

BEITRÄGE ZUR LITERATUR- UND MEDIENDIDAKTIK

Herausgegeben von Bodo Lecke

Band 15



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Bodo Lecke (Hrsg.)

Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Multimediale Texte in didaktischer Perspektive¹

1 Intro

Ähnlich wie vor rund 30 Jahren sind Deutschdidaktik und -unterricht mit der Notwendigkeit eines erweiterten Textbegriffes konfrontiert. Kinder oder Jugendliche spielen Paul Maars *Eine Woche voller Samstage* auf einer CD-ROM, sie klicken durch die Internetseite der *Bravo*, sie verfolgen Musikclips auf *VIVA*. Sie „lesen Texte“, aber diese sind keine aufgeschriebenen, linearen Symbolstrukturen, sondern sprachlich, auditiv und vor allem visuell codierte, multimediale Zeichengemenge; und dieses Lesen ist keine fokussierte Konstitution von Sinn Ganzheiten, sondern ein präsentisches, momenthaftes Ausspielen.

Diese veränderte „Textlektüre“ ruft nun keineswegs direkt und zwangsläufig Effekte hervor, die eine kulturpessimistische Medienkritik Postman'scher Couleur anschreibt, etwa Sprachverfall, Gewalt oder anderweitige Dummheit. Mediennutzung erfolgt selektiv und adaptiv zur Lebensbewältigung. Medien liefern Steinbrüche, in denen sich Menschen ihre Identität(en) zusammenstücken, Orientierungspunkte für die Ausmessung ihrer Lebensräume und die Konstruktion ihrer Biografien. Psychosoziale Schäden entstehen in aller Regel nur in auch anderweitig belasteten Lebensumständen. Weit mehr machen Heranwachsende etwas mit den Medien als umgekehrt (vgl. Hurrelmann 1994; Mikos 1994; Moser 1995, 147ff.; Charlton 1997).

Dennoch gibt es auch diesseits einzelner Pathologien die Risiken einer psychischen, ästhetischen, sozialen und politischen Entdifferenzierung und/oder Indifferenz. Die rasante Unmittelbarpräsens neuer, audiovisuell dominierter Medienangebote läuft konträr zur Langsamkeit und Mühe genauen Hinsehens, rationaler Distanznahme, diskursiver Verständigung und „analoger“ Sozialbeziehungen. Dieter Baacke registriert eine „diffuse parasoziale Interaktion mit Idolen und Mythen der Medien“ (1997, 66), Heinz Moser einen Verlust sozialer und emotionaler Kompetenzen (vgl. 1995, 163). Helmut Hartwig kümmert das „Verhältnis von offensiver Zerstreuung, einer Art Weiterführung der Zerstückelung, Zersplitterung, Banalisierung und ihre Beziehung zu jenen ‚alten‘ Strategie-

¹ Das Manuskript wurde 2002 abgeschlossen. – Vgl. dazu auch die inzwischen erschienene Habilitationsschrift (Maiwald 2005).

gien der Konzentration, der Selektion, der Verlangsamung im Verarbeitungsprozeß von Erfahrungen“ (1994, 57) und fragt, wo während der Fahrt auf dem Karussell erhöhten Thrills das Erkennen bleibe. Die Frage ist berechtigt, denn Zapper und Surfer müssen sich keine kohärenten Kommunikationsziele mehr stecken und sich kaum noch die Geltungsansprüche von Texten oder Menschen zumuten. Wolfgang Welsch verwendet für den drohenden Gesamteffekt den Begriff „Anästhetik“ (1990, 10).

Damit solche Anästhetik nicht eintritt, damit sich die Risiken visueller Kultur in Chancen ummünzen, sollten multimediale Texte Gegenstände von Erziehung und Bildung werden. Übergreifendes Ziel sollte sein, undifferenzierte, flüchtige Wahrnehmung durch sprachliche Prozesse auszuweiten in die Fähigkeit zu differenzierter, bewusster Beobachtung.²

Weil sie für eine heutige Didaktik multimedialer Texte instruktiv sind, werden zunächst einige historische Perspektiven entfaltet, die v.a. die Erweiterung des Textbegriffes im Rahmen der kommunikativen Wende um 1970 betreffen (Teil 2). Anschließend gilt es, einen abermals erweiterten Textbegriff und eine Texttypologie zu entwerfen (Teil 3). Die didaktischen Überlegungen (Teil 4) gelten zunächst der Konstitution multimedialer Texte als neuen Lerngegenständen, dann der Definition von Lernzielen, abschließend einigen grundsätzlichen Prinzipien. An drei Beispielen wird zum Schluss (Teil 5) das Anliegen konkretisiert, multimediale Texte sprachlich-ästhetisch differenziert zu beobachten.

2 Historische Aspekte

Der Titel dieses Aufsatzes mag Assoziationen wecken wie die von DVD und Deutschstunde, Website und Wahlfach, dotcom und Didaktik. Ungeachtet des modernen Hauchs sind multimediale Texte im und mehr noch außerhalb des Deutschunterrichts indes nichts Neues. Bereits 1725 tauchte in Augsburg als Vorläuferin von *Stern* und *Focus* die erste Illustrierte auf, die Aktuelles in Wort und Bild darbot (vgl. Baacke 1971, 213). Man bewundert heute die Encarta 2001 auf CD-ROM mit ihren zahlreichen Fotos, Animationen und Audios, schon 1751 jedoch begannen Diderot und d'Alembert mit der Herausgabe ihrer prächtig bebilderten Enzyklopädie (17 Folianten mit nahezu 72 000 Einträgen bis 1763). Und bereits um die Mitte des vorletzten Jahrhunderts näherten sich Bücher wie

² Den Begriff „Beobachtung“ entlehne ich einem konstruktivistischen Theoriekontext. Vgl. einführend Förster / Glaserfeld / Hejl / Schmidt / Watzlawick 1998.

Heinrich Hoffmanns *Struwwelpeter* (1845) oder Wilhelm Buschs *Max und Moritz* (1865) späteren Darstellungsprinzipien des Comics an.³

Auch in den Deutschunterricht haben multimediale Texte längst Einzug gehalten. Hörspiele waren mit Hintergrundmusik und Geräuschkulisse multimedial. Desgleichen sind „Literatur und Film“ seit geraumer Zeit in Lehrplänen verankert. Einen wahren Siegeszug traten multimediale Texte im Rahmen der kommunikativen Wende seit den späten 1960er Jahren an. Der Literaturunterricht verabschiedete die bis dato vorherrschende Gemüts- und Gesinnungsbildung ebenso wie rein sachstrukturelle Anliegen und zielte nun auf funktionale Textverwendungen in emanzipatorischen, politischen Zusammenhängen (vgl. Schober 1977, 9). Das curriculare Gebiet dehnte sich auf zwei sich überlagernde Provinzen aus: die massenkulturelle und die multimediale. In der Massenkultur stieß man auf pragmatische Texte wie Gebrauchsanweisungen und behördliche Schreiben, auf so genannte Trivalliteratur, v.a. in Gestalt von Romanheftchen, auf Comics, auf Zeitungen und Zeitschriften zwischen *BILD* und *Bravo*, auf Werbung. Der Fokus verschob sich damit vom erlebnishaften Innwerden literarisch exklusiver Werke hin zur kritischen Analyse massenhaft rezipierter Texte.⁴ Diese Texte aber waren zu einem großen Teil multimedial, insofern sie neben Sprache visuelle und/oder akustische Anteile aufwiesen.

Mit den neuen Gegenständen einher gingen meist (ideologie-)kritischen Zielsetzungen verpflichtete Umgangsformen. Ins Visier einer sich auf Horkheimer und Adorno berufenden Kritik geriet die so bezeichnete Kulturindustrie, deren triviale Massenprodukte unterprivilegierte Schichten mit gesellschaftlichen Missständen aussöhnte, indem sie ihnen eskapistische Scheinwelten vorgaukelte und sich in diesem Prozess noch bereicherte. Über die Entfremdung am Fließband in einer komplexen Welt trösteten demnach die Verheißungen käuflicher medialer Surrogate, in denen nicht nur Gut und Böse klar sortiert waren, sondern auch starke Männer für Ordnung sorgten, Bescheidenheit am Ende obsiegte und Reichtum mitnichten glücklich machte. Ziel einer kritischen Didaktik war es folglich, derartige manipulativen Verblendungen analytisch aufzuklären und auf diesem Wege emanzipiert mündiges Bewusstsein zu schaffen. Da oberstes Ziel kommunikative Kompetenz war,

³ Natürlich waren auch mittelalterliche Prachthandschriften oder Schedels Weltchronik von 1493 mit ihren Holzschnitten schon multimedial. Es handelte sich hierbei jedoch noch um hoch exklusive Medien mit äußerst geringer Verbreitung.

⁴ Diese Verschiebung spiegelte sich auch in der Kritik an realitätsfernen und im Erscheinen neuer Lesebücher wie *Lesebuch 65* oder *Drucksachen*, welche ein breiteres Spektrum an Textsorten und Themen vorstellten (vgl. Schober 1977, 13ff.).

