnis des Clips verbessert.

[Ich habe erkannt], dass Information (Hintergrund) notwendig ist, um zu verstehen; [dass] Informationen [im Netz?] immer leicht zugänglich sind; [dass] Eminem ein bestimmtes Image anhaftet, das er selbst unterstützt, aber auch ironisiert.

Weil die Studierenden in dem ersten Plenumsgespräch den Eminem-Clip als besonders interessant und gehaltvoll hervorgehoben hatten, beauftragte ich sie vor unserem Projekt, zu *Without Me* jeweils ein Lernziel und eine Methode, mit der es angesteuert werden sollte, zu formulieren. Diese Lernziele kreisten mehrheitlich um ...

- den Aufbau des Clips, speziell den Zusammenhang von Bild und Text,
- das Verhältnis von Bildern und Wirklichkeit,
- die Anspielungen und Symbole („Darstellungsästhetik“),
- die Kritik im und am Clip,
- die „Aussage“ und „Intention“ des Clips.

Man mag manche dieser Begriffe in jedem textanalytischen Fall problematisch finden und in der Anwendung auf einen „Text“ wie den vorliegenden Videoclip ganz besonders. Im Grunde aber spiegelt sich in dieser Liste das Verlangen des Menschen, Vorgefundenem einen Sinn zu verleihen. Vor einem Clip wie diesem werden hermeneutische Verstehenszirkel indes prekär; dies heißt nicht, dass die sich in den Zielformulierungen der Studierenden ausdrückenden Verstehensbemühungen komplett zu stornieren sind. Ich meine aber, dass diese Bemühungen andere Wege gehen müssen als die aus dem (Literatur-)Unterricht noch immer häufiger gewohnten. Die methodischen Vorschläge der Studierenden sahen fast ausnahmslos folgende Schrittfolge vor: mehrmaliges Anschauen – Diskussion /

Gespräch – Gruppenarbeit – Auswertung.¹³ Nur vereinzelt gab es Vorschläge wie „den Clip ohne Ton beobachten und eine Art Drehbuch dazu schreiben“ oder „unwichtige Szenen herausschneiden, so dass am Ende nur noch die Rahmenhandlung übrig ist“. Mir scheint, dass rein analytisch-distanzierende Zugriffe ein flirrendes Objekt wie dieses entweder verfehlen oder ersticken würden und dass statt dessen ein offenerer, auf implizite Effekte setzender Textumgang angezeigt ist, wie er hier praktiziert wurde.

Was hat die Zusammenstellung dieses Hypertextes geleistet? Was hat diese Arbeit erbracht? Ich würde, die Reaktionen der Studierenden aufgreifend, folgende Positiva verzeichnen:

1. Die Studierenden haben selbstständig und selbstverantwortlich in Gruppen gearbeitet und dabei soziale Lerngewinne verbucht.
2. Sie haben ein eigenes Medienangebot hergestellt und dadurch ein gegebenes erschlossen.
3. Sie haben am eigenen Produkt Hypertext als nichtlineares, multimediales, „kreatives“ Darstellungsmittel kennen gelernt.
4. Sie haben Medien als Informations-, Kommunikations- und Gestaltungsmittel genutzt (BSCW, Internet, Word).
5. Sie haben sprachliche Arbeit geleistet: Kommunikation in der Gruppe; Übersetzungen und Erläuterungen für den Text.
6. Sie haben im Prozess und im Ergebnis ihrer weiterführenden De-Konstruktion des Liedtextes dessen intertextuelle Vielschichtigkeit greifbar gemacht und implizit wichtige Bildelemente des Clips erschlossen.
7. Sie haben dadurch die Qualität dieses Videoclips erfasst und ästhetische Kompetenz entwickelt.
8. Sie haben sich mit dem Medien-Phänomen Eminem genussvoll und zugleich kritisch auseinandergesetzt.

Im schulischen Bereich wäre Ähnliches wohl v.a. für die Sekundarstufe II vorzusehen. Vernetzen könnte es sich sinnvoll mit den Fächern Englisch, Kunst und Musik: Rap ist eine virulente Musikrichtung und -szene, Eminem darf mit Fug und Recht als einer ihrer großen Virtuosen bezeichnet werden, und im Bildfeuerwerk des Clips herrschen Comic-Ästhetik, Montage, Collage. Was hätte Kurt Schwitters wohl zu *Without Me* gesagt? Ich vermute, er wäre begeistert gewesen.

¹³ Ohne damit den / die Studierende(n) im mindesten diskreditieren zu wollen, hier ein typisches Beispiel: *gemeinsam anschauen / lehrergeleitete Diskussion über die gezeigten Brüche / arbeitsteilige Gruppenarbeit: jede Gruppenarbeit klärt ein Tabu – welches Tabu, wieso, welcher Effekt / Präsentation auf Folie oder PowerPoint.*

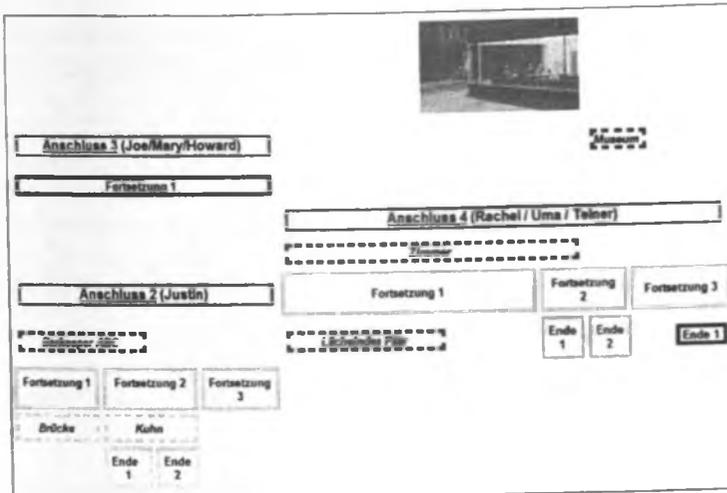
Zweifellos gibt es nicht nur witzige und experimentelle Musikclips, sondern eine Menge geistarmer Dutzendware, viel an Seichtigkeit und Kommerz. Insgesamt stellen Musikvideoclips aber eine Hauptbühne avancierter Medienästhetik dar. Der „zu Autismus und zur Gewalt neigende Videoclip-Zuschauer ist eine Schimäre“, meint Giaco Schiesser (1996). Daher geht es weniger darum zu warnen und zu bekämpfen als darum, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu ergreifen. Folgendes müsste m.E. dabei Beachtung finden:

1. Einseitige Bewahrpädagogik und / oder ideologiekritische Medienkritik sind keine Optionen für Medienerziehung und ästhetische Bildung. Fähigkeiten zu kritischer Distanznahme und zu ästhetischer Genussfähigkeit sollten sich verschränken, indem Wahrnehmung intensiviert wird.
2. Videoclips sind Gegenstände mit Eigenrecht. Sie verdienen eine Betrachtung als solche und sollten nicht bloße Aufhänger für anderweitige Lernprozesse sein (z.B. für freies Schreiben oder für Problemdiskussion).
3. Videoclips sind multimediale Medienangebote, eingebettet in einen Programmkontext. Der Textumfang darf sich nicht auf Sprache verengen und er muss ausgreifen auf institutionelle (kommerzielle, rechtliche) Hintergründe.
4. Der „moderne“ Gegenstand Videoclip darf nicht zu einer Reanimierung überkommener Methoden führen. Lehrgelenkte Gespräche, schriftliche Leitfragen, normierte Aufsätze oder mechanische Einübungen philologischer Begriffe und Techniken sind für den Umgang mit literarischen Texten aus guten Gründen zurückgewiesen worden. Sie sollten daher auch nicht auf Videoclips angewandt werden.
5. Auf ihre Tauglichkeit zu prüfen sind stets aber auch „kreative“ bzw. handlungsorientierte und produktive Verfahren. Zu bereden oder aufzuschreiben, was man subjektiv zu einem Musikclip assoziiert, ist noch keine ästhetische Bildung. Zweitens sind Verfahren aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht auf die Arbeit mit Videoclips nicht ohne weiteres übertragbar, v.a. solche, die auf Perspektivenübernahme und Empathie mit einer Figur zielen. Drittens ist gerade bei einer hochkomplexen Mediengattung wie dem Videoclip zu fragen, ob Eigenproduktionen sinnvoll möglich sind und wem oder was sie dienen sollen. (Dies schließt solche Eigenproduktionen nicht prinzipiell aus.) Es bedarf also auch für den Umgang mit Videoclips stets zielbezogener Methodenentscheidungen.

Videoclips und Musiksender führen fortwährend die symbolische Konstruktion von Welt und Bedeutung in unserer Medienkultur vor. Der Deutschunterricht sollte daher an ihnen nicht vorbei gehen.



4 Produktion einer Hyperfiction



Gliederung:

4.1 Didaktische Grundlegungen

4.1.1 Hyperfiction – einige Erläuterungen

4.1.2 Literaturdidaktische Überlegungen

- Veränderung literarischer Kommunikation durch Netzliteratur
- Netzliteratur und die Ziele des Literaturunterrichts
- Netzliteratur und Formen des Textumgangs

4.1.3 Schreibdidaktische Überlegungen

4.2 Nighthawks – ein hypertextuelles Erzählprojekt

4.2.1 Didaktische und methodische Entscheidungen

4.2.2 Durchführung und Ergebnis

4.3 Bewertung

4.1 Didaktische Grundlegungen

4.1.1 Hyperfiction – einige Erläuterungen

Unter Hyperfiction versteht man eine nichtlinear strukturierte, elektronische Form von Literatur, die über das Schriftliche hinaus multimedial sein kann.

Als das grundlegend Neue von Hyperfiction sind zunächst die Unterschiede zwischen Buchtext und elektronischem Hypertext zu erfassen: Hypertexte sind verzweigte Strukturen einzelner Textbausteine oder Textmodule, durch die man per Mausklick und Scrollen navigiert. Diese Verzweigungen können unterschiedlich strukturiert sein, etwa als „Baum“ oder als offenes „Netz“. Die Gesamtheit der Textmodule bildet die Hypertext-Basis. Die Hypertext-Basis ist ein Angebot, aus dem der User auswählt und so aus etwas Potenziellem etwas realisiert und aktualisiert. Dieser Prozess ist offener und variabler als eine Buchlektüre.

Hypertexte sind durch vier Merkmale bestimmt: Nichtlinearität, Multimedialität, Interaktivität, spezifische Navigationshilfen:

1. *Nichtlinearität* heißt, der Text besteht aus einer Vielzahl vernetzter bzw. verlinkter Einzelmodule.
2. Das elektronische Trägermedium ermöglicht *Multimedialität*, also die Integration schriftlicher, bildlicher und akustischer Zeichen.
3. Aus der Nichtlinearität resultiert als weiteres *Interaktivität*. Das heißt, der Nutzer greift zu, wählt aus, blättert, verzweigt auf Zusatzinformationen, markiert, aktiviert und schreibt ggf. sogar in den Text hinein.
4. Damit sich der User zurecht findet, enthalten Hypertexte *medienspezifische Steuerungselemente* bzw. Navigationshilfen. Auch Buchtexte weisen entsprechende Hilfen auf, z.B. Inhaltsverzeichnisse, Merkbändchen, Seitenzahlen, Register, Indizes. In Hypertexten gibt es Bedienungsmenüs, Funktionsbuttons (z.B. für Return, Schließen, Minimieren), farbliche Markierung bereits „besuchter“ Seiten usw.

