

Schreiben lernen mit dem Hypertext? Hypertextualität und generische Kohärenz in der Schreiberziehung

Wolfgang Hallet

Professor for Teaching English Literature and Culture at Justus Liebig University Giessen (JLU), Germany. He is a member of the Executive Board of the International Graduate Centre for the Study of Culture at JLU and has published books on the foreign language classroom as an interplay of texts and cultures (*Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*. Trier: WVT, 2002) and on pedagogical competencies (*Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett, 2006) as well as numerous articles on teaching literature and culture, the relevance of theories of discourse, intertextuality and textuality for the foreign language classroom and on Content and Language Integrated Learning. He is a co-editor of book series and a member of the editorial board of the leading German EFL journal *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. E-mail: Wolfgang.Hallet@anglistik.uni-giessen.de.

Erschienen online: 1. April 2008

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2008

Abstract. This essay argues that although the complexity, non-linearity and multimediality of the hypertext, on the one hand, and the coherence and linearity of the conventional written text, on the other, appear to contradict and exclude each other, the production of a coherent and unifying written text is a requirement in understanding a hypertext. Reading a hypertext is regarded as constructing a meaningful, unified and whole text which is best represented in the form of a conventional text. The latter can exist in mental form only, but if externalized this is in the form of a written text in various genres, depending on the communicative interests and purposes of the interlocutor. Thus, the essay argues, writing coherent texts is a prerequisite of hypertext literacy.

1. Schreiberziehung mit dem Hypertext?

Auf den ersten Blick erscheinen die Web-Seite mit ihren Ausgängen in die unendlichen Weiten des Internet-Universums und die kleine Welt der von Hand oder mit PC-Tastatur geschriebenen DIN A4-Seite um Lichtjahre voneinander entfernt, eben so verschieden wie die Gutenberg-Galaxie und der *Cyberspace*. Die Web-Seite eröffnet dem User eine sich weit verzweigende multimediale Welt aus Farben, Tönen, bewegten und unbewegten Bildern und Texten aller Art, vom animierten Banner bis zum klassischen informativen Schreibtext, vor allem aber auf fast jeder Seite eine Kombination aus fast all diesem. In dieser multimedialen Umgebung liegt die ‚Botschaft‘ weder in einem einzigen Text noch in einem Bild noch im Ton alleine, sondern sie ist eine Synthese aus all dem. In der neuen interaktiven Welt des Web 2.0 ist der *user* zudem nicht mehr nur passiver ‚Leser‘ und wahrnehmender Zuschauer, sondern selbst ein Produzent elektronischer, multimedialer Kommunikation und Publikation: Im Handumdrehen kann heute jeder in *chatrooms*, *blogs* oder in riesigen *social network*-Plattformen wie *studi-vz* oder *MySpace* seine eigenen Texte und Kommentare, Bilder und Töne veröffentlichen und in einer großen *community*

Wolfgang Hallet, Schreiben lernen mit dem Hypertext? Hypertextualität und generische Kohärenz in der Schreiberziehung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 10 S.

mit anderen Nutzern kommunizieren. Nach der technologischen Revolution, die die flächendeckende Einführung des Internet zumindest in westlichen Gesellschaften bedeutete, zeichnet sich hier eine kulturelle Revolution ab, die das bisherige Mensch-Maschine-Verhältnis, das Verständnis von Privatheit und Öffentlichkeit und die informationellen wie kommunikativen Potenziale des Individuums nachhaltig verändert (vgl. Böttcher & Schmidt 2008; Müller-Hartmann 2008; Rosen 2007).

Schreiberziehung muss im Hinblick auf diese einschneidenden Veränderungen unter drei Gesichtspunkten betrachtet werden. Erstens ist die Frage zu stellen, wie sich die kulturellen und damit auch die didaktischen und pädagogischen Konzepte vom Schreiben verändern. Wenn ‚Schreiben‘ sich aus der Papierwelt in elektronische Umgebungen verlagert, ist damit nicht nur die Notwendigkeit der Beherrschung einer neuen Technik verbunden, sondern es verändern sich die Wege der Kommunikationsbeschaffung, der Textproduktion und der Zirkulation von textuellen (und medialen) Mitteilungen so nachhaltig, dass das Schreiben sich von dem, was einst *skill* genannt wurde, grundlegend entfernt. In didaktischen Konzepten wie dem *electronic literacy approach* wird das Produzieren von Texten daher gar nicht mehr ‚Schreiben‘ genannt, sondern, wie bei Shetzer & Warschauer (2000: 174f), *construction*. Damit wird auf die Tatsache Bezug genommen, dass sich sowohl, wie man am Beispiel der E-Mail oder der Verwaltung von Homepages in *Content Management*-Systemen sieht, die Kultur des schriftlichen Kommunizierens verändert (bis hin zum Verschwinden der Papierpost und der Briefmarke aus der Vorstellungswelt junger Menschen), als auch, dass wesentlich andere und umfassendere Kompetenzen mit dem Schreiben verbunden sind als vordem mit der klassischen *skill*. (Übrigens ist es bezeichnend, dass auch in dieser Hinsicht die Bildungsstandards als unreflektiert gelten können).