Kommunikation dabei als herrschaftsfreie Aushandlung des gesellschaftlich Vernünftigen gefasst wurde, richtete sich auch der Umgang mit hochkulturellen Texten („Dichtung“) entsprechend aus: Literatur wurde als von gesellschaftlichen und ökonomischen Faktoren geprägte Ware begriffen, die in ihr vorgestellten Wirklichkeitsmodelle kritisch auf progressive oder regressive Potenziale überprüft und ggf. verworfen.⁵

Sich diese Entwicklungen um 1970 in Erinnerung zu rufen kann für einen aktuellen Blick auf multimediale Texte in didaktischer Perspektive mehrfach instruktiv sein. Einmal erweist sich die latente Gefahr, über dem weiten Spektrum popkultureller Medienangebote den kulturell tradierten Bestand literarischer Texte preiszugeben - wie problematisch Kanonisierungsprozesse und Kanones auch immer sein mögen.⁶ So wie vor rund 30 Jahren mit Recht moniert wurde, dass Besinnungsaufsätze über Goethe-Sentenzen an gesellschaftlichen Realitäten vorbei gingen und zur kommunikativen Durchsetzung von Interessen im Alltag einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft nichts beitragen, so ist heute zu fragen, wo im Deutschunterricht neben der Beschäftigung mit Kino, Videoclips und Internet noch Raum für Kafka, Volksmärchen und *Iphigenie* bleiben solle. Dass die kommunikative Wende das Rad mitunter überdrehte und schon bald, wie in einer von A.C. Baumgärtner und M. Dahrendorf 1977 herausgegebene Publikation, Fragen nach einem „Zurück zum Literatur-Unterricht“ laut wurden, kann heute zur Warnung vor unreflektierten Gegenstandsentsgrenzungen reichen.

Eine Warnung ist die kritische Didaktik massenkultureller Texte der 1970er Jahre auch in Bezug auf ihre in heutiger Sicht schematisch erscheinenden Rezeptionshypothesen. Zu denken ist hier nicht so sehr an den gesellschaftskritischen, bisweilen explizit marxistischen Hintergrund, vor dem die massenhafte Rezeption von Batman und *BILD* fast immer nur zum Indiz und Faktor sozio-ökonomischer Ungerechtigkeiten gerinnen konnte; bedenklicher ist die charakteristische Verquickung behavioristischer Theoreme mit reduktiven Modellen von Kommunikation als linearer Übertragung von Botschaften von einem Sender zu einem Empfänger. Sender war dem gemäß die über die Produktionsmittel ver-

⁵ Paradigmatisch zeigt sich die massenkulturelle und multimediale Erweiterung des Textbegriffes mit ausgeprägt ideologiekritischem Impetus in dem von Hermann K. Ehmer 1971 herausgegebenen Band: Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Die literaturdidaktische Entwicklung nach 1945 von der Lebenshilfe über sachstrukturelle und ideologiekritische hin zu ersten rezeptionsorientierten Ansätzen in den 1970er Jahren ist aufgezeigt in Otto Schobers Studienbuch Literaturdidaktik von 1977.

⁶ Vgl. zum Kanonproblem etwa Kreft 1982, 307ff.; Schrader 1987, 347ff.; Fritzsche 1994, 133ff.; Abraham 1998, 237ff.

fügende „Bewußtseinsindustrie“, passiver und alledem ausgelieferter Empfänger der kaufende Rezipient. Sowohl im Makrobereich gesellschaftlicher Massenkommunikation wie auch im Mikrobereich der individuellen Rezeption einzelner Angebote vermutete man Konditionierungen dergestalt, dass die Angebote qua ihrer Strukturen und Inhalte zwangsläufig spezifische Wirkungen wie Verblendung, Entmündigung oder Entfremdung determinierten. Dass die *BILD*-Zeitung auch unter Akademikern massenhaft gelesen wurde (und wird) oder dass eine KassiererIn sich in einen Heftroman zwar verlieren, seinen Realitätsbezug aber dennoch einzuschätzen vermag, passte nicht zu behavioristischen Wirkungshypothesen. Vor Kurzschlüssen von Strukturen/Inhalten auf Wirkungen hütet man sich heute in aller Regel sowohl in der Medienpädagogik (vgl. Moser 1995; Baacke 1997) wie in der Medienrezeptionsforschung (vgl. zusammenfassend Merten 1994b). Auszugehen ist davon, dass Menschen Medienangebote selektiv, adaptiv und konstruktiv zur Strukturierung ihres Alltages und zur Bewältigung psychosozialer Erfordernisse nutzen.

Noch eine dritte Lektion hält die kommunikative Wende um 1970 bereit. Gerade weil die Umstände und Wirkungen von Mediennutzung auf Kinder und Jugendliche hochgradig offen sind, muss das Anliegen einer mittels analytischen Umgangs erzielten Immunisierung fehlgehen. Besonders die Didaktik so genannter trivialer Texte verhedderte sich tief in dem Dilemma, die Existenz von Heftchen u.ä. und der von ihnen bedienten emotiven Bedürfnisse durch Hereinnahme in den Unterricht anzuerkennen, sie den SchülerInnen dann aber durch kritisch-distanziertes Lesen „gegen den Strich“ auszutreiben.⁷ Vor diesem didaktischen Grundproblem steht auch heute die Beobachtung multimedialer Texte im Deutschunterricht. Sie erfordert zweifellos, wie alles Lernen, Distanz und Reflexion; aber sie darf darin nicht aufgehen. Sie muss zielen auf ein mediales Differenzbewusstsein; aber sie darf keine pauschalen Defizitverdikte fällen.

3 Text: Definitionen und Dimensionen

Begreifen wir Text als *Textur*, so ergeben sich als Konstitutionskriterien die Struktur und die Grenzen des „Geflechts“. Die Vorstellung von der strukturierten, abgeschlossenen Ganzheit, im Extrem vom auratischen

⁷ Einen buchenswerten Versuch, Trivialliteratur durch handlungsorientierte und produktive Verfahren zu erschließen, hat Günter Waldmann 1980 vorgelegt. Ob die in der Eigentätigkeit gewonnenen Kompetenzerfahrungen für die Schüler den Verlust ihrer genussvollen Privatlektüren ausgleichen, wie Waldmann erhoffte, kann aber bezweifelt werden.

Werk, ist literaturtheoretisch seit längerem schon strittig, vollends brüchig wird sie vor dem Hintergrund jüngerer medialer Entwicklungen.

(Digital-)Technologien haben zu einem dramatischen Anstieg von neuen wie alten Medienangeboten geführt. Kabel- und Satellitenfernsehen, simulationsmächtige Computer- und Videospiele, E-mail und SMS, CD-ROMS mit Geschichten, Lexika und Lernprogrammen, Digitalfotografie, DVD, Internet-Chats, Online-Zeitungen - all dies sind Entwicklungen der letzten 15 Jahre. Mit Klaus Merten lässt sich dieser Prozess historisch dimensionieren, indem drei basale Gesellschafts- und Kommunikationstypen in ihrem jeweiligen Zusammenhang mit technischen Voraussetzungen und evolutionären Erfordernissen unterschieden werden. Die folgende Abbildung (nach Merten 1994a, 150) veranschaulicht die Entwicklung von einer archaischen zur heutigen Weltgesellschaft:

Voraussetzung	Kommunikationstypus	Gesellschaftstypus	evolutionäres Erfordernis
Sprache	interaktiv	archaisch	Transport von Materie
Sprache, Schrift	interaktiv non-interaktiv	Hochkultur	Transport von Energie
Sprache, Schrift, Technik	interaktiv non-interaktiv (nicht-organisiert und organisiert)	Weltgesellschaft	Transport von Information

Was zeichnet nun die Kommunikationsverhältnisse in der „Weltgesellschaft“ aus? Einmal ist es ein exponentielles Wachstum, weil Kommunikation in einer reflexiven Bewegung wiederum Kommunikation erzeugt. Im Kielwasser der *Harry Potter*-Bücher etwa treibt mittlerweile ein gewaltiges Angebot aus Kinofilm, Internetseiten, Begleitbüchern, Postern usf. Ein ähnlich allgegenwärtiges Phänomen ist Lara Croft, ursprünglich ein Computerspiel, mittlerweile ausgewachsen zu einem transmedialen Verbund aus Kinofilm, über 100 000 Webadressen, Lara-Croft-Magazin, Lara-Croft-Mode, einer Monographie bei Suhrkamp (Deuber-Mankowsky 2001), die wiederum in der *Süddeutschen Zeitung* rezensiert wurde usw. Ein untrüglicher Ausweis kommunikativer Selbstreflexivität ist die Entstehung von Metamedien wie Bibliographien, Fernsehzeitschriften, Webguides oder Metasuchmaschinen, Medienangeboten also, die primär die Nutzung anderer Medienangebote regulieren. Charakteristisch für die Entwicklung ist ihre rapide Beschleunigung. Bezieht man eine Million Jahre Menschheitsevolution auf 24 Stunden, so entsteht die Sprache um 21:33 Uhr, das Fernsehen um 23:59:56 Uhr, Fax, Btx, Computer, Internet in den vier Sekunden danach (vgl. Merten 1994a, 152). Prägend ist drittens der Vorrang auditiver und visueller Co-

des im medialen Angebot. Nicht nur ist Musik allgegenwärtig, sondern auch gesprochene Sprache auf dem Vormarsch. Bereits im Zusammenhang mit klassischen Kommunikationstechnologien wie Telefon, Radio und Fernsehen konstatierte Walter Ong (1982) eine sekundäre, weil nicht mehr *face-to-face* vollzogene Oralität. Diese Oralisierung setzt sich heute fort in Audiobooks, sprechenden Fahrkartenautomaten, Konferenzen per Internet. Vor allem aber ist die neue Medienwelt eine Welt der Bilder, die immer häufiger Simulationen als Abbilder und immer stärker in schneller und harter Bewegung als im Ruhezustand sind. Betrug der Bildanteil von Zeitschriften vor knapp 150 Jahren nur ca. fünf Prozent (vgl. Baacke 1971, 215), bestehen heutige Illustrierte zum größeren Teil aus Bildern. Werbung auf dem Stand der Kunst verzichtet so gut wie ganz auf Sprache; Kinofilme wie *Speed* (1994), *Lola rennt* (1999), *Matrix* (2000) oder *Moulin Rouge* (2001) sind überwältigende Bilderräusche.