Multimediale Hypertexte im elektronischen Medium Computer / Internet können auch als „Hypermedia“ bezeichnet werden.

Anders als in der Buchliteratur gibt es keinen festen Text in einem materiellen Trägermedium mehr. Daher radikalisieren hypermediale Texte die Tatsache, dass jeder Text ein Rezeptionsprodukt ist. Für Norbert Bolz fallen die Bedeutung eines Hypertextes und sein Gebrauch in eins: „Die Bedeutung eines elektronischen Textes ist sein Gebrauch in der jeweiligen Lektüre“ (1995, 222). Was als „Text“ situativ entsteht, ist stets ein immaterielles Gesamt von Interaktionen auf der Schnittstelle zwischen Textbasis und Nutzer. Somit verändern sich mit

Hypermedia zentrale Kategorien der Buchkultur, wie sie durch Gutenbergs Erfindung beweglicher Lettern ab Mitte des 15. Jahrhunderts möglich wurde: Ein Text ist kein aufgeschriebener Sinnzusammenhang mehr, sondern ein virtuelles Sinnangebot. Das Trägermedium ist nicht mehr material (Papier, Buch), sondern entmaterialisiert (Bits, Bytes, Pixel). Das Lesen ist nicht mehr ein lineares Nachverfolgen eines Schriftbandes, sondern eine multilineare, selbsttätige Aktualisierung einer Hypertext-Basis. Das „Schreiben“ des Autors ist sehr viel weniger ein „Vorschreiben“ als ein Sammeln, Zusammenstellen, Gestalten, Vernetzen, Anbieten.

Hyperfiction oder Netzliteratur nenne ich Angebote fiktional-ästhetischer Art, die durch das elektronische Trägermedium Computer und / oder Internet so geprägt sind, dass sie sich nicht verlustfrei im Buchmedium realisieren lassen. Weitere Unterscheidungen ergeben sich danach, ob eine Hyperfiction nur *online* oder auch *offline* (z.B. auf CD-ROM) rezipierbar ist; oder ob sie neben dem „Lesen“ ein Mit- und Weiterschreiben ermöglicht.¹⁴ Der Bereich Netzliteratur / Hyperfiction ist von vier verwandten Phänomenen abzugrenzen:

1. Hypermediale Angebote, die primär der Informationsdarstellung und Wissensvermittlung dienen, wie z.B. die Fahrplanauskunft der Deutschen Bahn im Netz, die Microsoft Encarta auf CD-ROM, die *online*-Version der „Süddeutschen Zeitung“, elektronische Lernprogramme und Kommunikationswerkzeuge wie BSCW;¹⁵
2. Cyberpunk, also *Science Fiction*-Romane über Computer und virtuelle Realität wie z.B. William Gibsons „Neuromancer“ (1984) (vgl. Kepser 1999, 291ff.);
3. „Literatur im Netz“, die im Internet „steht“, aber außer dem Lesen, Abspeichern und Ausdrucken keine Interaktionsmöglichkeiten bietet (z.B. das Projekt Gutenberg unter <http://gutenberg.spiegel.de/index.htm>) (vgl. Frederking 2005) [CD];

¹⁴ Christiane Heibach (2003, 61f.) leitet daraus etwas andere Begriffsbestimmungen ab. Sie reserviert den Begriff *Hyperfiction* für durch Links verbundene Schrifttextsegmente wie z.B. „Aftermoon“, ein frühes Hypertext-Experiment von Michael Joyce (1987). Dies benötigt einen Computer, aber kein Internet. Als *multimediale (Netz-)Literatur* bezeichnet sie hingegen dynamischere Formen der Textpräsentation sowie die Koppelung und Interaktion verschiedener semiotischer Systeme. *Vernetzte Literatur* schließlich ist im Netz zugänglich und weist eine weltweite Dokumentvernetzung sowie ortsunabhängige Zugänge der Nutzer auf. Heibach nennt als Beispiel „snowfields“ von Josephine Berry und Micz Flor (vgl. <http://www.art-bag.org/snowfields/>) [CD] und unterscheidet folgende Formen: *kooperative*, bei denen eine abgeschlossene Autorengruppe schreibt; *partizipative*, die für alle als Autoren offen sind; *kollaborative* bzw. *kollaborative*, bei denen einzelne Autoren nicht mehr also solche erkennbar sind. Das hier dokumentierte Projekt fiel demnach in den Bereich *kooperativ erstellter multimedialer Netzliteratur*.

¹⁵ Vgl. zum BSCW Kapitel 2 in diesem Heft.

4. Video- und Computer-Kunst, die multimedial und interaktiv sein kann, aber nicht im Internet als Trägermedium stattfindet. Die digitalen „Holo-poems“ des brasilianischen Medienkünstlers Eduardo Kac oder *Legible City* von Jeffrey Shaw und Dirk Groeneveld sind hierfür beispielhaft [CD].¹⁶

4.1.2 Literaturdidaktische Überlegungen

- Veränderung literarischer Kommunikation durch Netzliteratur

Netzliteratur verändert eingespielte Formen literarischer Kommunikation. Unter literarischer Kommunikation lassen sich zwei Phänomene verstehen:

1. Kommunikation zwischen einem Leser und dem Symbolsystem eines literarischen Textes. Das heißt: die äußeren und inneren (mental) Vorgänge bei einer Lektüre (= *Microbereich* literarischer Kommunikation);
2. Kommunikation zwischen den Beteiligten am Handlungssystem Literatur (literarischer Markt, Literaturbetrieb, literarisches Leben). Dies sind Prozesse zwischen Autoren, Verlagen, Buchhandel, Lesern, Literaturkritik und Literaturwissenschaft; auch Deutschlehrer spielen hier eine nicht unwesentliche Rolle (= *Macrobereich* literarischer Kommunikation).

Blicken wir auf den *Microbereich* literarischer Kommunikation und machen uns klar, was die Lektüre eines konventionellen Erzähltexts in der Regel beinhaltet: Das Trägermedium ist Papier bzw. ein Buch. Der ausschließliche oder dominante Zeichencode ist die Schrift. Der Lesevorgang besteht im Mitverfolgen des Schriftbandes: von links nach rechts (Zeile), von oben nach unten (Seite), und - im übertragenen Sinn - von vorne nach hinten (Buch). Lesen erfordert die fortwährende Umsetzung von Wörtern, Sätzen, Texten in mentale Vorstellungen. Hierbei entsteht in der Regel das Modell einer fiktiven, aber mit gängigen Wirklichkeitskategorien erkennbaren Welt aus Figuren und ihren Handlungen zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten. Das fiktionale Grundmuster sieht so aus, dass ein Ausgangszustand aus dem Gleichgewicht gerät, was diverse Verwicklungen hervorruft, die am Ende gelöst werden. Das Volksmärchen ist hierfür

¹⁶ In Kacs Holo-poems werden animierte Modulationen von sprachlichen und graphischen Formen auf das Endmedium eines Hologramms übertragen, das in weißem Licht betrachtet werden kann. Je nach körperlicher Bewegung des Betrachters können unterschiedliche Fragmente des Textes, Veränderungen der Position und Form von Buchstaben und Wörtern, von Farben, Größenverhältnissen, Graden der Transparenz in einem virtuellen dreidimensionalen Raum wahrgenommen werden. *Legible City* ist ein virtueller Raum, den man auf einem „realen“ Fahrrad durchfährt. Man kann dabei die Texte der Lesbaren Stadt fahrend betrachten und lesen, aber auch vom Weg abweichen und so willkürliche Texte erstellen (vgl. Block 1998 / 2000).

mustergültig: *Es war einmal ... aber eines Tages geschah ... danach lebten sie noch lange und zufrieden.*

Gewiss gibt es zahlreich literarische Texte, die von diesem konventionellen Schema abweichen. Zumeist handelt es sich um Auflösungen des Erzählkontinuums, wie sie für moderne bzw. experimentelle Literatur typisch sind. Der Roman „Simple Storys“ (1998) von Ingo Schulze etwa besteht aus 29 kurzen, „einfachen“ Geschichten, die für sich alleine stehen und in unterschiedlichen Reihenfolgen gelesen werden könnten. Eher an den Rändern literarischer Produktion angesiedelt sind dagegen Texte, bei denen das Trägermedium den Lesevorgang selbst entlinearisiert und materialisiert, sozusagen „handgreiflich“ macht. Die Bandbreite solcher hypertextuellen Züge in Buchform reicht vom kleinen Bilderbuch bis zum monumentalen Experimentalroman.¹⁷

Gemeinsam ist jenen Abweichungen, dass sie als Trägermedium noch das Buch haben. Obwohl auch ein Schrifttext ein Rezeptionsprodukt ist, verändert sich in der Netzliteratur die literarische Micro-Kommunikation grundlegend. Denn mit dem Trägermedium ändern sich auch Zeichencode, Lesevorgang und Fiktionsmodell der Buchliteratur: 1) Netzliteratur ist multimedial, besteht also aus schriftlichen, bildlichen, auditiven Zeichen. 2) Netzliteratur ist hypertextuell und interaktiv. „Lesen“ bedeutet nun: Surfen, Schauen und ggf. Mitschreiben! 3) Netzliterarische „Geschichten“ haben keine Einheit und Ganzheit wie das klassische „Werk“. Sie sind offen und entstehen als variable Produkte interaktiver „Lektüren“.

¹⁷ Drei Beispiele mögen zeigen, wie Buchtexte Hypertextualität simulieren: 1) Das Bilderbuch „Rosalie und Trüffel“ (oder: „Trüffel und Rosalie“) von Reider / Bücken (2004) lässt sich von vorne und von hinten lesen. Der Clou liegt darin, dass man dies zunächst vermutlich nicht bemerkt, bis ab der Mitte des Buches Bilder und Text auf dem Kopf stehen und auch inhaltlich keinen Sinn mehr ergeben. Man muss das Buch schließen, umdrehen und kann die Liebesgeschichte dann „von hinten“ erneut lesen, wobei sie aus der anderen Perspektive erzählt wird. Die beiden Versionen treffen sich in einer Doppelseite genau in der Mitte [CD], bei der es gleichgültig ist, wie herum sie gehalten wird. 2) „Die Spur der falschen Hunderter“ der Autoren Kopietz / Sommer (2002) ist laut Vorwort „kein Buch“, sondern ein „interaktiver Krimi“. Der Leser kann unterschiedlichen Verzweigungen folgen und muss dabei vor- und zurückblättern. 3) Arno Schmidts „Zettel's Traum“ (1963-69) ist eines der ungewöhnlichsten Bücher der jüngeren deutschen Literatur. Es geht nicht nur im Umfang (ca. 1330 Seiten auf DIN A 3) deutlich über das Übliche hinaus, sondern auch in der Anlage einer dreispaltigen Erzählung, die mit Abbildungen, Fotos und Skizzen angereichert ist. Die Lektüre solcher Bücher bricht das sequentielle Lesen. Das Trägermedium ist immer noch ein Buch, aber es ermöglicht unterschiedliche Lektüren im Sinne von Handhabungen. Das Bilderbuch würde als elektronischer Text freilich seinen Clou einbüßen. Der Krimi und „Zettel's Traum“ hingegen leiden unter der Schwerfälligkeit des Buchmediums.