Zweitens ist zu fragen, wie sich die Konzepte und Theorien vom Text verändern. Denn mit dem herkömmlichen Schreiben ist ja immer die Vorstellung von einem abgeschlossenen, linearen, von einem Autor oder einer Autorin verantworteten und an bestimmbare Adressaten gerichteten Text verbunden, der auf dem Papier eine finale Form annimmt. Mit der Papier-und-Stift- oder der Maschinen-Tastatur-Technologie geht also auch ein Textmodell einher, das das zu Papier Gebrachte als das einem Urheber zurechenbare geschriebene Wort mit einer identifizierbaren, kohärenten, mehr oder weniger geschlossenen Textbedeutung gleichsetzt. Nicht erst mit dem Aufkommen und der Popularisierung der elektronischen Medien ist dieses Textmodell in Richtung eines offeneren Modells befragt und diskutiert worden, das die vielfältigen Verflechtungen eines jeden Textes mit anderen Texten und dem kulturellen Kontext in den Blick nimmt (vgl. im Einzelnen Hallet 2002: 10ff).

Drittens ist deshalb zu fragen, wie sich das Schreiben kohärenter Texte mit individueller Urheberschaft und intentionaler Bedeutung zu den Potenzialen und Optionen der neuen elektronischen Umgebungen und der globalen Zirkulation von Texten und Informationen verhält: Haben die neuen technologischen Bedingungen das klassische Schreiben gänzlich obsolet gemacht? Wenn ja, in welchem Maße und in welcher Hinsicht? Wenn nein, wie sind dann unter den neuen kulturellen Bedingungen und in den neuen Schreibumgebungen klassische Texte und ihr Stellenwert zu konzeptualisieren? Welche Bedeutung kommt ihnen dort zu?

Vor allem diese letztgenannten Aspekte sollen im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt stehen. Allerdings ist dazu, wenigstens skizzenhaft, eine Klärung der zuerst angesprochenen Fragen nach dem Textmodell und dem Stellenwert des Schreibens kohärenter Texte erforderlich. Dies soll in Teil 2 dieses Aufsatzes geschehen, und zwar im Hinblick darauf, dass die kurze Bestandsaufnahme bereits gezeigt hat, dass eine bloße Fortschreibung des klassischen *skills*-Konzeptes unter den neuen kulturellen und technologischen Bedingungen inadäquat ist. Vielmehr sind für das ‚neue Schreiben‘ eine Vielzahl anderer Kompetenzen erforderlich, die die Schreibenden in die Lage versetzen,

- die neuen Schreib- und Kommunikationsbedingungen zu verstehen und im Hinblick auf die eigenen Möglichkeiten, Bedürfnisse und Interessen zu reflektieren;

- die für die Nutzung der neuen Schreibtechnologien erforderlichen Kompetenzen zu erwerben;
- unter den neuen Bedingungen die für ihre jeweiligen Zwecke und Ziele angemessenen und effizienten Kommunikationsmedien und Textformate zu wählen und zu nutzen.

Mit all diesem geht also offensichtlich, verglichen mit den für die Füllung einer klassischen Seite im Schulheft benötigten Fähigkeiten, eine regelrechte Vervielfachung der Kompetenzen und dessen, was unter *literacy* verstanden wurde, einher:

An electronic literacy approach also assumes that there is not just one literacy, but many kinds of literacy, depending on context, purpose, and medium. Although reading and writing on-line are closely related to reading and writing in print, the two literacy contexts are also sufficiently different to demand theoretical and practical attention. (Shetzer & Warschauer 2000: 172)

Schreiberziehung in Zeiten des Hypertextes muss daher in den größeren Kontext einer Erziehung zur diskursiven Partizipationsfähigkeit in allen möglichen lebensweltlichen, heute unter anderem und immer öfter auch in hyper-textuellen Umgebungen geführten Diskursen, verstanden werden:

[L]iteracy pedagogy must now account for the burgeoning variety of text forms associated with information and media technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word [...]. (The New London Group 2000: 9)

Vor allem diese "relationship to the written word" soll im nächsten Abschnitt genauer geklärt werden.