Die beschleunigte Ausbreitung audiovisuell dominierter Medienangebote erfordert breitere Auffassungen von Text bzw. Textualität. In einer ersten Erweiterung bezeichnen wir auch eine Oper, einen Fotoman, einen Musikvideoclip, einen Film wie *Jurassic Park*, eine Nachrichtensendung im Fernsehen als Text. Solche Texte sind nicht mehr exklusiv schriftsprachlich, sondern multimedial.⁸ Was sie aber immer noch auszeichnet, ist ihre Produziertheit und ihre Rezipierbarkeit als abgeschlossenes Ganzes mit Anfang und Ende.

Selbstverständlich ist bereits hier zu unterscheiden zwischen „objektivem“ Text als Ensemble von Symbolen und den „Texten“, die sich daraus im Bewusstsein von Rezipienten realisieren. Harald Frommer (1988) nennt diese Realisationen Konkretisationen, die empirische Literaturwissenschaft (vgl. S.J. Schmidt [Hg.] 1993) Kommunikate. Konkretisationen oder Kommunikate sind subjektiv, aber nicht beliebig. Sie hängen ab von der Textvorlage und von konventionalisierten Rezeptionserwartungen, z.B. über Mediengattungen oder Stereotypen.

Ein umfassenderer Begriff resultiert, wenn Text als Ergebnis konkreter Manipulationen - im Wortsinne: Handgreiflichkeiten - entsteht, womit dann auch die Grenzen zu fließen beginnen: beim Zappen durch ein Fernsehprogramm, bei Computer- und Videospielen mit narrativer Struktur, beim Navigieren in Hypertextbasen per Maus oder Touchscreen. Bleiben wir zunächst beim Fernsehen. Nicht so sehr die Vielzahl

⁸ Die häufig getroffene Unterscheidung von Büchern bzw. „Texten“ einerseits und „Medien“ andererseits ist begrifflich wenig sinnvoll, da auch Bücher natürlich Medien(angebote) sind.

von Kanälen als die Fernbedienung hat aus dem Fernsehen in den 1980er Jahren ein radikal anderes, neues Medium gemacht. Denn mit ihr entstanden Nutzungsformen wie die parallele Rezeption mehrerer Sendungen, suchendes Durchzappen oder Wegzappen von Werbung. Die Fernbedienung ermächtigt den Seher zur momenthaften Konstitution einmaliger, flüchtiger, individueller „Texte“, worauf die Produzenten mit Serialisierung und Durchstrukturierung ihrer Senderprofile reagieren (vgl. Hickethier 2001, 217ff.). An die Stelle abgeschlossener, individueller Sendungen treten große Endloserzählungen á la *Lindenstraße* und feste Programmplätze für die immer wiederkehrenden Shows und Magazine. Hinzu kommen kohärenzstiftende Logos, Ansagen, Trailer, Personen, welche die einzelnen Sender in der Angebotsfülle erkennbar machen sollen: SAT 1 ist „Powered by Emotion“, Günter Jauch ist (quasi) RTL. So kann das Fernsehen insgesamt auch als großer virtueller Gesamttext betrachtet werden, aus dem die Zuschauer als Sammler und Bricoleure ihre Privattexte zusammenstückeln (vgl. hierzu ausführlich Mikos 1994; Schmitz 1996). Ähnlich verhält sich dies bei komplexen Computerspielen (vgl. Fritz/Fehr [Hgg.] 1997; Kepser 1999, 270ff.). In *Age of Empires* etwa definiert der Spieler ein Szenario, in dem er dann seine Zivilisation aufbauen und im Kampf mit anderen behaupten muss. So ergeben sich, obschon innerhalb festgelegter Muster, zahllose Varianten und immer neue spannende „Geschichten“, deren Fäden der Spieler spinnt.

Vollends zum hoch variablen Produkt von Handgreiflichkeiten wird Text bei der Nutzung von Hypertexten (vgl. zusammenfassend Kepser 1999, 95ff.; Maiwald 2001a). Der Begriffsschöpfer Theodor H. Nelson definierte Hypertext als „nonsequential writing - text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen“ (zit. nach Landow 1992, 4). Hypertexte bestehen aus miteinander verknüpften Modulen, die multimedial sein oder Links zu Bildern, Film- oder Tonsequenzen enthalten können. Multimedial ist die Kombination mehrerer Codes, hypermedial die nichtlineare Textkonstitution. Wie gesagt ist auch ein herkömmlicher Text ein variables Produkt seiner Rezeption. Hypertext radikalisiert dies. „Die Bedeutung eines elektronischen Textes ist sein Gebrauch in der jeweiligen Lektüre“, meint Norbert Bolz (1995, 222). Der „Text“ entsteht in den Interaktionen auf der Schnittstelle zwischen Textbasis (Module in ihrer Gesamtheit) und Nutzer (Kognitionen) als Abfolge von Monitoroberflächen.⁹

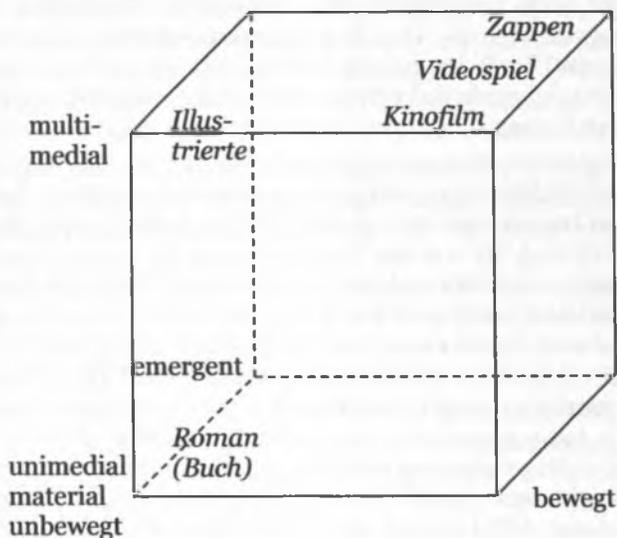
⁹ Natürlich bestehen auch didaktisch erhebliche Unterschiede zwischen der planvollen Nutzung eines Lernangebotes auf CD-ROM, der gezielten Informationssuche in einer Homepage und dem zweckfrei-beliebigen Surfen im Gesamtdatenbestand des www. Das textuelle Prinzip ist jedoch jeweils das gleiche.

Die Möglichkeiten des Zappens und Surfens haben Ulrich Schmitz (1996) zu einem radikal entgrenzten Textbegriff geführt, der alle Vorstellungen vom Text als integrierter Ganzheit verabschiedet: die intuitive vom aufgeschriebenen Sinnzusammenhang, die hermeneutische vom dialektisch konstituierten Ganzen, die textlinguistische von Kohäsion und Kohärenz, die handlungsorientierte von der sprachlichen Ausführung von Handlungen (vgl. 14). Paaren sich hoch ästhetisierte und fluide Kommunikationsofferten mit Rezeptionsstilen fernab von klaren Sinn- und Kommunikationszielen - etwa im Falle wahllosen Zappens -, so gebiert dies nur noch bruchstückhafte, heterogene Flickwerke an der Wahrnehmungsschnittstelle. Dies liegt weit jenseits vom Gadammerschen „Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen“, hat aber auch mit postmoderner Dekonstruktion als Subversion von Zeichenordnungen wenig gemein, weil diese Unterscheidungen voraussetzt (vgl. 25).

Schmitz' Abkehr von einer exklusiven Vorstellung von Text als diskursiver, ganzheitlicher Sinnstruktur und seine Hinwendung zu einem umfassenderen Begriff von Text als situativ zusammengelesenem Konstrukt leuchtet ebenso ein wie die These, wonach die neuen Rezeptionsmodi auf Reizfülle und -überforderung antworten. Die abgeleitete Definition ist folgerichtig, entgrenzt den Textbegriff aber so weit, dass er didaktisch kaum noch fassbar ist: „Text ist eine Zeichenmenge, die an einem Orte steht oder zu einer Zeit wahrgenommen wird“ (26). Wenn aber die diskontinuierlichen und disparaten Wahrnehmungsfetzen während einer Autobahnfahrt ebenso ein Text sind wie die *ZEIT*, so kann mit einer solchen Entdifferenzierung didaktisch nicht mehr operiert werden. Natürlich vollzieht auch ein *ZEIT*-Leser „diskontinuierliche Bewegungen unterschiedlichster Art“ (13) mit den Augen. Aber die *ZEIT* ist eine intentional produzierte Zeichenmenge, welche Lesende mit einem Fächer an Voreinstellungen, Wissen und Bedürfnissen *beobachten*. Die Autobahnfahrt hingegen liefert ein vorbewusst widerfahrendes Zeichengebiet, welches lediglich *wahrgenommen* wird. Ein und derselbe Textbegriff dafür trägt nur auf einem extremen Abstraktionsniveau.