Im vorangehenden Absatz wurde eine Reihe von Begriffen in Anführungszeichen gesetzt: Lesen, Geschichten, Werk, Lektüre. Dies zeigt, dass man sich die Kommunikation zwischen einem User und einem netzliterarischen Angebot anders vorstellen muss als die zwischen einem Leser und einem Buch(text): An die Stelle des geschlossenen Werkes tritt eine offene Textur, an die des Autors eine Gemeinschaft von „LeserSchreibern“, an die der fokussierten Ganzlektüre ein Auswählen, Navigieren, Flanieren: eine Art *performatives Lesen*.

Die Netzliteratur verändert aber nicht nur die Kommunikation zwischen Leser und Text, sondern auch die Macro-Kommunikation im Literatursystem. In der Printkultur konstituierte sich Literatur in einem Verbund von literalen Speicherungs- und literarischen Tradierungsmechanismen (vgl. Ewers 2000, 140). Dies ändert sich bei der Netzliteratur in mancherlei Hinsicht:

1. Ein Autor benötigt keinen Verlag und keinen Vertrieb mehr. Fast jeder kann schnell und preiswert etwas im Netz veröffentlichen. Wer damit erreicht wird, ob und wie damit Geld zu verdienen ist - das sind andere Fragen. Auch verliert ein Netzautor weit mehr als ein Buchautor die Kontrolle über und die Rechte an seinem „Werk“.
2. Elektronische Texte sind „leichter“ als Buchtexte und existieren unabhängig von Buchhandlungen und Bibliotheken. Sie haben aber u.U. auch eine kürzere Lebenszeit: URL-Adressen ziehen um, werden verkauft oder aus dem Netz genommen. Häufig trifft man in den Verzweigungen des WWW auf so genannte *broken links*, die in einen ERROR - NOT FOUND führen.
3. Wer einen „Harry Potter“ oder einen „Grisham“ kauft, weiß, dass es Millionen anderer Leser gibt. Wer eine Universitätsbuchhandlung oder eine kirchliche Leihbibliothek aufsucht, kann davon ausgehen, dass die Bücher Auswahlhürden nehmen mussten. Im Fall der Netzliteratur aber müssen Erfolg und Qualität anders definiert und bemessen werden. Im Internet gibt es keine Bestseller und auch wenig „Qualitätskontrolle“ oder -hinweise.
4. Netzliteratur geht einher mit einem eigenen „literarischen Leben“ im virtuellen Raum. Zu denken ist an literarische Treffs, aber auch elektronische Journale und Zeitschriften, in denen Netzliteratur angeboten und diskutiert wird. Unter <http://www.berlinerzimmer.de/> präsentiert sich ein „Salon im Netz“, unter <http://www.literaturcafe.de/> „Der literarische Treffpunkt im Internet“. Roberto Simanowski bietet ein „journal für digitale ästhetik“ an (<http://www.dichtung-digital.com/>).

Florian Rötzer und Christian Heise eine „Telepolis“ (vgl. unter <http://www.heise.de/tp/>). [CD]

Fassen wir zusammen: Mit der Netzliteratur verändert sich literarische Kommunikation. Seit der Poetik des Aristoteles erwarten wir von einem ästhetischen Gebilde Geschlossenheit, Einheit, Ganzheit. Auch haben wir uns im Gefolge des Buchdrucks an bestimmte Mechanismen der Buchkultur gewöhnt: den individualisierten Autor, den fixierten Text, das lineare Lesen. Netzliteratur fordert diese printkulturelle „Gutenberg-Galaxis“, wie Norbert Bolz (1995) sie nennt, heraus. Diese Herausforderung ist aber auch eine für den Deutschunterricht.

- Netzliteratur und die Ziele des Literaturunterrichts

Worin liegt der Wert von Netzliteratur als Gegenstand von Erziehung und Bildung? Die Beantwortung dieser Frage fällt leichter, wenn wir zunächst überlegen, welchen Zielen und Anliegen der Umgang mit herkömmlicher Literatur verpflichtet sein kann. In der Mediengesellschaft sieht man als eine wichtige Aufgabe heute die Anregung zum Lesen, die Förderung von Lesemotivation, Lesefähigkeit und Lesefreude. Daraus resultieren Aktivitäten wie Lesungen, Lesenächte und Leserallyes, die Einrichtung von Klassenbibliotheken, Buchvorstellungen, Vorlesewettbewerbe, Gedichtwerkstätten usw.

Eine solche *Leseförderung* setzt jedoch bereits voraus, dass das Lesen von Literatur etwas Positives und daher Förderenswertes ist. Wie lässt sich dies begründen? Die literaturdidaktischen Begründungen können in der Akzentsetzung eher textorientiert oder eher leserorientiert sein. Eine *textorientierte* Didaktik stellt die Strukturen der „Sache“ Literatur in den Vordergrund, man nennt diese didaktische Ausrichtung deshalb sachstrukturell. Es geht um Literatur als ästhetischen und kulturellen Gegenstandsbereich, dessen Strukturen erschlossen werden sollen. Zu diesen Strukturen gehören: sprachlich-ästhetische Mittel, Formen und Gattungen, Epochen und geistesgeschichtliche Zusammenhänge. Eine *rezeptionsorientierte* Didaktik hingegen hat stärker die Leser im Auge. Ihr kommt es darauf an, dass der Umgang mit literarischen Texten Fähigkeiten wie Imagination, Empathie und Fremdverstehen entwickelt und so die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung fördert.

Literaturunterricht kann sich demnach eher als Erziehung *zur* Literatur oder eher als Erziehung *durch* Literatur verstehen (vgl. Fritzsche 1994, Bd. 3, 98ff.). Diese Auffassungen schließen einander nicht aus, und sie sind auch nicht an sich gut oder schlecht. Eine schlechte Erziehung zur Literatur reduziert die Texte zum Übungsmaterial für die Bestimmung von Merkmalen; eine schlechte Erziehung durch Literatur missbraucht sie als Vehikel für Moralbelehren oder für *Be-*findlichkeitspädagogik (vgl. Maiwald 2001, 16ff.). Auch sagt die *didaktische*

Unterscheidung zwischen einer Erziehung zur oder durch Literatur noch nichts über *methodische* Umsetzungen aus. Manche produktive Verfahren etwa können der Strukturanalyse dienen, andere hingegen der Vorstellungsbildung.

Kommen wir zur Netzliteratur und nehmen zunächst die sachstrukturelle, *textorientierte* Perspektive ein. Dann stellen sich Fragen wie diese: Gehört die Netzliteratur überhaupt zur „Kultur“ und zur kulturellen Überlieferung? Was sind ihre „Strukturen“ (Formen, Gattungen)? Wie lassen diese sich beschreiben, analysieren, interpretieren - zumal, wenn es kein Textganzes mehr gibt? Wie beurteilen wir die künstlerisch-ästhetische Qualität? Wie funktioniert hier das Literatursystem? Olia Rialinas „My Boyfriend Came Back from the War“ (1996) gilt als „Klassiker“ der Netzliteratur (<http://www.teleportacia.org/war/war.html>) [CD]. Warum ist das so? Und: Was wäre hier eine „textadäquate Lektüre“, eine „textnahe Interpretation“? Muss man bei einem virtuellen, sich immer wieder neu ergebenden Text, bei einem performativen Lesen den Anspruch einer sinnbezogenen Deutung womöglich aufgeben?

Blicken wir nun stärker *leserorientiert* auf die Netzliteratur. Im Regelfall erleben wir einen Erzähltext als vorstellbare Welt, in der Personen (Figuren) an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten bestimmte Handlungen ausführen. Die fiktiven Menschen mögen seltsam sein, die Orte exotisch oder utopisch, die Zeiten entlegen, die Handlungen sonderbar. Aber meistens gelingt es uns, eine fiktive Welt zu konstruieren. Die zentralen Kategorien traditioneller Fiktionalität sind 1) die entwickelte literarische Figur mit komplexem Innenleben und vielfältigen Weltbezügen und 2) das chronologisch-kausale Handlungsgeschehen. Die Geschehnisse in der fiktiven Welt fordern auf zur Kommunikation mit dem literarischen Text. Sie rufen unsere Vorstellungskraft, unser Bemühen um Verständnis und Deutung, unser Urteil hervor.

Nun zeichnet es die Netzliteratur zumeist aus, dass sie keine Figuren entwickelt und keine Handlungsstränge knüpft. Wenn aber die zentralen Kategorien konventioneller Fiktionalität aufgelöst werden, wo bleibt dann das Verstehen und Deuten? Es gibt keine Figuren mehr, in die wir uns einfühlen können, keine Entrollung eines Sinngeschehens mehr, das wir nachvollziehen und bewerten können. Indem wir in der netzliterarischen Datenbasis navigieren, machen wir den Text und den Sinnzusammenhang selbst, und wir machen ihn immer wieder neu und anders. Wie verträgt sich dies mit der Idee von Interpretation?

Mit Kaspar H. Spinner lassen sich als Zielsetzungen des Literaturunterrichts festhalten: Texterschließungskompetenz, literarische Bildung, Förderung von Imagination und Kreativität, Identitätsfindung und Fremdverstehen, Auseinandersetzung mit menschlichen Grundfragen (vgl. Spinner 2001). Im Zusammenhang mit der Netzliteratur stellt sich die Frage: Was wird aus diesen Zielen?

Antworten darauf lassen sich umgehen, wenn man Netzliteratur als Gegenstand von vornherein ablehnt. Eine solche Ablehnung schiene mir jedoch schwer vertretbar. Erstens gewinnt das Internet an Präsenz und Bedeutung. Netzliteratur ist zwar ein Randphänomen, dennoch ist im Verlauf der letzten Jahre eine netzliterarische Szene gewachsen, die auch weiter wächst. Ignorieren lassen sich das Internet und die von ihm ermöglichten ästhetisch-kommunikativen Möglichkeiten nur, wenn man ignorant ist. Zweitens stiftet Netzliteratur neue fiktionale Formen und ästhetische Erfahrungen. Gerade das gemeinschaftliche Schreiben hypertextueller Erzählungen wird von Theoretikern wie George Landow (1992) oder Norbert Bolz (1995) als Verwirklichung postmoderner Literatur gesehen. Das statische Schriftband und die lineare Erzählung im „Buchgefängnis“ (Bolz) wird ersetzt durch bewegte Schriftbilder und das verzweigte Fiktionsgeflecht im virtuellen Raum. An die Stelle des geschlossenen Werkes tritt der plurale, intertextuelle Diskurs. Es muss sich noch zeigen, welche Verbreitung und Akzeptanz dies findet. Ästhetische Bildung und kulturelle Erziehung dürfen die Augen vor Avantgarde-Bewegungen wie der Netzliteratur aber nicht verschließen. Womöglich ist Netzliteratur eine Mode oder ein Irrweg; womöglich aber ist sie Teil einer kulturellen Verschiebung, die ebenso dramatisch ist wie vor 500 Jahren der Übergang von einer proto-literalen Kultur in eine voll entwickelte Schriftkultur (vgl. Ong 1982, Glück 1987, Kloock 1997, Maiwald 2005). Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, solche Entwicklungen wachsam, aber aufgeschlossen zu begleiten.

Wenn Netzliteratur als Gegenstand sprachlich-literarisch-ästhetischer Bildung gelten kann, bedeutet dies nicht, dass die oben genannten Ziele des Literaturunterrichts im Umgang mit ihr verabschiedet werden müssten. Die Zielsetzungen müssten aber dem Wesen der Netzliteratur entsprechen. Ich schlage folgende vor, die SchülerInnen sollen ...

1. das Internet als Trägermedium der Netzliteratur kennen und handhaben können;
2. einen Überblick über den Phänomenbereich Literatur im Internet / Hyperfiction / literarisches Leben im Netz gewinnen;
3. netzliterarisches Schreiben erproben;
4. das ästhetisch-literarische Erfahrungspotenzial der Netzliteratur (auch im Vergleich mit der Buchlektüre) beschreiben, beurteilen und bewerten können.

- Netzliteratur und Formen des Textumgangs

Für den Umgang mit Netzliteratur muss das Methodenrad nicht neu erfunden werden. Gleichwohl beeinflussen die Besonderheiten der Netzliteratur bzw. ihres Trägermediums methodische Entscheidungen. Grundsätzlich gilt: Was für

den Umgang mit herkömmlicher Literatur abzulehnen ist, ist es auch für den mit Netzliteratur. In der Deutschdidaktik herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass eine lehrerzentrierte, ergebnisfixierte, rein sprachliche, analytische und philologische „Behandlung“ literarischer Texte fragwürdig ist, weil sie deren Ästhetik und Mehrdeutigkeit verfehlt. Der aktuelle Gegenstand Netzliteratur sollte daher nicht zum Deckmantel für überholte Methoden werden.

Umgangsformen für die Netzliteratur müssen in Rechnung stellen, dass es „den Text“ als ein und dieselbe Datengrundlage für den Lesevorgang nicht mehr gibt. Schon das „Lesen“ ist hier ein sichtbares Handeln, ein hantierendes Ausspielen. Hieraus resultieren Konsequenzen für die Methodik:

1. Kommunikation über Netzliteratur wird vermutlich mehr als bei einem Buchtext vom „Lesevorgang“ selbst handeln, vergleichsweise weniger von den „Inhalten“ (vgl. Gölitzer 2003).
2. Da der Text selbst dynamisch und der Lesevorgang als solcher performativ ist, sind handelnde oder produktive Verfahren nicht in dem Maße anwendbar wie im Fall printbasierter Literatur. Dies betrifft insbesondere Verfahren, die auf imaginative Vergegenwärtigungen von fiktiven Figuren und Handlungen zielen.
3. Bei einem beschleunigten, dynamisierten und veräußerlichten Lesen stellen sich andere mentale Effekte ein als bei einem Buch. Der Textumgang sollte daher nicht restriktiv auf traditionelle Hermeneutik (Verweilen, Durchdringen, Begreifen, Herstellen von Sinn Ganzheiten) verpflichten. Zurecht weist Christiane Heibach darauf hin, „dass die dem Bildschirm adäquate Rezeptionsweise weniger das intensive Lesen, sondern mehr das oberflächliche Schauen ist“ (2003, 57).

Dies bedeutet nicht, dass der Textumgang beliebig werden oder jedwede Anschlusskommunikation ausbleiben muss. Sinnvoll scheint ein gemeinschaftlicher Umgang mit auch selbst produzierten netzliterarischen Texten im Rahmen einer neuen, *mediengestützten* und *medienbezogenen* „literarischen Geselligkeit“ (zum Begriff vgl. Mattenklott 1979). Welche Formen könnte diese annehmen?

- SchülerInnen gestalten literarische Texte in hypermediale um oder umgekehrt (vgl. Leubner 2001, 55).¹⁸

¹⁸ Vgl. hierzu auch die Folgeaktivitäten zu Olia Rialinas „My Boyfriend Came Back from the War“ (<http://www.teleportacia.org/war/war.html>), angefangen vom Fan-T-Shirt über Übersetzungen bis hin zu medialen Adaptionen und Variationen unter <http://myboyfriend-camebackfromth.ewar.ru/>. [CD]

- Eine Lernergruppe (vielleicht im Rahmen eines Lernzirkels) besucht eine der Web-Seiten, „auf denen die Nutzer zum Lesen, Weiterschreiben und anschließenden Online-Publizieren literarischer Texte im Netz angeregt werden (vgl. zum Beispiel <http://www.poetron-zone.de> [Poesie-Meister-Wettbewerb] oder <http://schreib-lust.de> [Schreib-Lust])“ (Frederking 2005). [CD]
- SchülerInnen setzen sich mit netzliterarischen Angeboten auseinander. Wichtig ist wie beim Umgang mit herkömmlicher Literatur eine sachbezogene, gleichwohl ergebnisoffene und gleichberechtigte Anschlusskommunikation. Diese kann sich selbst in digitalen Medien vollziehen (Chat, E-Mail, Foren, elektronische Gästebücher, BSCW), denkbar sind aber auch konventionelle Lesetagebücher, Buchvorstellungen oder literarische Gespräche.
- Eine Lernergruppe produziert eine eigenständige Hyperfiction (vgl. Leubner 2001, 56; und das folgende Beispiel).

Das Internet beschert der Literaturdidaktik neue Texte: Cyberpunk, Literatur im Netz und Netzliteratur. Es bringt aber auch neue Leseweisen und Formen des Umgehens mit Literatur wie z.B. Chat statt Unterrichtsgespräch, oder Online-Rezension bei Amazon statt Interpretationsaufsatz. Diese beiden Bereiche verschmelzen, wenn Schüler aktiv zu einem netzliterarischen Text beitragen oder gemeinschaftlich selbst eine Hyperfiction verfassen. Wenn dies geschieht, sind aber nicht mehr nur literaturdidaktische, sondern auch schreibdidaktische Fragen berührt.

4.1.3 Schreibdidaktische Überlegungen

Schreiben(lernen) vollzieht sich in der Schule weitgehend noch immer im Rahmen eines produktorientierten „Aufsatzunterrichts“. Dieser orientiert das Schreiben an Aufsatzarten wie Erlebniserzählung oder Erörterung; Themen, Orte und Zeiten des Schreibens und bisweilen sogar die Arbeitsschritte sind festgelegt; relevant ist einzig der fertige Text; Korrektur, Bewertung und Zensur erfolgen monologisch durch den Lehrer.

Fachdidaktische Kritik an einem solchermaßen formalisierten und isolierten Schreiben wird seit den 1970er Jahren vor allem unter den Schlagwörtern *kommunikatives*, *kreativ-personales* und *prozessorientiertes* Schreiben vorgetragen.¹⁹ Die Kritik lässt sich dahingehend bündeln,

¹⁹ Ich erspare den LeserInnen hier ein voluminöses Referat schreibdidaktischer Literatur und verweise summarisch auf ein druckfrisches Handbuch zur *Schreibförderung und Schreiberziehung* (Abraham / Kupfer-Schreiner / Maiwald [Hg.] 2005).

- dass die Orientierung an normierten „Aufsatzformen“ funktions- und daher gestaltlose Texte hervorbringt;
- dass die Orientierung an (zensierbarer) Normerfüllung aus dem Schreiben eine Scheinkommunikation macht;
- dass die Orientierung am fertigen Schreibprodukt die Prozesshaftigkeit des Schreibens ausblendet (Planungs-, Ausführungs-, Überarbeitungsprozesse);
- dass die Entwicklungslogik des Übergangs vom Subjektiven zum Objektiven v.a. in höheren Jahrgangsstufen eine Monokultur expositorischen und explikativen Sprachgebrauchs erzeugt.

Einer Schreibdidaktik und einem Schreibunterricht, die sich demgegenüber *prozessorientiert* verstehen, öffnen sich durch neue Medien neue Gegebenheiten. (Hiervon war in Kapitel 1 bereits die Rede.) Der PC als Schreibwerkzeug verändert den Schreibprozess. Texte entstehen mehr in einem mäandrierenden, schreibenden Denken als in der geradlinigen Fixierung im Kopf bereits fertiger Gedanken. (Im ungünstigen Fall verschieben sich die Prioritäten hin zur Sorge um ein möglichst beeindruckendes Layout.) Zweitens sind neue Textsorten bzw. Schreibhandlungen wie E-mails, Chatten oder „Simmsen“, wenn schon keine neuen Lerngegenstände, so doch prägende Faktoren von Schreib-Erfahrungen und Schreib-Haltungen. In jedem Fall schaffen mediengestützte Schreibprozesse neue Differenzen zu schulischen Aufsatzformen. Die Netz-Rezension bei *amazon* ist etwas anderes als eine „begründete Stellungnahme“; die Schichtung eines argumentativen Diskurses in einem virtuellen Forum hat kaum etwas zu tun mit der dialektischen Erörterung eines isolierten Schreibers; ein gemeinschaftliches Hyperfiction-Projekt unterscheidet sich markant von einer Erlebniserzählung.

Neue Medien bieten also Schreibwerkzeuge, Schreibanlässe und Schreibforen als Optionen für ein *situiertes, prozessorientiertes Schreiben* und damit für eine Schreib-Erziehung auf dem deutschdidaktischen Stand (vgl. Frederking 2005).

So weit der literatur- und schreibdidaktische Kontext, in dem sich die nachfolgend dargestellte Produktion einer Hyperfiction bewegte.

4.2 *Nighthawks* – ein hypertextuelles Erzählprojekt

4.2.1 Didaktische und methodische Entscheidungen

Nighthawks ist ein hypertextuelles Erzählnetz, das von Edward Hoppers gleichnamigem Gemälde („Nachtschwärmer“) von 1942 als Bildimpuls ausging [CD]. *Nighthawks* entstand während eines Seminars zum Thema „Erzählen und Erzähltes unter dem Einfluss neuer Medien“. Das Seminar erkundete, wie sich Erzählen und Erzähltes in neuen medialen Umgebungen verändern bzw. bereits verändert haben. Thematisiert wurden der Computer als Schreibgerät und das Internet als Schreibforum, mediale Transformationen und Verbünde fiktionaler Stoffe (angefangen vom *Sams* bis zu *Lara Croft*), die didaktische Aufbereitung von Erzählliteratur auf CD-ROM, neue Formen von Narrativik in Medienangeboten vom Bilderbuch über neuere Spielfilme, Computerspiele, Videoclips bis hin zur Netzliteratur.

Die folgenden Überlegungen beschränken sich auf die netzliterarischen Teile des Seminars. Als Kontrastfolie wurde anhand aussagekräftiger Beispiele zunächst das Paradigma konventionellen Erzählens eines einzelnen Autors im Schriftmedium aufgespannt. Wichtig schien mir weiter, dass Hyperfiction dann nicht nur rezipiert, sondern auch selbst produziert wird. Erstens erbringt eigenes Tun in der Regel einen erhöhten Erkenntnisgewinn, zweitens liegt es gerade im Wesen der Netzliteratur, dass die Grenzen zwischen Autor und Leser bzw. zwischen Lesen und Schreiben verschwimmen. Damit die Differenzen zwischen „Buchliteratur“ und Hyperfiction deutlich hervortreten, sollte unser Hypertext wenigstens ansatzweise hypermedial sein, also nicht nur aus Schrift bestehen. Wichtig war mir schließlich, dass die SchreiberInnen Thema bzw. Startpunkt der Hyperfiction selbst wählen konnten.