Stellen wir unsere Definitions- und Klassifikationsbemühungen scharf: Texte lassen sich danach unterscheiden, welche Codes verwendet, ob die Symbole ruhend oder in Bewegung sind und inwieweit der Text material existiert oder aber erst im Gebrauch bzw. durch Manipulationen emergiert. Dies ergibt eine Typologie zwischen den Oppositionen *unimedial/multimedial* und *unbewegt/bewegt* sowie entlang eines Kontinuums zwischen *material* und *emergent*. Unimedial, unbewegt und stark material ist der traditionell lineare Schrifttext, aber auch Fotografien und Gemälde. Eine Illustrierte ist ebenso unbewegt und material,

aber multimedial. Multimedial und bewegt sowie von zunehmender Emergenz sind Kinofilm, DVD, Fernsehen und Computerspiele. Am Extrempol multimedialer, bewegter und emergenter Texte liegen schnelles Zappen vor dem Fernsehen und Surfen in großen Hypertextbasen. (Die Autobahnfahrt bleibt außen vor.) Die Typologie lässt sich in einem „Würfel“ veranschaulichen.¹⁰



Die Entwicklung wird somit beschreibbar als *massive Ausbreitung multimedialer, schnell bewegter und hoch emergenter Texte*. Wieweit und wie kann Deutschunterricht sich darum kümmern?

¹⁰ Auch die Opposition +/- bewegt könnte als Kontinuum gefasst und Texte nach ihrem Bewegungstempo unterschieden werden, was beispielsweise eine Differenzierung zwischen schnellem Surfen und langsamem Navigieren in Hypertextbasen erbrächte. Ebenso ließen sich natürlich unterschiedliche Grade von Multimedialität unterscheiden.

4 Didaktische Aspekte

4.1 Neue „Lerngegenstände“

Die neuen Medienangebote sind schon deswegen von didaktischem Interesse, weil der Umgang mit ihnen auch die Rezeptionsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen neu formiert hat, also ihre Erwartungen an und Fähigkeiten im Umgang mit traditionellen Texten. Für literaturdidaktisches Handeln ist mit veränderten Bedingungen zu rechnen: Kinder und Jugendliche kennen literarische Stoffe bereits aus medialen Adaptionen; sie erwarten inhaltlich Handlung und Spannung, formal Rasanz und Intensität. Ein sachter unimedialer Schrifttext, sei es ein Jugendbuch wie Miriam Presslers *Stolperschritte* oder ein hochliterarischer Text wie Stifters *Brigitta*, fällt für heutige LeserInnen inhaltlich wie darstellungsästhetisch sehr viel weiter aus dem Rahmen als früher. Literaturdidaktik und -methodik müssen mit ungekannten, massiveren Verstehensbarrieren rechnen und neue Wege suchen.¹¹

Die neuen Texte und Medienerfahrungen sind über diese mittelbare Relevanz hinaus aber auch von didaktischem Eigenwert. Vorstellungen vom Lesen als „distanzierter, reflexiver bis meditativer Zeichenkombination“ (Weingarten 2001, 21) können hierbei freilich nicht mehr absolut gesetzt bzw. multimediale, bewegte, emergente Texte an den Kriterien des Buches gemessen werden. Eine hypertextuelle Geschichte wird in dem Versuch, sie von vorne bis hinten zu lesen, gerade verfehlt; ein Computerspiel erhebt gerade nicht den Anspruch eines zum Nachdenken anregenden, „guten Buches“.

Didaktisch erforderlich ist überdies ein Textbegriff, der auch festlegt, was *kein* Text ist. Eine Definition, die hinreichend elastisch ist, Eingrenzung aber dennoch leistet, hat Adalbert Wichert angeregt, indem er als Text alles bezeichnet, was „in der Interaktion zwischen Leserdisposition und textuellem Autorenangebot die Kriterien der Textualität erfüllt, also komplexe, kohärente, begrenzte Darstellung eines den Leser interessierenden Themas“ (1997, 121). Hier wird anerkannt, dass „Text“ in der Rezeption eines Angebotes *entsteht*, nicht als Objekt *besteht*. Andererseits, so fasse ich Wicherts Vorschlag auf, ist Text nur, was sich im Hinblick auf eine Leserdisposition bzw. ein Leserinteresse als diskrete und strukturierte Menge von Zeichen erfahren lässt. (Wobei auch „Lesen“ sicher in einem erweiterten Sinne zu verstehen ist.) Diese Erfahrung ist

¹¹ Vgl. zur veränderten „Rezeptionsbasis“ (Wermke) und zu neuen Wegen im Literaturunterricht ausführlicher Wermke 1997; Spinner (Hg.) 1999; Maiwald 2001b.

kontingent zu Autorenangebot und Leserdispositionen, beliebig ist sie nicht.

Damit lässt sich, für didaktische Zwecke sinnvoll, einiges aus dem oben entfalteten Textspektrum ausfällen: beiläufig widerfahrende Sineseeindrücke, ungerichtet gezappte Fernsichttexte, wahllos zusammengelickte Hypertexte, „das Fernsehen“, „das Internet“. Es verbleiben somit, obwohl der Begriff in konstruktivistischen Zeiten völlig zu Unrecht in Verruf geraten ist, als multimediale *Lerngegenstände* einigermaßen abgeschlossene Angebote wie Kinofilme, Werbeplakate und -spots, Musikclips, Computer- und Videospiele, (Spiel)-Geschichten auf CD-ROM, Webseiten.

4.2 Zielsetzungen

Allgemeinbildende Schulen haben nicht die Aufgabe, Medientechniker und Webdesignerinnen zu qualifizieren oder marktführende Software zu verbreiten. Wohl müssen sie Partizipation gewährleisten und verhindern, dass ein technisch abgekoppeltes und somit ökonomisch und sozial deklassiertes Medienproletariat entsteht. Der flächendeckende Erwerb von so genannten „Computerführerschein“ gehört hierzu jedoch ebenso wenig wie der von Fahrerlaubnissen für Kraftfahrzeuge. Problematisch scheint auch ein separates Fach „Medienkunde“. Als bloße Vermittlung von technischem Know-how wäre es beschränkt und überflüssig, als umfassende Aufarbeitung der Medialitäten menschlicher Erfahrung uferlos und gänzlich überfordert. Medienerziehung sollte im Zusammenhang mit fachbezogenen Lernprozessen stattfinden und ist insofern ein fächerübergreifendes Anliegen, auch bereits in der Grundschule (vgl. Metzger 2001). Gleiches gilt unter den Vorzeichen der hier vorgeschlagenen Begriffserweiterung für den Umgang mit Texten, der, wie Claudia Kupfer-Schreiner (2001) gefordert hat, nicht nur das Leitfach Deutsch, sondern „alle etwas angeht“.

Fraglos können junge Menschen im Umgang mit Medien auch ohne Pädagogik und Didaktik oft eine ganze Menge. Die Bildlastigkeit der Gegenwartskultur nährt zudem die Aussicht auf mühelose Aneignung, denn wo das Lesen eine mühsam unter Anleitung zu erwerbende Kulturtechnik ist, da kann man Sehen einfach so. Vielleicht auch deshalb meint Barbara Sichtermann „... daß sich ein vernünftiger Mediengebrauch auch ohne Schule durch die Praxis von selber erlernen lässt“ und es lediglich nötig sei, „weniger beachtete Medien gleichsam aus dem Schatten hervorzuziehen, ihnen einen Vorsprung zu verschaffen“ (1994, 31). Nun haben Schule und speziell der Deutschunterricht in der Beförderung randständiger Medienangebote wie des „guten“ Kinder- und Jugendbuches,

des (hoch)literarischen Werkes oder der anspruchsvollen Tageszeitung zwar eine wichtige Aufgabe. Gleichwohl erlernt sich das Lesen multimedialer Texte von selbst lediglich in einem rudimentär-mechanistischen Sinn. Ein rein perzeptives Verstehen als Zeichen (vgl. Scholz 1998, 108f.), ein natürlich-naives Bildverstehen (vgl. Weidenmann 1998, 248f.), „bloße Wahrnehmung“ (Spangenberg 1988, 785) - all dies ist naturwüchsig zu haben; ein Verstehen höherer Ordnung sicher nicht. Wenn wir mit Wolfgang Welsch am Bemühen um „rationale Erklärung und Einsicht“ (1995, 77) festhalten, dann bedürfen auch audiovisuell dominierte Texte des mit bewusster Anstrengung fokussierenden „zweiten Blicks“ (Meyer 1995, 68). Entsprechend erheben sich derzeit Forderungen nach „piktorialer Literalität“ (Jakobs 1998, 190), nach visueller Lesefähigkeit im Gebrauch bildlicher Symbolsysteme (vgl. Daum u.a. 1993, 15), nach einem Bewusstsein für die Konstruktivität und Interpretativität unserer Wirklichkeitsauffassung (vgl. Welsch 1995, 87). Konkretisieren wir solche Ziele im Hinblick auf den Umgang mit multimedialen Texten:

- Notwendig ist der Erwerb elementarer Bedienungs- und Nutzungskompetenzen für die Handhabung von Tastatur und Maus sowie für das „Lesen“ von Benutzeroberflächen (Symbole, Menüs) und Startseiten von Internetangeboten (Rollbalken, Frames, Links, Suchmaschinen).
- Ein wichtiges Ziel ist die Fähigkeit, multimedialen, nicht-kontinuierlichen (Sach-)Texten Informationen zu entnehmen. Bei elektronischen Texten gilt es, Steuerungselemente und Inhalte auseinander zu halten, audiovisuelle Anteile (Bilder, Tabellen, Grafiken) zu „lesen“ und v.a. in ihrem Zusammenhang mit schriftlichen zu sehen. SchülerInnen sollten Informationswert und Funktionalität eines multimedialen Angebots einschätzen können, v.a. wenn sie es, etwa für ein Referat als Handout, Overheadfolie oder Powerpoint-Präsentation, selbst gestalten.
- Genussvolles Fernsehen, Computer- und Videospiele brauchen keine schulische Anleitung. Sinnvoll ist es jedoch, in Analogie zur Buchvorstellung und ggf. im Rahmen eines „Medientagebuchs“ Lieblingsspiele und -sendungen begründet darzustellen. Ziel ist nicht, Medienangebote und die durch sie befriedigten Bedürfnisse nach Unterhaltung, Entspannung, Zerstreuung zu diskreditieren und auszutreiben. Vielmehr geht es darum, eigene Vorlieben und Werturteile mitteilbar und (auch zusammen mit anderen) reflektierbar zu machen,

Anregungen zu erhalten, Bewusstsein für Potenziale, Grenzen und Alternativen zu entwickeln.

Notwendig ist auch, hinter die bunt-bewegten Kulissen des medialen Rundumangebots zu blicken. Kinder sollten zwischen Fernsehprogramm und Werbung unterscheiden können. Jugendliche sollten die Differenz zwischen öffentlich-rechtlichem und Privatfernsehen, technische und wirtschaftliche Hintergründe der Produktion von Medienangeboten wie etwa einer Talkshow oder *Play Station 2* und die Funktionsmechanismen von Medien- und Merchandisingverbänden (z.B. *Jurassic Park*, *Harry Potter*) kennen. Mit jungen Erwachsenen lässt sich erarbeiten, welchen Gesetzen Medienentwicklungen folgen (z.B. Konzentration und Kartellbildungen, Börsengänge) und wie Realitäten medial konstruiert werden, z.B. Krieg, Liebe, Politik. All dies zielt nicht auf ideologiekritische Entlarvung einer manipulierenden, weil „die Wirklichkeit“ verfälschenden Kultur- oder Bewusstseinsindustrie (vgl. Teil 2). Es geht statt dessen um die Einsicht, dass Medien stets kulturell, politisch und ökonomisch formiert werden, gleichzeitig aber auch selbst Teil und Faktor gesellschaftlicher Wirklichkeiten sind (vgl. Merten/Schmidt/Weischenberg [Hgg.] 1994; Luhmann 1996).

Als zentral erachte ich mit Thomas Meyer die Aufgabe, „eine ästhetische Einstellung und Wahrnehmungsfähigkeit“ (1995, 65f.) auszubilden. Multimediale Texte sollen jenseits der naturalistischen Suggestionen des von Kepplinger so genannten „essentialistischen Trugschlusses“ oder der bloß anästhetisierenden Wirkungen wechselnder Momenteindrücke vertieft erfahren werden. Hierzu gehört auch, Leserdisposition bzw. -interesse als Voraussetzung für Textualitätserfahrungen (vgl. Wicherts Textdefinition) zu wecken, indem man Zeichen aus dem Wahrnehmungshintergrund hervor holt, etwa Videoclips und Werbung.

4.3 Grundprinzipien und -probleme

Viele multimediale Texte induzieren Anmutungen, immersive *flow*-Erlebnisse, emotionale Überwältigungen. Jeglicher Versuch, derartige vorbewusste Wahrnehmung durch sprachliche Prozesse in bewusste Beobachtung zu überführen, muss solche Wirkungen ein Stück weit brechen: Distanz schaffen, Reflexion anstoßen. Eine vorschnelle Subsumtion solcher Texterlebnisse unter rationale Begriffe und Kategorien muss

dabei jedoch ebenso vermieden werden wie der Eindruck, man wolle den SchülerInnen ihren privaten Mediengebrauch verleiden. Eine didaktische Lösung kann sein, Texte heran zu ziehen, die zwar typisch, aber nicht identisch mit aktuell privat rezipierten sind. Exemplarität ist auch angesichts der Fülle des Angebots und der begrenzten Zeit im Unterricht angezeigt.

Viel ist gerade in der Medienpädagogik von Handlungs- und Produktionsorientierung die Rede (vgl. Daum u.a. 1993; Tulodziecki u.a. 1995; Baacke/Röll [Hg.] 1995; Baacke 1997; Tulodziecki 1997; Röll 1998). Erhofft wird maximal die Herstellung nicht kommerzieller Gegenöffentlichkeiten und die Bewusstwerdung nicht entfremdeter Bedürfnisse, mindestens aber ein vertieftes Verstehen durch eigenes Handanlegen und Produzieren. Diese Entgegnung auf das rationalistisch-behavioristische Lernmodell der 1970er Jahre ist sinnvoll, und günstiger Weise sind technische Geräte und Software zur Herstellung multimedialer Angebote in den letzten Jahren überaus bedienerfreundlich, in vielen Fällen quasi kinderleicht geworden. Digitalfotografie und -film, Text-, Mal- und Grafikprogramme erleichtern das Erstellen multimedialer Texte, wobei Schüler in puncto Funktionalität und Ästhetik sowie Selektivität und Konstruktivität medialer Darstellungen eine Menge lernen können.

Andererseits vollziehen sich multimediale Texte mit hoher Emergenz ja schon selbst als Handlungsvollzüge des „Lesers“, etwa bei Hypertexten oder Computerspielen, und die Avanciertheit vieler multimedialer Texte lässt sich in eigenen Produktionen nicht einmal mehr annähernd erreichen. Aus diesen Gründen bedarf es innerhalb einer Didaktik multimedialer Texte auch und verstärkt der rezeptiven Betrachtung. Handlungsorientierte literaturdidaktische Konzepte zielen häufig ein verlangsames und dadurch intensiviertes Lesen an. Auch und gerade für den „zweiten Blick“ auf multimediale Texte sind neben Wiederholungen Verlangsamungen geboten, die die Texte selbst betreffen und über Standbilder (bei Video und DVD) sowie Screenshots (bei Fernsehen und Computer) bewerkstelligt werden können.

Handlungsorientierung bleibt dennoch sinnvoll: wenn sie methodisch zielgerichtet bleibt, wenn sie die Sprachlichkeit von Verstehensprozessen einblendet, vor allem wenn sie jenseits schematischer Gegensätze, zwischen verfälschter Medien- und wirklicher Wirklichkeit, zwischen affektivem Handeln und kognitivem Analysieren, zwischen ästhetischem Sinnenreichtum (vgl. Zacharias [Hg.] 1994) und diskursiver Erkenntnis, operiert. Wird berücksichtigt, dass handlungs- oder produktionsorientierte Verfahren Erschließung und Interpretation keinesfalls ersetzen, sondern mit anderen Mitteln leisten, können sie auch bei multimedialen

Texten für die Ausbildung von Lese- und Erfahrungsfähigkeiten produktiv werden.

5 Sprachlich-ästhetische Beobachtungsfähigkeit für multimediale Texte in Beispielen

Wie durch diskursiv-erschließende, sprachgestalterische und imaginative Anschlüsse eine sprachlich-ästhetische Beobachtungsfähigkeit für multimediale Texte angebahnt werden kann, sollen die folgenden Beispiele zeigen. (Ob die Anschlusshandlungen sich schriftlich oder mündlich, privat oder öffentlich, einzeln oder in Gruppen vollziehen sollen, wird von der konkreten Unterrichtssituation abhängen.)

5.1 Eine Woche voller Samstage (CD-ROM, 1998)

Adaptionen kinder- und jugendliterarischer Stoffe auf CD-ROM haben in den letzten Jahren deutschdidaktische Aufmerksamkeit zu erregen begonnen (vgl. Abraham/Kepser 2000, Josting 2001, Rank 1999, 2001). Angesiedelt zwischen Computerspiel und Buch, stiften solche multimedialen Angebote neue Formen des Erzählens/Lesens und neue Erfahrungen von Textualität.

Für die Primarstufe ist Paul Maars *Eine Woche voller Samstage* ein interessanter Gegenstand. Das „Sams“ ist mittlerweile ein transmedialer Verbund aus Büchern (1973ff.), Musical auf Kasette oder CD, Spielgeschichte auf CD-ROM (1998) und Kinofilm (2001).¹² Die CD-ROM ist inhaltlich und auch strukturell mit dem Buch verzahnt: über die Figuren und ihre Charakterzüge, über Handlungsepisoden wie Kleiderkauf, Eis im Zimmer oder Bau mechanischer Vorrichtungen, über die Wochentafolge oder die abnehmenden Wunschpunkte.