Für einen offenen Text, in den die Nutzer frei hineinschreiben, fehlten mir technische Expertise und Ressourcen. Die Studierenden waren somit auf die Rolle der Lieferanten von Modulen beschränkt, die ich mit Unterstützung der Hilfskraft Markus E. Hittinger zusammensetzte. Der Transport dieser Module zwischen den Beteiligten erfolgte über die Kommunikationsplattform BSCW (vgl. hierzu Kapitel 2 dieses Heftes). Zwar verwendete ich eine komplette Seminar-sitzung darauf, die Hintergrundarbeiten der beiden „Webmaster“ vorzuführen und somit transparent zu machen; dennoch widerspricht diese exklusive Funktionshierarchie an sich dem demokratischen Geist von Hypertext. (Eine Alternative sah ich indes nicht.) Obwohl hier eine Schreibergemeinschaft am Werk war, regte ich an, die Einzeltexte namentlich zu kennzeichnen.

Da die SchreiberInnen die Hyperfiction nicht nur als fertiges Produkt, sondern bereits im Entstehen wahrnehmen sollten, musste das Einstellen ins Netz suk-

zessive und rasch erfolgen. Aus diesem Grund wurde die Erstversion von *Nighthawks* mit Microsoft Frontpage erstellt. Frontpage ist eine Software für eher textorientierte Netzseiten, die mir von der Verwaltung der Lehrstuhl-Homepage vertraut war und deren Handhabung relativ einfach zu erlernen ist. Erst nach Abschluss des Seminars wurde eine professioneller anmutende Version in adäquat nachtschwarzer Optik mit Flash-Elementen erstellt. Diese Version ist im Netz verfügbar (<http://www.uni-bamberg.de/~ba4dd1/hopper/index.html>) [CD]; auf der [CD] ist hingegen bewusst die schlichtere Erstversion präsentiert, weil sie realistischer wiedergibt, was unter Zeitdruck auch für einen versierten Computerlaien machbar ist.

4.2.2 Durchführung und Ergebnis

In einem ersten Schritt reflektierten die Studierenden anhand einschlägiger Texte bzw. Textpassagen, was Erzählen im Schriftmedium sein kann. Die Beispiele umfassten einen konventionell auktorialen Erzählanfang von Hedwig Courthsmahler; experimentelles Erzählen am Beispiel der Prosavignette „Wahre Liebe“ von Thomas Bernhard und des Anfangs von Peter Härtlings Roman „Schubert“; sowie eine Erzählung aus Kindermund. Bei allen Unterschieden ist diesen Textspielen gemeinsam, dass sie monomedial und linear zu lesen sind.

In der nächsten Stufe zur Frage „Was heißt hier Erzählen?“ erweiterten die Studierenden das Textspektrum, indem sie zwei hypermediale Netzangebote, nämlich einen Hypertextbaum zum Mitschreiben bei G.V.O.O.N und den Internetkrimi „Die Aaleskorte der Ölig“ erkundeten.²⁰ Hierzu wurden folgende Fragen gegeben: 1. Was macht einen Text zu einer Erzählung? 2. Worin unterscheiden sich diese Texte bzw. Textanfänge? 3. In welchen Medien wird hier erzählt? Wie verändert dies das Erzählen bzw. das Erzählte?

Parallel dazu begann die Erstellung der eigenen Hyperfiction. Als Startpunkt ausgewählt hatten die Studierenden aus drei Angeboten das Gemälde von Hopper. Der erste Auftrag bestand darin, einer der in *Nighthawks* abgebildeten Figuren (Mann und Frau, Mann, Barkeeper) entweder eine Sprech- oder eine Gedankenblase zu unterlegen (Ebene 1). Die Texte waren in einen dafür am BSCW eingerichteten Ordner abzulegen. Fortgeführt wurde die Hyperfiction, indem Zweierteams je einen Text von ca. ½ bis 1 Seite Länge schrieben, der drei der vier Figuren in einen Geschichtenzusammenhang bringen sollte. Die Schreibernandem sollten darauf achten, dass ihr Text Anknüpfungspunkte hat (Leerstellen, offenes Ende). Die so entstandenen sieben Geschichtenanfänge bildeten die zweite Ebene. Im nächsten Schritt spinnen die Schreiber wiederum individuell einen dieser sieben Anfänge weiter (Ebene 3). Zwischenzeitlich wurden sie an-

²⁰ Vgl. <http://www.gvoon.de> bzw. <http://www.internetkrimi.de/aaleskorte/Pegasus98/index.htm>. [CD]

geregt, für die entstehende Hyperfiction einen „assoziativen Text“ beizusteuern, also ein Bild, einen Cartoon, ein Gedicht, einen Netzlink usw., und die Stelle zu benennen, an die dieser Assoziationstext angeschlossen werden sollte. Nachdem diese Assoziationstexte eingebaut waren (Ebene 4), erfolgte der Abschluss mit einer weiteren Schreibrunde, in der einer der entstandenen Geschichtenstränge zu einem Abschluss gebracht wurde (Ebene 5).

Statt eines linearen Schrifttextes entstand hier ein elektronischer Text mit einer sich verzweigenden Baumstruktur; statt einer schriftlichen Erzählung eines Autors ein multimedialer Erzählraum einer Autorengruppe. Bestückt ist dieser Raum mit knapp 50 Modulen: Startbild, Gesprächs- / Gedankenblasen, Geschichtenanschlüsse, Fortsetzungen, Enden und „Assoziationstexte“. Letztere sind besonders interessant, weil sie der Hyperfiction einen multimedialen, assoziativen und intertextuellen Charakter verleihen. Zur unmittelbaren Anschauung sei ein besonders stark gewachsener Erzähl-Ast hier auszugsweise dargestellt:

Sprechblase:

Zwei Whiskey, geschüttelt, nicht gerührt ... und Feuer für die Dame! 1

Anschluss (1)

"Zwei Whiskey, geschüttelt, nicht gerührt... und Feuer für die Dame".

Dann wandte sich Humphrey wieder Liz zu. "Da haben wir doch schon so oft drüber gesprochen! Natürlich will ich mal Kinder - ich liebe Kinder! Aber im Moment ist mir der Job einfach wichtiger! Das musst du doch verstehen, Liebling!"

Mit Tränen in den Augen griff sie nach einem der Gläser, die der Barkeeper eben serviert hatte. "Ich habe deine Ausreden so satt", entgegnete sie, bemüht, sich ihre Erregung nicht anmerken zu lassen. "Jünger werden wir auch nicht, wie lange willst du denn noch warten?" Liz leerte ihr Glas in einem einzigen Zug. "Noch 'nen doppelten!" Unruhig rutschte er auf seinem Barhocker herum. "Jetzt bestellt sie schon wieder was zu trinken," dachte er bei sich. Voller Unmut wandte er sich von ihr ab. Er war das Thema endgültig leid. Immer diese sinnlosen Diskussionen.

Der Mann der gegenüber saß, beobachtete interessiert die Szene. "Ob die beiden sich wohl schon lange kennen", fragte er sich, "die passen doch gar nicht zueinander". [...]

Assoziationslinks

<p><i>Natürlich will ich mal Kinder</i></p> <p>→ [Foto Baby]</p>	<p><i>... ist mir der Job einfach wichtiger.</i></p> <p>→ [Fact Sheet über das Kampfflugzeug F 117 A <i>Nighthawk</i>]</p>	<p><i>Immer diese sinnlosen Diskussionen.</i></p> <p>→ [Cartoon und Text: Die Sprache der Frauen]</p>	<p><i>Ob die beiden sich wohl schon lange kennen ...</i></p> <p>→ [Erich Kästner: Sachliche Romanze]</p>
--	--	---	--

Fortsetzungen

<p>1</p> <p>„Guten Abend, schöne Frau. Entschuldigen sie, ich habe ihre Unterhaltung eben mitbekommen. Ihr Bekannter hat eine Frau, wie er sie doch gar nicht verdient...“</p> <p>Ihr war nicht nach Konversation zumute und eine billige Anmache war so ziemlich das Letzte, was ihr jetzt noch fehlte. Sie würde alleine nach Hause in die leere Wohnung gehen, die restlichen Schokoladenvorräte plündern und morgen in aller Frühe die Koffer packen, um zu ihrer Freundin nach A. zu fahren. Ein Besuch war ohnehin schon längst fällig und jetzt war genau der richtige Zeitpunkt gekommen. Die Abwechslung würde ihr gut tun, sie würde bei einer ausgedehnten shopping-tour sinnlos Geld zum Fenster hinaus werfen, die ersten Sonnenstrahlen des Jahres genießen und ihr Leben neu ordnen. Diesmal war er wirklich zu weit gegangen. [...]</p>	<p>2</p> <p>Er war weg. Bei aller Angst, ihn zu verlieren, war sie vor allem resigniert. Sie begann an ihrer bisherigen Meinung zu zweifeln, dass trotz all ihrer Differenzen ihre Liebe zueinander doch das war, was letztlich zählte. Langsam fing sie an zu realisieren, dass ihre Ansichten, was ihre gemeinsame Lebensplanung betraf, deutlich voneinander abwichen. Weder sie noch er wollten von ihren Wünschen Abstand nehmen. Was „brachte“ ihre Liebe da? Was konnte sie tun? Nichts. Er wollte nicht. So oft hatte sie es versucht. Sie hatte keine Kraft mehr. In ihren Gedanken versunken, merkte sie nicht, wie sich ein Mann neben sie setzte. Als er sie ansprach, reagierte sie zunächst nicht. Auf seine abermalige Frage, ob er sie zu einem Korn einladen dürfte, war „Was wollen Sie?“ ihre einzige Antwort. [...]</p>
--	--

Enden (zu Fortsetzung 2)

1

"Überzeugen, Überzeugen", hämmerte es in seinem Kopf. Was würde er geben, um so eine Frau zu haben, nein lieben zu können. Er betrachtete, wie sie ihren Kopf hob, ihre Kehle leicht pulsierte und sie sich durch ihre Haare strich. [...]

Und dann, dann überkam es ihn einfach, er sprang von seinem Barhocker und ... "Was fällt Ihnen eigentlich ein??? [...]", schrie sie voller Empörung. "Entschuldigung, ich ...", sagte er leise, lief rot an, denn er wusste selbst nicht genau, was da mit ihm gerade geschehen war. Sie drehte sich beleidigt zur Seite und ihr Glas rutschte elegant hinterher. Stille, absolute Stille! Der Barkeeper drehte die Augen ungläubig heraus, so als sei ein gerade erfundene Filmszene an ihm vorbei gelaufen. Plötzlich durchbrach die leise, und reuevoll klingende Stimme des Mannes den Raum: "Ich glaube, es ist besser, wenn ich jetzt zahle. Jedes Wort, das jetzt gewechselt wird, ist sowieso falsch!" Er legte das Geld auf den Tresen und nahm seinen Hut vom nebenstehendem Hocker.

Wortlos und geknickt ging er an ihr vorbei. "Bitte, geh nicht!", forderte ihre auf einmal zart gewordene Stimme. [...] "Ich habe vergessen dir etwas zu sagen: DU KÜSST EINFACH GUT!" "Wie...?", schüttelte er ganz erstaunt seinen Kopf. Diese Frau verwirrte ihn immer mehr. "Wie kommt das auf einmal?", brachte er noch heraus, bevor sie ihn lang und innig küsste. "Du willst eine Antwort auf diese Frage?", sagte sie nach einiger Zeit. "Mir ist so etwas noch nie passiert, wie eben, ich bin nicht leicht zu haben. Aber vielleicht ist etwas dran, mit deiner Liebe. Und Chancen habe ich schon genügend verpasst. Vielleicht wird das hier eine Liebesschnulze, denn es ist sowieso schon eine!"

Sie küssten sich ein weiteres Mal und diesmal war es noch inniger als zuvor. "Ich glaube, das geht heute alles aufs Haus", sagte der Barkeeper mit einem verschmitzen Lächeln auf seinem Gesicht.

2

Eine äußerst schwierige Angelegenheit gerade für ihn. Schließlich hatte ihn selbst erst die Beziehungskäule getroffen und einige seiner Ansichten jäh zerstört. [...]

Diese Frau übte ohne Wenn und Aber eine nicht beschreibbare Anziehungskraft auf ihn aus, doch die Situation erschien ihm äußerst heikel. [...] "Auch wenn die Liebe ihre Tragik hat, so ist dies noch lange kein Grund nicht mehr zu lieben", rutschte ihm über die Lippen.

"Da ist schon etwas Wahres dran. Nur dadurch können Sie mich nicht vom Gegenteil überzeugen. [...]", entgegnete sie ihm und leerte den Korn in einem Zuge. Das war eindeutig [...].

Sie starrte auf ihre Uhr. Zu ihrem Entsetzen stellt sie fest, dass es schon sehr spät war. Eigentlich hatte Liz vor, sich früh zu Bett zu begeben, doch der Abend hatte das verhindert. Kein sehr schöner Abend für sie, doch sehr aufschlussreich: "Ich möchte nicht unfreundlich erscheinen, doch der Abend ist schon sehr weit fortgeschritten. Außerdem bin ich nicht unbedingt in der Stimmung, die Unterhaltung zu führen. Herzlichen Dank für die Einladung. Eine schöne Nacht noch." Liz stand unmittelbar danach auf und verließ, ohne sich noch mal umzusehen, die Bar.

Da saß er nun, wieder mal einsam und verlassen, und starrte in sein leeres Glas. "Es sollte wohl nicht mein Abend werden", dachte er sich, zahlte und machte sich auf, die Bar zu verlassen. Ihre Worte klangen ihm immer noch im Gedächtnis nach, und irgendwie hatte sie Recht. Er hatte es selbst am eigenen Körper zu spüren bekommen. Keiner seiner Freunde hatte ihm zur Seite gestanden, als seine Beziehung in die Brüche ging, denn er hatte keine mehr. Die Liebe erschien ihm wichtiger, dafür hatte er sie mehr oder weniger aufgegeben. Das sollte sich jetzt ändern. Die Jacke bis oben zugezogen und mit festen Schritten verließ er die Bar. Er machte sich auf den Weg zu seinen alten Freunden: "Jetzt wird alles anders".

So weit Auszüge aus dem „roten“ Geschichten-Ast von *Nighthawks* (Anschluss 1: Liz / Humphrey). Auf der Grundlage der rezipierten Beispieltex-te und der selbst produzierten Hyperfiction konnten die Unterschiede zwischen Schrifttext und elektronischem Text nunmehr begrifflich gefasst werden:

Erzählen - Was ändert sich im elektronischen Medium?

	Schrifttext	elektronischer Text
<i>Erzähltes</i>	linear, kontinuierlich (Ort, Zeit, Figuren, Handlung) unimedial	nichtlinear, diskontinuierlich multimedial
<i>Rezeption</i>	lineares Lesen Sinnlichkeit der Lektüre (Riechen, Anfassen, Mitnehmen)	Klickende Rezeption / Produktion
<i>Text</i>	relativ feste Abfolge von Wörtern, Sätzen, Seiten	emergente Folge von Bildschirmoberflächen
<i>Autor</i>	ein Autor	mehrere, auch anonyme Verfasser
<i>Medium</i>	material (Buch, Blatt)	elektronisch (Maus, Monitor)

4.3 Bewertung

Eine positive Bewertung dieses Hyperfiction-Projektes nahmen die Studierenden durch ihr schieres Engagement vor. Binnen kürzester Zeit und neben einem anderweitig umfangreichen Seminarprogramm stampften sie *Nighthawks* aus dem Boden. Im Rahmen der Seminarevaluation erbat ich Rückmeldungen zu folgenden Punkten:

1. Haben Sie in dem Hypertext gerne mitgemacht? Warum/nicht?
2. Wie haben Sie den Hypertext als LeserIn genutzt? (Stränge komplett gelesen oder eher geklickt?)
3. Würden Sie so etwas mit SchülerInnen machen? Warum/nicht?

Fast alle Studierenden haben „gerne“ mitgemacht; nur vereinzelt beklagt wurden der Zeitaufwand und der Umfang des Projekts. „Spaß“ war ein häufig genannter, aber nicht der einzige Faktor:

Ja, das Hopper-Projekt hat mir eigentlich am meisten Spaß gemacht. Das Bild war meines Erachtens sehr ansprechend für ein Schreibprojekt (es war damals auch meine erste Wahl), und daher hat es mir auch Spaß gemacht, die Geschichte immer weiter zu stricken, und auch auf andere Texte einzugehen. Die Ideen, auf die die anderen Seminar-TeilnehmerInnen gekommen sind, fand ich sehr ansprechend, da ich nie auf solche Gedanken gekommen wäre. Daher hat es mir auch Spaß gemacht, diese neuen Gedanken weiter zu stricken und auch mitzuverfolgen, wer was noch dazu schreiben wird.

Es liegt im Wesen von Netzliteratur, dass es keine vollständige Lektüre von Anfang bis Ende geben kann und soll. Eine Gefahr besteht freilich darin, dass der rasche Klick vollständig den verweilenden Blick ersetzt. Entgegen dieser Befürchtung haben die Schreiber in *Nighthawks* nicht nur herumgeklickt oder die eigenen Texte gelesen. Ein häufiger genanntes Rezeptionsmuster bestand darin, Texte orientierend zu überfliegen und dann den Ast komplett zu lesen, den man weiterschreiben wollte. Die Prinzipien von Buchlektüre und Hypertextnutzung konkurrieren mitunter in ein und derselben Person:

Ich glaube, wenn ich mich nicht täusche, ich habe den Hopper-Hypertext zumindest einmal komplett gelesen, wobei ich hier zugeben muss, dass die Motivation gegen Ende des Semesters etwas nachließ und ich mehr zum Klicken überging, was natürlich auch Spaß macht, aber nicht wirklich sinnvoll ist.

Veränderte Rezeptionsmöglichkeiten von Hyperfiction benennt der folgende Kommentar:

Ich bin ab und zu in den CIP-Pool und habe einfach mal in unseren Projekten „rumgesurft“. Da bin ich auch auf den Hopper-Text gestoßen, und ich fand es erstens sehr reizvoll, die Geschichte bzw. den Verlauf selber zu steuern, und zweitens auch die Möglichkeit zu haben zurückzugehen, um einen anderen Weg zu wählen, der mir persönlich mehr zugesagt hat.

Fast alle würden ein ähnliches Projekt trotz mancher Befürchtung in Sachen Aufwand auch mit SchülerInnen unternehmen. Vor allem die schreibmotivierenden und die medienbezogenen Effekte werden hoch veranschlagt:

Sofort [würde ich so ein Projekt machen], da es die Motivation der Schüler(innen) garantiert steigert. Für viele ... ist es sicherlich eine neue Erfahrung und der Lehrer kann den Schülern die Angst nehmen, sich mit dem Internet zu beschäftigen.

Wenn es die Zeit erlauben würde, entsprechende Hard- und Software in der Schule vorhanden wäre, auf jeden Fall. Das Projekt hat wie gesagt Spaß gemacht und ich glaube, auch die (Grund-)Schüler würden mit Feuereifer an die Sache herangehen. Vorteile dieses Schreibens haben wir mal im Seminar erörtert: ich denke einfach, dass die Schüler hierbei nicht nur ihre Schreibkompetenz fördern können, sondern auch ihre Kreativität und auch die Fähigkeit zur Gruppenarbeit. Die Plattform Computer bietet des weiteren auch die Möglichkeit, Geschriebenes nochmals zu ändern, zu überarbeiten oder (durch andere Schüler) zu ergänzen.

Die Texte werden virtuell und ansprechender für die Schüler. Der größte Vorteil liegt wohl in der eigenen Wahl des Erzählverlaufs und der Möglichkeit, auch an andere, bisher unbekannte Text- bzw. Erzählteile anzusetzen und seine eigene Geschichte weiterzuschreiben, die dann wieder für andere ein Anreiz sein kann. So ein Projekt motiviert, denke ich, die Großzahl der Schüler (wenn nicht alle!), und bringt auch Schreibscheue dazu, ihre eigenen Erzählstränge zu schreiben. Die Anonymität ist wohl unter diesem Aspekt auch mit das Wichtigste für solche Schüler. Ein eindeutiges JA! (Auch in der Grundschule!)²¹

Auf die Frage nach der interessantesten Seminarsitzung antwortete eine Studentin:

Ich fand das Thema „Hypertextualität“ sehr interessant. Hier konnte man deutlich sehen, dass es heute ein neues Verständnis von Erzählen gibt. Außerdem sehe ich darin eine schöne Alternative zum „klassischen Schreiben“ in der Schule.

Die Antwort verdeutlicht das Zusammentreffen von literatur- und schreibdidaktischen Zielen in diesem hypertextuellen Erzählprojekt, aus dem die Studierenden vor allem Folgendes mitnehmen konnten:

1. Kenntnisse über Hyperfiction im Kontrast zu konventioneller Erzählliteratur;
2. Erprobung netzliteraturtypischer Rezeptionsmechanismen;
3. situiertes, d.h. selbstbestimmtes und funktionales Schreiben, damit Schreibmotivation;
4. Fähigkeit, einen Erzähltext so zu gestalten, dass er an einen gegebenen Text anschließt, für Fortsetzungen anschlussfähig wird und ein episches Geschehen abschließt;
5. Fertigkeiten in der Nutzung einer virtuellen Kommunikationsplattform.

Begrüßenswert wäre noch mehr an reflexivem Austausch gewesen. Warum wucherten manche Äste, warum verkümmerten andere? Wie viel an äußerer Handlung verträgt dieser Bildimpuls überhaupt? Was leisten die beigefügten Bilder und Kontexte? Was macht einen Text lesenswert und anschließenswert?