Nach einer kurzen expositorischen Sequenz durchläuft der Spieler die Woche, indem er an jedem Tag Geschicklichkeits- und/oder Denkaufgaben zu lösen hat: Hasen einfangen, den Weg ins Büro finden, Wochentage ordnen, Blitzableiter ausfahren, Schreibtisch aufräumen, Maschine bauen, Wunschpunkte im Zimmer einsammeln. Die Belohnung ist ein „Wunschschrank“, in dem sich Druckvorlagen (z.B. Stundenplan, Kalender) und Spiele (z.B. Memory, Wörterraten) befinden. So ergänzt die originelle und lehrreiche CD-ROM das Buch, kann aber auch alleine stehen.

¹² Zu diesem Verbund gehören auch Unterrichtsideen herausgegeben von der Stiftung Lesen. Die Vorschläge beziehen sich auf den Film und initiieren vielfältige sprachlich-imaginative Prozesse; sie führen jedoch weniger zur intensiveren Beobachtung des Medienangebots selbst.



Frau Rotkohl räumt auf



Das Sams erscheint

Im Unterricht können im Rahmen von Freiarbeitsphasen jeweils zwei, maximal drei Kinder an einem PC Erfahrungen mit dem elektronischen Sams machen. (Es spricht für die CD, dass sie zu kommunikativer Kooperation einlädt.) Was lässt sich an und mit diesem Medienangebot lernen?

- Grundzüge in Sachen Navigation (Maus, Menüfelder, interaktive Schaltflächen) und Hypertext (Einstieg an beliebiger Stelle im Erreichten, Auswahl von Elementen, Verlinkung) werden angeeignet.
- Figuren wie der schüchterne Herr Taschenbier und die forschlaute Frau Rotkohl werden durch nachgespielte und selbst entworfene Spielszenen charakterisiert, wobei Hinweise der CD entnommen werden, etwa Sprechweise, Mimik, Körperhaltung, Kleidung. (Die schematisierten Computerfiguren lassen mehr Spiel-Räume als Filmschauspieler.)
- Das Zimmer von Herrn Taschenbier wird beschrieben (Wie sieht es aus? Warum ist es trist?). Er und das Sams werden „herausgeschnitten“ (Screenshots) und in ein in Collagen hergestelltes schöneres platziert.
- Die Kinder entwerfen ein Sams-Knobel-Quiz (vielleicht im Stil von *Wer wird Millionär?*), bei dem etwa gefragt wird: Welche Häuser befinden sich neben Frau Rotkohls? Welche Möbel stehen in Taschenbiers Zimmer? Was passiert bei den Hebeln im Dachboden? Woraus besteht die Luftballonzerstörmaschine? Dies erfordert genaues Hinsehen und Versprachlichung visueller Eindrücke.

In einem Rundgespräch wird erörtert, wie es ist, mit der CD-ROM zu lesen/spielen, was hier „schöner“ oder weniger „schön“ ist als bei einem Buch. Auf diese Weise werden Spezifika von und Differenzen zwischen Medienangeboten reflektiert (wozu auch junge SchülerInnen durchaus in der Lage sind).

5.2 Werbung (Illustrierten-Anzeigen, 2000/2001)

Werbung ist ein altgedienter Gegenstand des Deutschunterrichts. Werbung als solche, ihre kommerziellen Intentionen und ihre semiotisch-semantischen Strategien, ihre denotativen Oberflächen und konnotativen Subtexte erkennbar zu machen (vgl. Ehmer 1971a und b) ist noch immer geboten. Zwar kann man im Geist der Medienkritik der 1970er Jahre „Reklame“ als die „Pest der Kommerzgesellschaft“ geißeln (Lütkehaus 2000); man muss aber auch berücksichtigen, dass Qualität und Funktion von Werbung sich auffällig von der Rhetorik zur Ästhetik verschoben haben (vgl. Maiwald 1999): Obgleich Werbung, so ein ide-Themenheft (3, 1998) „doch immer auch mit Sprache und Schrift zu tun“ hat, wird sie immer weniger von Sprache und immer mehr von Bildern getragen. Werbung wird intertextueller und selbstreferentieller, d.h. sie bildet Sequenzen und transmediale Erlebniskomplexe wie „Barbie“, sie verweist auf sich selbst, auf andere Texte und Diskurse, sie öffnet Bedeutungsräume durch archaisch-religiöse Symbole und Mythen (vgl. Gast, 1994; Röhl 1998). Bewegte Werbung ist von Beschleunigung und Derealisierung geprägt (Animationen, Simulationen, Morphings).¹³ Und schließlich emanzipiert sich Werbung mehr und mehr von ihrer ökonomischen Bestimmung. Dass sie Verkaufszahlen erhöht, ist empirisch wenig gesichert (vgl. Kloepfer / Landbeck 1991, 217f.); dass die Produkte austauschbar und nebensächlich werden, ist indes offensichtlich. Bei Benetton und Sisley ist der Skandal an die Stelle der Produkte getreten, und auch für den ästhetischen Diskurs in Illustrierten-Anzeigen vom Herbst 2001 macht es keinerlei Unterschied, ob die beworbenen Geländewagen von Ford, Land Rover, Subaru oder Opel sind.

Nicht nur, damit Kinder und Jugendliche ein Stück beobachtungsfähiger Resistenz entwickeln, sondern auch, weil Werbung einer der aktivsten Abschnitte an der Front beschleunigter Ästhetisierung unserer Erlebniswirklichkeiten ist, gehört sie zu den Gegenständen einer Didaktik multimedialer Texte. Obschon die Modernisierungsmusik in den bewegten Medien spielt, ist auch Anzeigenwerbung ein lohnendes Feld, be-

¹³ Gerade in der Umgebung von Trickfilmen für Kinder setzt Werbung darstellungs-ästhetisch mitunter bruchlos die Sendungen fort.

sonders bei Zigaretten, für die im Fernsehen bekanntlich nicht geworben werden darf. Die Bandbreite repräsentieren Marlboro (aus *Stern* 39, 2000) auf der einen, Camel (aus *DER SPIEGEL* 46, 2001) auf der anderen Seite:



Die 1-3 Gesundheitswarnungen: Pfeifen gefälligst die Gesundheit! Die Raucher sind Zigaretten...
© 2000 Philip Morris Inc. Alle Rechte vorbehalten. Die Raucher sind Zigaretten...
 www.marlboro.com



Die 1-3 Gesundheitswarnungen: Raucher gefährden die Gesundheit. Die Raucher sind Zigaretten...
© 2001 Camel Cigarettes. Alle Rechte vorbehalten. Die Raucher sind Zigaretten...
 www.camel.com

Die Anzeigen sind insofern modern, als die Gesundheitswarnung jeweils den sprachlichen Löwenanteil konstituiert. Die sprachlich-visuelle Codierung der Marlboro-Männer aber ist, woran auch dynamische Perspektive und Hintergrundgestaltung wenig ändern, in ihrer Klischertheit überaus explizit, weshalb ich auf eine weitere Analyse verzichte. (Die Rezeptionsbasis von SchülerInnen ist natürlich eine andere.) Anders die Camel-Anzeige. Blickfänger ist ein *Artwork*, die Röntgenaufnahme dreier Zähne, eines davon in Kamel-Form, mit dem Untertitel *be different*. Aufschluss geben die klein gedruckten Informationen im oberen Teil mit einem Kurzsteckbrief des Künstlers *Michael Hiller, Bad Saulgau* sowie Titel und Logo der Aktion *Camel Creative Challenge*.

Was macht diese Anzeige so gut? Sie verschränkt weit auseinander liegende Gegenstands- und Erfahrungsfelder: Camel/Zigaretten, Zähne/Medizin, Kunst/Design. Sie kontextuiert und ironisiert ihre fragile und logisch besehen aporetische Glücksverheißung (*be different*) und macht sie doch. Sie bringt das gesundheitsschädliche, durchmischte konnotierte Produkt vollständig zum Verschwinden hinter Positiva wie Kunst, Kreativität, Individualität. Vor allem aber holt sie den von *Michael Hiller*

repräsentierten Normalmenschen aus seiner passiven Objektrolle und befördert ihn, für die neuere Jugendkultur typisch, zu ihrem Subjekt, Autor, ja Star. So schafft es diese Anzeige, Aufmerksamkeit zu erregen, die Verweildauer zu erhöhen, gute Stimmung zu erzeugen. Wie kann dies beobachtbar werden? Einige Anregungen:

- Die disparaten Diskursfelder werden bewusst, wenn von isoliert präsentierten Elementen auf mögliche „Gesamttexte“ geschlossen wird: Welche Art von Anzeige erwarten wir von dem CCC-Logo, von dem Steckbrief, von den geröntgten Zähnen?
- Die Beförderung des Normalverbrauchers erschließt sich, wenn die SchülerInnen selbst einen Künstlersteckbrief für die Anzeige entwerfen. (Ein Michael Hiller aus Saulgau wird dies wohl nicht sein.)
- Die Vielbezüglichkeit (und logische Unsinnigkeit) des Imperativs *be different* wird deutlich, wenn man den Slogan in der Anzeige bewegt (z.B. hinauf in den Steckbrief) oder wenn Camel und Marlboro die Slogans tauschen: Die drei Marlboro-Männer sind vielleicht insgesamt, aber nicht mehr als Individuen *different*.
- Die Verhüllung des Produktes wird greifbar, wenn man Zigaretten in die Camel-Anzeige hineinmontiert (egal ob mit Schere und Kleber oder mit Scanner und Grafikprogramm) und die englischen Anteile ins Deutsche übersetzt: *kreative Herausforderung, Kunstwerk, verschieden/anders sein* sind Güter, die auf Englisch noch toller wirken.
- Die Differenzen zwischen der Marlboro- und der Camel-Anzeige können in einer Erörterung über Vorlieben deutlich werden. (Auch nach imaginativen Fragestellungen wie: Wenn möchtest du lieber treffen, einen der Marlboro-Männer oder Michael Hiller?)