Eine Reflexion solcher Fragen hätte ins Grundsätzliche führen und weitere Erkenntnisse stiften können. Auffällig ist zum einen, dass die Schreiber fast ausnahmslos reichlich melodramatische, im üblichen Sinn „triviale“ Liebesgeschichten zusammengesetzt haben. Der oben teilweise rekonstruierte Strang verdeutlicht dies: Bereits die gewählten Namen „Liz“ und „Humphrey“ könnten Anspielungen auf die Schauspieler Taylor respektive Bogart sein. Und in einem

²¹ Wie ein vergleichbares Hypertextprojekt mit GrundschülerInnen aussehen kann, zeigen Atzhorn / Maiwald 2004 bzw. <http://www.vs-gaustadt.bnv-bamberg.de/projekt/index.html> („Der Dschungel der 1000 Gefahren“) [CD].

der beiden Geschichten-Enden heißt es explizit: „Vielleicht wird das hier eine Liebesschnulze, denn es ist sowieso schon eine!“ Worauf ist dieser allgemeine Drang in die „Liebesschnulze“ zurückzuführen? Da hätten sich auch drei Agenten zum Materialaustausch treffen können, oder ein psychotisches Mörderpärchen, das sein nächstes Opfer sucht. Vielleicht genießt das Thema Beziehung / Eifersucht im Alter dieser Studierenden einen alles dominierenden Stellenwert. Überlegen könnte man aber auch, ob und wie weit hier der Bann medialer Klischees wirkt. (Medien sind schließlich voll von *Verbotener Liebe*, *Wahrer Liebe* usw.) Oder wurden diese Klischees von den Schreibenden hier vielmehr zitiert, parodiert und damit ein Stück weit dekonstruiert?

Auch hätte man den Gratifikationen des Lesens von Buchliteratur und Netzliteratur noch genauer nachgehen können. Wie reagiert man als Leser auf und in einem hypermedialen Erzählraum wie die „Aaleskorte der Ölig“ (s.o.)? Wie attraktiv ist das assoziative Zusammenlesen einer Abfolge von Hypertextmodulen? Welchen ästhetischen Reiz beinhaltet das Multimediale und Montageartige einer Hyperfiction? Wie viel des Lesevergnügens an *Nighthawks* hatte damit zu tun, dass man daran mitschrieb? Ist Hyperfiction die Zukunft der Literatur oder bloß ein Hype?

Wir konnten solche Fragen nicht mehr erörtern. Über die Substanz dafür hätten die „Netzschwärmer“ aufgrund ihrer gemeinschaftlichen Arbeit an *Nighthawks* gewiss verfügt.

5 Zum Abschluss: Was Schule machen kann

Der Titel dieses Heftes fragt: *Was kann Schule machen?* Beabsichtigt war damit ein kleines Bedeutungsspiel. Die Frage kann gemeint sein als Frage danach, was Schule angesichts des medialen Wandels machen, leisten kann. Meine Antwort würde lauten: Schule ist kein Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Unfallschäden wie strukturelle Arbeitslosigkeit oder für kulturelle Verschleißerscheinungen, wie sie die Schriftlichkeit seit einiger Zeit erkennen lässt. Ob die Mediengesellschaft eine telematische Informationsgesellschaft mit aufregenden Partizipationsmöglichkeiten wird, wie sie Vilem Flusser (1987) beschwört, oder aber in eine umfassende „Anästhetik“ mündet, vor der Wolfgang Welsch warnt (1990) - dies wird sich letztlich nicht in Klassenzimmern entscheiden. Dessen ungeachtet kann Schule aber kein stiller Hort der Printkultur sein. Wenn Sprache und Literatur sich in und mit Medien tiefgreifend verändern, kann dies ein Fach nicht unberührt lassen, dessen Zuständigkeit sprach- und literaturbezogene Lernprozesse sind. Solche Veränderungen zur Kenntnis zu nehmen, sie kritisch zu begleiten und sie produktiv mitzugestalten ist das, was Schule machen kann – und muss.

Die Frage *Was kann Schule machen?* kann aber auch darauf zielen, was von dem in diesem Heft Dokumentierten sich für die Schule eignet. Dargestellt wurden hier drei Beispiele der Arbeit an und mit neuen Medien im Rahmen von Hochschulseminaren: die Nutzung der internetbasierten Kommunikationsplattform BSCW, die Arbeit an einem Videoclip bzw. einem Liedtext von Eminem und die Produktion der Hyperfiction *Nighthawks*. Kann dergleichen Schule machen? Ich möchte drei mögliche Einschränkungen nennen und ihnen begegnen:

1. Einschränkend wäre zu sagen, dass dies Projekte mit Studierenden waren, nicht mit Schülern. Natürlich ist das Beschriebene in der Schule nicht kopierbar, darum ging es auch nicht. Ihre Reaktionen deuten aber darauf hin, dass die Studierenden diese Medienerprobungen sehr wohl als Anregungen für einen medienintegrativen Deutschunterricht wahrgenommen haben.
2. Einschränkend könnte man weiter sagen, dass derartige Projekte Zeit beanspruchen sowie *know-how* und Ausstattung erfordern. Lehrpläne gestatten solche thematischen Exkursionen meist nur bedingt, Schulen sind hierfür oft nicht ausgerüstet, LehrerInnen in der Regel nicht entsprechend ausgebildet. Kein Lehrer, keine Lehrerin mit über 20 Stunden Unterricht pro Woche und hunderten Korrekturen im Jahr kann den medialen Wandel des Faches Deutsch nebenbei und kostenneutral umfassend mitvollziehen und mitgestalten. Aufgeschlossenheit und Lernbereitschaft sind

nötig, sie erfordern aber auch Freiräume und Lernangebote. (Solche Freiräume wären mitunter wichtiger als publicitywirksam eingeweihte Computerräume.) Ich möchte dieser Einschränkung begegnen mit Ermutigungen: Ermutigungen, Lehrpläne medienbezogen zu interpretieren; (fast immer vorhandenes) technisches *know-how* auf Seiten der Schüler zu nutzen; sich Freiräume zu nehmen; sich nicht dem Druck auszusetzen, dass alles funktionieren und erreicht werden und dass am Ende ein „Hochglanzprodukt“ stehen müsse.

3. Einschränkend zu sagen wäre drittens, dass die hier vorgeführten „medialen“ Inhalte über kritische Nachfragen keineswegs erhaben sind. Man kann streiten, ob Eminem und Musikvideos und Netzliteratur und Kommunikationsplattformen würdige Lerngegenstände bzw. -medien sind. Ich habe zu begründen versucht, warum ich diese Frage jeweils mit Ja beantworten würde. Man kann zum Thema „Deutschunterricht als Medienfach?“ (vgl. Abraham / Paefgen 2002) über Inhalte und Ziele und Methoden streiten. Meine Entgegnung hierzu lautet: Gewiss kann man darüber streiten - man *muss* es dann aber auch tun! Schadlos ignorieren lassen sich neue „Texte“, neue Arten des Textumgangs, neue *literacies* auf Dauer nicht.

Die Überschriften der Projektkapitel enthalten die Wörter *Nutzung* (Kap. 2), *Arbeit* (Kap. 3) und *Produktion* (Kap. 4). Diese Wortwahl ist beabsichtigt. Sie will verdeutlichen, dass Projekte wie diese kein bloßer Spaßfaktor für den anderweitigen Ernst des Unterrichts sind, sondern Verwirklichungen medienintegrativen Lernens im Bereich Sprache und Literatur. Dass ein solches Lernen die Lust nicht ausschließen muss, hat dieses *LUSD*-Heft aber hoffentlich auch zu zeigen vermocht.

6 Quellen

6.1 Literatur

- Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia / Maiwald, Klaus (Hg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.
- Abraham, Ulf / Paefgen, Elisabeth K. (2002): Soll Deutsch ein Medienfach werden? Streitgespräch (vgl. www.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002) (04.12.04).
- Altrogge, Michael / Amann, Rolf (1991): Videoclips - die geheimen Verführer der Jugend? Berlin: VISTAS.
- Alvermann, Donna E. (ed.) (2002): Adolescents and Literacies in a Digital World. New York u.a.: Peter Lang.
- Atzhorn, Cordula / Maiwald, Klaus (2004): Schreibprojekt Hypertext. In: Grundschule 1, S. 58-59.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein (Hg.), S. 112-124.
- Barth, Susanne (1999): Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26, H. 153, S. 11-19.
- Berghoff, Matthias / Frederking, Volker (2001): Umgang mit dem Fremden in Sprache und Literatur. Internet-Kooperationsseminar und Unterrichts-Modell für die Sekundarstufe. In: Wermke (Hg.), S. 169-189.
- Block, Friedrich W. (1998): Literatur in der Informationsgesellschaft. Vortrag Universität Bremen. 20.10.1998 (gedruckt auch in: Kozłowski / Jahraus [Hg.][2000], S. 67-87).
- Blume, Jutta (1996): Rock-Ladies und Pop-Divas. Frauenbilder und Weiblichkeitsvorstellungen im Videoclip. In: Musik und Bildung 28, H. 1, S. 30-34.
- Bolz, Norbert (1995): Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. (2. Aufl.) München: Fink.
- Buddemeier, Heinz (1993): Leben in künstlichen Welten. Cyberspace, Videoclips und das tägliche Fernsehen. Stuttgart.
- Bullerjahn, Claudia / Röhlig, Kerstin (1998): "I want my MTV!". Analyse eines selbstreferentiellen Musikvideos in einem Oberstufenkurs. In: Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik 9, H. 51, S. 36-41.
- Busse, Tanja (1996): Mythos in Musikvideos. Weltbilder und Inhalte von MTV und Viva. Münster: LIT (= Kommunikationsökologie, Bd. 3).
- Dewe, Bernd / Sander, Uwe (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein (Hg.), S. 125-142.
- Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: Fink.
- Flusser, Vilém (1987): Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft? Göttingen: Imatrix-Publications.

- Franz, Kurt / Kahn, Walter (Hg.) (2000): Märchen – Kinder – Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum didaktischen Umgang. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, Volker (2001): Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer? Deutschdidaktik im Zeichen der Medialisierung [= Antrittsvorlesung an der Universität Erlangen-Nürnberg am 07.11.2001; http://www.deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/home/index_id.203.html] (04.12.04).
- Frederking, Volker (2005): Schreiben und literarische Texte am Bildschirm. In: Abraham / Kupfer-Schreiner / Maiwald (Hg.), S. 119-128.
- Fritzsche, Joachim (1994): Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts (3 Bde). Stuttgart: Klett. (Band 3: Umgang mit Literatur).
- Fuchs, Oliver (2004): Bunter Blumenstrauß des Bösen. Eminems neues und angeblich letztes Album „Encore“ ist auch sein schlechtestes. In: Süddeutsche Zeitung vom 16.11.04, S. 15.
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzler.
- Gibson, William (1984): Neuromancer. München: Heyne 2000.
- Göltzner, Susanne (2003): Wie kann man Hyperfiction lesen? In: Göltzner (Hg.), S. 103-139.
- Göltzner, Susanne (Hg.): Deutschdidaktik und Neue Medien. Baltmannsweiler: Schneider (= Diskussionsforum Deutsch, 11).
- 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.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben / Hurrelmann (Hg.), S. 160-197.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (2002) (Hg.): *Medienkompetenz*. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Hamm, Ingrid (1996): Medienkompetenz als neue politische Zielkoordinate. In: Rein (Hg.), S. 51-59.
- Heibach, Christiane (2003): Texttransformationen: Tendenzen digitaler und vernetzter Literatur. In: Göltzner (Hg.), S. 54-66.
- Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.) (1995): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Kepper, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Bad Krozingen. D-Punkt.
- Kloock, Daniela (1997): Oralität und Literalität. In: Kloock, Daniela / Spahr, Angela: *Medientheorien*. Eine Einführung. München: Fink, S. 237-266.
- Kozlowski, Timo / Jahraus, Oliver (Hg.) (2000): Elektronische Literatur [= Fußnoten zur Literatur, 47]. Bamberg.
- Kopietz, Gerit / Sommer, Jörg (2002): Die Spur der falschen Hunderter (1998). Frankfurt: Fischer Taschenbuch.