5.3 Twister (Kinofilm, 1996)

Film erscheint im Deutschunterricht häufig im Zusammenhang mit Literatur-Film-Vergleichen und filmphilologischen Fragestellungen.¹⁴ Wenig zur Kenntnis genommen wurde bislang das Mainstreamkino mit bildgewaltiger Darstellungsästhetik, wie es beispielsweise *Twister* repräsen-

¹⁴ Einführungen in Film und Fernsehanalyse geben Paech 1997, Schnell 2000, Hicke-thier 2001; für das Thema Film im Deutschunterricht und für Unterrichtsvorschläge vgl. Gaiser 1985, Matthias 1995, Gast 1996, Abraham/Beisbart 1997, Köppert 1999.

tiert.¹⁵ Zwei rivalisierende Forscherteams wollen durch die Platzierung von Sensoren in Tornados die Grundlage für bessere Frühwarnsysteme schaffen. Eingebettet in rasende Autofahrten und Stürme durch das amerikanische Herzland im Mittelwesten ist der Kampf zweier Frauen um einen Mann. Die Handlung ist grobschnittig und in den atemberaubend effektreichen Actionszenen beschränkt sich Sprache weit gehend auf Ausrufe wie *Oh mein Gott!* (Diese Reduktion ist ein Stück Realismus, weshalb solche Szenen dergestalt zur Sprache zu bringen, dass man etwa innere Monologe ergänzt, wenig sinnvoll wäre.)

Lohnend sind dagegen „zweite Blicke“ auf die dichte multimediale Symbolsprache, die sich bereits in den ersten gut 30 Minuten des Filmes zeigt. Sie betrifft insbesondere die Charakterisierung und Konstellation von Figuren. Die Frauen, zwischen denen der vormalige Teamleiter Bill steht, sind seine Noch-Ehefrau Jo: blond, ungeschminkt, rustikal gekleidet, kaugummikauend; und Melissa, eine schwarzhaarige, sonnenbebrillte Akademikerin mit Handy und urbanem Hosenanzug (die deswegen keineswegs unsympathisch ist). Während die *good guys* den Tornados in einem Sammelsurium zerbeulter Fahrzeuge verwegen und johlend hinterher rasen, bewegen sich ihre Rivalen kontrolliert in einer Kolonne schwarz glänzender, hochtechnisierter Vans. Ihre plagiierte Sensorenmaschine trägt den seelenlosen Namen „D.O.T. 3“, während die von Bill entwickelte liebevoll „Dorothy“ gerufen wird und den lustigen Aufkleber einer Landmaid trägt. (Bei der Erklärung des Geräts sprechen Bill und Jo *nebeneinander* zu Melissa *hinunter*, auch dies suggestiv.) Namen, Farben, Gegenstände, Gruppierungen, Topographien rufen Gegensätze auf: zwischen Land und Stadt, Naturwüchsigkeit und Entfremdung¹⁶, Herzblut und Geld, Gefühl und Technik, Gut und Böse.

Aufschlussreich ist die Sequenz, in der zwischen den Frauen in einem Restaurant der Dreieckskonflikt zu Tage tritt, während Bill beobachtet, was sich am Himmel zusammenbraut (s. *Abbildung auf der nächsten Seite*).

Bill steht in einer archetypisch amerikanischen Szenerie: Hinter sich das Neonschild eines erdigen *roadside BBQ* (mit den penibel aufgereihten Fahrzeugen der Konkurrenz), vor sich unter einem grünlich-schweren Himmel ein Highway mit Strommasten und Stars and Stripes. Wo der Konkurrent drinnen an Satelliten, Radar und Netzverbindungen hängt, steht Bill (in Hemd, Jeans und Stiefeln) im Freien, lässt Erde

¹⁵ Eine Ausnahme ist Fehr 2001 zu Camerons *Titanic*.

¹⁶ Die Therapeutin Melissa hatte in Bills Rede vom Tornadojagen eine Metapher vermutet.

durch die Hand rieseln, hält die Nase in den Wind und gibt mit einem lapidaren „Er wird grün“ den Startschuss zur Verfolgung, bei der er wörtlich und bildlich von Jo das Steuer übernimmt. Obwohl weder Jo noch Melissa das „Weibchenschema“ erfüllen, ist der Subtext klar: Während Frauen um Männer streiten, kümmert sich der Mann um das wirklich Wichtige.



Frauen streiten.



Der Mann widmet sich dem Wichtigen.

Achtsamkeit verdient auch die Filmmusik. Wenn immer Tornados auftauchen, erklingen sphärisch-sakrale Klänge, die das Naturphänomen mythisch und transzendent konnotieren. Die erste Verfolgungsfahrt ist adäquat mit Rockmusik unterlegt, der chaotische Alarmstart mit einem beschwingt-heiteren Orchestersatz.¹⁷

Twister arbeitet mit Klischees und Schematisierungen (von manchen Unwahrscheinlichkeiten zu schweigen) und ist doch spannende, „gute“ Unterhaltung. Was sich an dem Film lernen lässt, ist der multimediale Diskurscharakter einer auf den ersten Blick natürlich-realistischen Wirklichkeitsdarstellung. Hierfür einige Anregungen:

- Assoziationen zu Musiken ohne Bild oder umgekehrt Auswahl von Musik für ohne Ton gezeigte Szenen; Vergleich mit dem Filmtext und Reflexion.
- Betrachtung von Standbild(sequenzen): Bill beim Erahnen des sich bildenden Tornados: Beschreibung und Interpretation der Szenerie

¹⁷ Vielleicht nicht unzufällig erscheint am Rande auch Eric Clapton, Mitte der 1990er Jahre nach einer tiefen Lebenskrise ein Inbild von Integrität.

- Medienvergleich durch Transformation eines Momentes größter (An-)Spannung (etwa unter der Holzbrücke) in einen Erzähltext mit Reflexion des Darstellbaren und seiner Wirkungen.
- Vergleichende Charakterisierung der Figuren Melissa und Jo (z.B. Steckbriefe, Lebensläufe, Standbilder) oder der beiden Teams (z.B.: „Welchem Team möchtest du angehören?“)
- Schilderungen zu atmosphärisch aufgeladenen Naturbildern
- Sammlung, Gruppierung und Deutung von Eigen- und Produktnamen und ihren Konnotationen: Jo, Bill, Dusty, Jeep, Dorothy vs. Melissa, Jonas, Donald (einer von Melissas Patienten), D.O.T. 3.
- Vorstellung von Lieblingsszenen
- Überlegungen zum Ende des Filmes (Wie geht die Dreiecksgeschichte aus? Wer siegt im Wettlauf mit dem Tornado? Wer überlebt, wer stirbt?)

6 Coda

Die aus *Sams*, Marlboro/Camel-Anzeigen und *Twister* bestehende Beispielreihe soll keine Praxis isolierter Unterrichtsstunden nahe legen. Die Beobachtung multimedialer Texte braucht nicht immer voll entwickelte Projekte, sie braucht aber Sequenzen, die Kontexte einbeziehen: Welche Fantasiewesen gibt es neben dem Sams (z.B. Alf, E.T.) und warum mögen wir sie oder nicht? Welche Produkte werden in einem Magazin wie *Stern* oder in der Umgebung einer Vorabend-Soap wie *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* (vgl. Bartsch 1999) beworben, wie und warum? Wie sieht die transmediale Erlebniswelt von *GZSZ* oder von *Lara Croft* aus? Welche anderen Dreiecksgeschichten als die in *Twister* gibt es, wo liegen Parallelen, wo Brüche? In welche Programme sind Musikvideoclips integriert, welche Wirklichkeit erzeugen und sind *VIVA* oder *MTV*?¹⁸ Welche Internetseiten besuche ich gerne und warum? Es versteht sich, dass vieles von dem dann nicht aus der Tasche des Lehrers, sondern aus den Rucksäcken der Schüler kommen wird.

Wenn multimediale Texte auf diesen sprachlichen Wegen begangen werden, so vermag dies vielleicht mehr als die eingangs erwähnte Anästhetik abzuwenden. Vielleicht hilft es eine Wahrnehmungskultur stiften, in der sogar die leisen Bücher wieder lauter zu hören sind.

¹⁸ Zu Videoclips vgl. Altrogge/Amann 1991; Busse 1996; Röhl 1998; Schmid 1999.