- Kubik, Johannes: Religiöse Botschaften in Videoclips – Bericht über einen Unterrichtsentwurf. Loccum: Religionspädagogisches Institut (<http://www.rpi-loccum.de/kuvideo.html>) (04.12.04).
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Landow, George P. (1992): *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Leubner, Martin (2001): Hyperfiction im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 53, H. 2. S. 44-57.
- Luhmann, Niklas (2001): *Das Medium der Kunst* (1986). In: Jahraus, Oliver (Hg.): *Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden*. Stuttgart: Reclam, S. 198-217.
- Maiwald, Klaus (2001): *Literatur lesen lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maiwald, Klaus (2003): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote [= Habilitationsschrift Bamberg; Zsfass. unter <http://www.uni-bamberg.de/~ba4dd1/ergeb10.html>]* (04.12.04).
- Maiwald, Klaus (2004): Geschichte(n) schreiben in einem integrativen Unterricht. In: *Grundschulunterricht* 9, S. 46-51.
- Maiwald, Klaus (2005): Schreiben als Zeichengebrauch. In: Abraham / Kupfer-Schreiner / Maiwald (Hg.), S. 13-23.
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit - Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Metz, Berthold / Pfeiffer, Joachim / Staiger, Michael / Wichert, Adalbert (2004): *Lesen, Schreiben, Kommunizieren im Internet. Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre*. Herbolzheim: Centaurus (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 16).
- Möbius, Thomas / Ulrich, Stefan (2005) (Hg.): *Virtuelle Lernumgebungen im Deutschunterricht. Grundlagen - didaktische Konzepte - Lehreinsatz*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neuß, Norbert (1998): „Spatzenkappen ab“ – Medien-Sinnlichkeit und Identität. In: *medien impulse* 25, S. 77-83.
- Ong, Walter J. (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London / New York: Methuen.
- Reider, Katja / Bucker, Jutta (2004): *Rosalie und Trüffel / Trüffel und Rosalie*. Wien: Sanssouci.
- Rein, Antje v. (Hg.) (1996): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richard, Birgit (1993): *Music Video Clips. Von der „optophonetischen Schausmaschine“ Raoul Hausmanns zum Brain Dance der Techno Kultur*. In: Wilhelm Lehmbruck Museum Duisburg (Hg.): *Frischluff. Installation - Interaktion*. Duisburg, S. 116-123. (auch: <http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/-indexweb/publikat.htm>) (04.12.04).

- Röll, F.J. (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik.
- Schiesser, Giaco (1996): Video killed the radio star. Musikvideos – Kunst der Gehirnwäsche oder Schule der Ästhetik? (<http://www.xcult.ch/texte/-schiesser/video.html>) (04.12.04).
- Schmidt, S.J. (1994): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte Kritiken, Konsequenzen. In: Merten, K. / Schmidt, S.J. / Weischenberg S. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 592-623.
- Schnell, Ralf (2000): Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie visueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart: Metzler.
- Schöttker, Detlev (Hg.) (1999): Von der Stimme zum Internet. Texte aus der Geschichte der Medienanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= UTB 2109).
- Spinner, Kaspar H. (2001): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze: Velber, S. 168-172.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. (3. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetik und Anästhetik. In: Ders.: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam, S. 9-40.
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: kopäd.
- Wermke, Jutta (Hg.) (2001): Hören und Sehen: Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: kopäd.
- Zabka, Thomas (2001): Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge. In: Wermke (Hg.), S. 109-124.

6.2 Weblinks (04.12.2004)

<http://bscw.fit.fraunhofer.de/>.

<http://gutenberg.spiegel.de/index.htm>

<http://myboyfriendcamebackfromth.ewar.ru/>

<http://schreib-lust.de>

<http://www.8-mile.com/>

<http://www.art-bag.org/snowfields/>

<http://www.berlinerzimmer.de/>

<http://www.bluecomtv.de>

<http://www.bscw.de>

<http://www.deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/home/index.id.472.html>

<http://www.dichtung-digital.com/>

<http://www.geocities.com/bashlak/eminem/show/>
<http://www.gvoon.de>
<http://www.heise.de/tp/>
<http://www.internetkrimi.de/aaleskorte/Pegasus98/index.htm>
<http://www.literaturcafe.de/>
<http://www.poetron-zone.de>
<http://www.simsalagrimm.com/sim/main.html>
<http://www.teleportacia.org/war/war.html>
<http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/> [→ Box „Netzdokumentationen“]
<http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/KaulbergGeschichte/index.html>
<http://www.uni-bamberg.de/~ba4dd1/hopper/index.html>
<http://www.vhb.org>
<http://www.viva-zwei-online.de>
<http://www.vs-gaustadt.bnv-bamberg.de/projekt/index.html>

6.3 Bildquellen

Computer „Game Over“ →

<http://www.fuoriditesta.biz/immagini/computer.jpg> (04.12.04)

Eduardo Kac: Holopoems →

Block, Friedrich W. (1998): Literatur in der Informationsgesellschaft. Vortrag Universität Bremen. 20.10.1998 (= privat überlassenes, digitales Dokument; gedruckt auch in: Kozłowski / Jahraus [Hg.][2000], S. 67-87)

Jeffrey Shaw / Dirk Groeneveld: *Legible City* →

Block, Friedrich W. (1998): Literatur in der Informationsgesellschaft. Vortrag Universität Bremen. 20.10.1998 (= privat überlassenes, digitales Dokument; gedruckt auch in: Kozłowski / Jahraus [Hg.][2000], S. 67-87)

„Rosalie und Trüffel“ →

Reider, Katja / Bückler, Jutta (2004): Rosalie und Trüffel / Trüffel und Rosalie. Wien: Sanssouci.

Edward Hopper: *Nighthawks* →

<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/hopper/> (04.12.04)

Anhang: Verweise und Material auf CD-ROM

Seite	Material	Erläuterung
5	pdf-Version des Heftes	
5	http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/	Zugang zu Netzdokumentationen diverser Medienprojekte
5	http://www.vhb.org .	Startseite Virtuelle Hochschule Bayern
12	http://www.simsalagrimm.com/sim/main.html	Netzseite <i>SimsalaGrimm</i>
14	http://www.gvoon.de	Netzseite G.V.O.O.N mit Mitschreibprojekten
17	http://bscw.fit.fraunhofer.de/ .	Informationen über BSCW
19	Bildersequenz BSCW	Anschauung BSCW
19	http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/KaulbergGeschichte/index.html	Unterrichtsprojekt Grundschule: "Geschichte(n) schreiben"
25	http://www.viva-zwei-online.de http://www.bluecomtv.de	Netzmagazine zu Video-clips
28	http://www.8-mile.com/	Netzseite zu dem Film <i>8 Mile</i> (Eminem)
28	Zitat aus dem Videoclip <i>Without Me</i>	
30	http://www.geocities.com/bashlak/eminem/show/	Liedtext von <i>Without Me</i>
33	Exposée einer Arbeitsgruppe: hypertextuelle Entfaltung	
33	Hypertext zu Eminems <i>Without Me</i> (komplett)	Auszug aus der Seminarwebseite
41	http://www.art-bag.org/snowfields/	Beispiel für Netzliteratur
41	http://gutenberg.spiegel.de/index.htm	Beispiel für Literatur im Netz

42	Bildersequenz: Holopoems (1) / <i>Legible City</i> (2)	Beispiele für Video- und Computerkunst
43	Bild: <i>Rosalie und Trüffel</i>	Gleichnamiges Bilderbuch als Beispiel für hypertextuelle Züge in Buchform
44/45	http://www.berlinerzimmer.de/ http://www.dichtung-digital.com/ http://www.heise.de/tp/ http://www.literaturcafe.de/	Beispiele für „literarische Geselligkeit“ im Netz
46	http://www.teleportacia.org/war/war.html	Olia Rialina: <i>My Boyfriend Came Back from the War</i> (1996) als Klassiker der Netzliteratur
48	http://myboyfriendcamebackfromth.ewar.ru/	Adaptionen und Variationen zu Olia Rialinas <i>My Boyfriend Came Back from the War</i>
49	http://schreib-lust.de http://www.poetron-zone.de	Beispiele für Schreiben im Netz
51	Bild: Edward Hopper, <i>Nighthawks</i> (1942)	Startpunkt der Hyperfiction
52	http://www.uni-bamberg.de/~ba4dd1/hopper/index.html	<i>Nighthawks</i> – aufwendigere Fassung der Hyperfiction
52	<i>Nighthawks</i>	Erstversion der Hyperfiction
52	http://www.gvoon.de http://www.internetkrimi.de/aaleskorte/Pegasus98/index.htm	Netzliteratur zum „Lesen“ und „Schreiben“
58	http://www.vs-gaustadt.bnv-bamberg.de/projekt/index.html	Unterrichtsprojekt Grundschule: „Der Dschungel der 1000 Gefahren“

Erhältliche Hefte:

- Heft 2/1991: Von Robinson bis Ronja. Kinder- und Jugendliteratur aus drei Jahrhunderten. Eine Ausleesliste (4., erweiterte A. 2002)
- Heft 4/1992: Verspielter Deutschunterricht? Möglichkeiten und Grenzen dramatisch gestaltender Verfahren aus Spieldidaktik und humanistischer Psychologie (2. A. 1994)
- Heft 5/1993: Film im Deutschunterricht (2. A. 1997)
- Heft 6/1994: Grenzerfahrungen in Texten für junge Leser. Trennung und Tod in Kinder- und Jugendbüchern
- Heft 9/1996: „Ganzheitlicher Deutschunterricht“ - Utopie oder realisierbares Programm?
- Heft 10/1997: Handlungs- und produktionsorientierte Leseförderung in der Sekundarstufe I. Marie Hagemanns „Schwarzer, Wolf, Skin“ als Schullektüre zum Thema jugendliche Gewalt
- Heft 11/1998: Absurdes Theater? Produktionsversuche als spielerische Annäherung an das Theater des Absurden. Eugène Ionescos „Die kahle Sängerin“
- Heft 12/1999: Befreites Schreiben. Über Schreibkonferenzen, die Entwicklung von Erzähltexten und Grenzen des „Aufsatzunterrichts“ in der Schule
- Heft 13/1999: Postmoderne Literaturdidaktik? Ingeborg Bachmanns „Malina“ als Herausforderung für den Deutschunterricht der Sek. II
- Heft 14/1999 Werbung: Didaktisch – Praktisch – Gut?
- Heft 15/1999 Miteinander, nicht gegeneinander. Plädoyer für einen veränderten Unterricht im Rahmen interkultureller sprachlicher Bildung
- Heft 16/2002 Erörtern statt Erörterung. Anregungen für eine andere Praxis argumentativen Schreibens (2. A. 2005)
- Heft 17/2004 Schreibend sich einmischen. Eine Unterrichtssequenz zum argumentierenden Schreiben in der Sekundarstufe II
- Heft 18/2005 Was kann Schule machen? Medienerprobungen mit angehenden DeutschlehrerInnen (inkl. CD-ROM)

Weitere Informationen und Kontakt unter:

<http://www.uni-bamberg.de/%7Eba4dd1/home.html>
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
An der Universität 5, 96047 Bamberg
Tel. 0951/ 863-2116

ISSN 0937-3357