Erwähnte Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, Ulf / Beisbart, Ortwin (21997): Umgehen mit Filmen. Einige Überlegungen zum Thema „Film im Deutschunterricht“. In: Literatur und Sprache - didaktisch 5, S. 10-14.
- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2000): living books zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Der Deutschunterricht 52, H. 1, S. 45-53.
- Altrogge, Michael / Amann, Rolf (1991): Videoclips - die geheimen Verführer der Jugend? Berlin: VISTAS.
- Baacke, Dieter (1971): Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften. In: Ehmer (Hg.), S. 213-250.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter / Röhl, Franz-Josef (Hgg.) (1995): Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Leske und Budrich.
- Bartsch, Paul Detlev (1996): Slow Motion contra Streß und Hektik. Fernsehwelten zum Feierabend. In: Praxis Deutsch 140, S. 35-43.
- Baumgärtner, Alfred Clemens / Dahrendorf, Malte (Hgg.) (1977): Zurück zum Literatur-Unterricht? Literaturdidaktische Kontroversen. Braunschweig: Westermann.
- Bolz, Norbert (21995): Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München: Fink (1993).
- Busse, Tanja (1996): Mythos in Musikvideos. Weltbilder und Inhalte von MTV und Viva. Münster: LIT (= Kommunikationsökologie, 3).
- Charlton, Michael (1997): Medienrezeption und Lebensbewältigung. In: Der Deutschunterricht 49, H. 3, S. 10-17.
- Daum, Wolfgang / Langenbuch, Gerd / Mattern, Kirsten / Schnoor, Detlef (1993): Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder „erzeugen“ und „lesen“ lernen. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Deuber-Mankowsky, Astrid (2001): Lara Croft. Modell, Medium, Cyberheldin. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ehmer, Hermann K. (Hg.) (1971): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg.

- Ehmer, Hermann K. (1971a): Zur Metasprache der Werbung - Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In: Ehmer (Hg.), S. 162-178.
- Ehmer, Hermann K. (1971b): Von Mondrian bis Persil. Zur Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung. In: Ehmer (Hg.), S. 179-212.
- Fehr, Wolfgang (2001): Filmästhetik und Bildrhetorik im Erfolgskino: James Camerons „Titanic“ (USA 1997). In: Der Deutschunterricht 53, H. 4, S. 79-84.
- Förster / Glasersfeld / Hejl / Schmidt / Watzlawick (1998): Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper.
- Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hgg.) (1997): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Umgang mit Literatur (= Bd. 3). Stuttgart: Klett.
- Frommer, Harald (1988): Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II). Hannover: Schroedel.
- Gaiser, Gottlieb (1985): Michael Endes „Die unendliche Geschichte“ im projektorientierten Deutschunterricht auf der Unterstufe. In: Diskussion Deutsch 16, S. 599-619.
- Gast, Wolfgang (1994): Welche Jeans sind die besten? Mediendidaktische Analysen in den Werbeantworten von Levi's und Diesel. In: Diskussion Deutsch 140, S. 386-400.
- Gast, Wolfgang (1996): Filmanalyse. In: Praxis Deutsch 23, H. 140, S. 14-25.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich / Pfeiffer, K. Ludwig (Hgg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1988 (= stw 750).
- Hartwig, Helmut (1994): Karussell der Sinne. In: Zacharias (Hg.), S. 53-66.
- Hickethier, Knut (2001): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart und Weimar: Metzler (= SM 277).
- Hurrelmann, Bettina (1994): Kinder und Medien. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 377-408.
- Informationen zur Deutschdidaktik [= ide] 3, 1998 (Themenheft Werbung).
- Jakobs, Eva-Maria (1998): Entwicklungsstadien elektronischer Schreibwerkzeuge und ihr Einfluss auf die Kommunikationsformen. In:

- Holly, Werner / Biere, Bernd Ulrich (Hgg.). Medien im Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag., S. 187-209.
- Josting, Petra (2001): Detektivgeschichten auf CD-ROM. In: Julit 3, S. 31-36.
- Kepper, Matthias: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt 1999.
- Kloepfer, Rolf / Landbeck, Hanne (1991): Ästhetik der Werbung. Der Fernsehspot in Europa als Symptom neuer Macht. Frankfurt/Main: Fischer.
- Köppert, Christine (1999): Innere Bilder zu „laufenden Bildern“. Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungsgetragene Deutung am Beispiel von Schindlers Liste. In: Praxis Deutsch 26, H. 154, S. 53-59.
- Kreft, Jürgen (1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle und Meyer (1977) (= UTB, 714).
- Kupfer-Schreiner, Claudia (2001): Was alle angeht, müssen auch alle lösen: Interkulturelle sprachliche Bildung als integrative Aufgabe des Unterrichts. In: Hummelsberger, Siegfried (Hg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 22-38.
- Landow, George P. (1992): Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lütkehaus, Ludger (2000): Reklame - Die Pest der Kommerzgesellschaft. Ein Pamphlet. In: Schiewe, Jürgen (Hg.): Welche Wirklichkeit wollen wir? Beiträge zur Kritik herrschender Denkformen. Schliengen: Edition Argus 2000, S. 77-88.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag (1995).
- Maiwald, Klaus (1999): Werbung zwischen Kapital und Kult. Anmerkungen zur Veränderung eines Lerngegenstands. In: Literatur und Sprache didaktisch 14, S. 7-22.
- Maiwald, Klaus (2001a): Hypertext unter medialen, kulturellen und deutschdidaktischen Aspekten. In: Didaktik Deutsch 11, S. 38-55.

- Maiwald, Klaus (2001b): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: ko-paed.
- Matthias, Dieter (1995): Vom Gedankenlesen zum er-lesenen Gedanken. Ein Film-Buch-Vergleich am Beispiel von Ronja Räubertochter. In: Praxis Deutsch (Sonderheft: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht), S. 79-86.
- Merten, Klaus (1994a): Evolution der Kommunikation. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 141-162.
- Merten, Klaus (1994b): Wirkungen von Kommunikation. In: Merten / Schmidt / Weischenberg (Hgg.), S. 291-328.
- Metzger, Klaus (2001): Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Thomas (1995): Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: Baacke / Röhl (Hgg.), S. 50-70.
- Mikos, Lothar (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin / München: Quintessenz.
- Moser, Heinz (1995): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen in der Mediengesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Ong, Walter J. (1982): Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London / New York: Methuen.
- Paech, Joachim (21997): Literatur und Film. Stuttgart: Metzler (= SM 235).
- Rank, Bernhard (1999): Formen und Veränderungen des Erzählens in Bearbeitung kinderliterarischer Szenarien auf CD-ROM. In: Franz, Kurt / Lange, Günter (Hgg.): Bilderwelten. Vom Bildzeichen zur CD-Rom. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 190-208.
- Rank, Bernhard (2001): Per Mausclick in den Mattiswald. Kinderliteratur auf CD-ROM: Zur Bewertung multimedial aufbereiteter Spielschichten. In: Julit 3, S. 24-30.
- Röhl, F.J.(1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik.

- Sachs-Hombach, Klaus / Rehkämper, Klaus (Hgg.) (1998): Bild - Bildwahrnehmung - Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schmid, Ulrich (1999): Videoclips - ein Thema für Projekt- und Studientage. In: Praxis Deutsch 26, H. 153, S. 48-52. MS
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.)(1993): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmitz, Ulrich (1996): ZAP und Sinn. Fragmentarische Textkonstitution durch überfordernde Medienrezeption. In: Lüttich, Ernest W.B. / Holly, Werner / Püschel, Ulrich (Hgg.): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt: Lang, S. 11-29.
- Schnell, Ralf (2000): Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie visueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart: Metzler.
- Schober, Otto (1977): Studienbuch Literaturdidaktik. Neuere Konzeptionen für den schulischen Umgang mit Texten. Analysen und Materialien. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Scholz, Oliver R. (1998): Was heißt es, ein Bild zu verstehen? In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hgg.), S. 105-117.
- Schrader, Monika (1987): Theorie und Praxis literarischer Wertung. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Sichtermann, Barbara (1994): Fernsehen. Berlin: Wagenbach.
- Spangenberg, Peter M. (1988): TV, Hören, Sehen. In: Gumbrecht / Pfeiffer (Hgg.), S. 776-798.
- Spinner, Kaspar H. (Hg.) (1999): Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover: Schroedel.
- Tulodziecki, Gerhard et al. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldmann, Günter (1980): Literatur zur Unterhaltung (2 Bde.). Hamburg: Rowohlt.
- Weidenmann, Bernd (1998): Psychologische Ansätze zur Optimierung des Wissenserwerbs mit Bildern. In: Sachs-Hombach / Rehkämper (Hgg.), S. 243-253.

- Weingarten, Rüdiger (2001): Hyperfiction. Strukturen und Rezeptionsprozesse vernetzter Texte im Internet. In: *Julit* 3, S. 17-23.
- Welsch, Wolfgang (1990): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (1995): Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien - und zu anderen Welten. In: Baacke / Röll (Hgg.), S. 71-95.
- Wermke, Jutta (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopäd Verlag.
- Wichert, Adalbert (1997): Hypertext im Deutschunterricht. Überlegungen zur Rhetorik und Didaktik des Hypertexts. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 55, S. 118-131.
- Zacharias, Wolfgang (Hg.) (1994): *Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt*. Essen: Klartext-Verlag.