2. Hypertextualität und Kohärenz

Um zu verstehen, welcher Art die Anforderungen an das herkömmliche Schreiben unter den neuen Textualisierungs- und Kommunikationsbedingungen sind, ist zunächst eine Vergewisserung darüber sinnvoll, wie sich 'Textualität' in elektronischen Umgebungen darstellt. Da hier keine ausführliche Theorie des Hypertextes entfaltet werden kann (vgl. dazu ausführlich Kap. V in Hallet 2002: 102-132), sollen die wichtigsten Merkmale benannt werden, die in didaktischen Kontexten relevant sind.

2.1 Multimedialität

Das auffälligste Merkmal von Hypertexten, das zugleich ihre Innovationshaltigkeit und ihre kulturelle Attraktivität ausmacht, ist ihre Multimedialität. Hypertexte stellen Inhalte in verschiedener medialer Gestalt aus, und zwar in simultaner Kombination mehrerer Medien. Der Begriff 'Hypertext' meint also immer 'multimedialer Hypertext'. Daher entsprechen Hypertexte weder dem herkömmlichen Textbegriff (der ja an die menschliche Sprache gebunden ist), noch lässt sich die Bedeutung eines Hypertextes einfach analog dem eines herkömmlichen Textes verstehen: die Bedeutung eines Hypertextes entsteht vielmehr aus dem Zusammenspiel aller textuellen und medialen Elemente. Daher entspricht der multimediale Hypertext eher der menschlichen synästhetischen Sinneswahrnehmung und Informationsaufnahme: "[H]ypermedia is [...] a much better model of the mind's typical activities than exists in the severely restricted code of linear prose" (Delany & Landow 1991: 8).

2.2 Textualität

Herkömmliche Konzepte von Textualität sind mit der Vorstellung von der semiotischen (Kohäsion) und der semantischen, informationellen Einheit (Kohärenz) eines Zeichenensembles, aus der eine textuelle Gesamtbedeutung

Wolfgang Hallet, Schreiben lernen mit dem Hypertext? Hypertextualität und generische Kohärenz in der Schreiberziehung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 10 S.

hervorgeht, verbunden. Der (multimediale) Hypertext aber lässt sich weder als informationelle Einheit beschreiben noch ist seine Gestalt stabil. Sofern man beim Hypertext überhaupt von *einem* Text sprechen kann, so wird dieser im Wesentlichen während des Rezeptionsvorgangs aktiv durch den Benutzer selbst erzeugt, indem Elemente aus verschiedenen *nodes*, Elementen und Benutzerebenen kombiniert und in einen so entstehenden (kohärenten) Nutzer-Text integriert werden. Dieser ist zunächst dadurch definiert, dass die mehr oder weniger diversen oder disparaten Bedeutungen des weitverzweigten Hypertextes auf Benutzerseite, je nach Interessen, Wahrnehmungen und Bedürfnissen, in eine mehr oder weniger einheitliche Gesamtbedeutung überführt werden. Es liegt damit in der Verantwortung des Hypertextlesers, "in der Pluralität der Lesewege und Textalternativen einen kohärenten Verstehenszusammenhang zu etablieren" (Hess-Lüttich 1997: 138). In der Regel wird dieser einheitliche, kohärente Benutzertext zunächst mental vorliegen, im Prinzip ist er aber jederzeit evozierbar und externalisierbar. Didaktisch gesehen kann daher ein Hypertext durch eine entsprechende Schreibaufgabe in einen schriftlichen Schülertext überführt werden (vgl. das Beispiel in Teil 4).

2.3 Intertextualität

Intertextualität kann als das "zentrale Kennzeichen" (Hess-Lüttich 1997: 131) der elektronischen Textsorte Hypertext angesehen werden, denn es handelt sich um große, intertextuell verknüpfte Textmengen. Jeder dieser Texte ist selbst wieder in ein komplexes, vielschichtiges Netzwerk von Verweisen, Ko-Texten und Dokumenten eingebunden, die aus Datenspeichern verschiedener Ebenen und Kontexte über *links* auf elektronischem Wege miteinander in Beziehung gesetzt werden (können). Die *Hyperlinks* stellen als auf der Textoberfläche sichtbare Elemente eine Aufforderung zu intertextueller Aktivität dar, es handelt sich sozusagen um "praktizierbare Intertextualität" (Sager 1997: 118). Der Hypertext entfaltet im Vorgang der Relationierung von Texten (Bildern usw.) textuelle Bedeutung.

2.4 Authentizität

Die Hypertextrezeption weist nicht nur eine unbestreitbare Nähe zu natürlichen und primären Wahrnehmungs-, Verstehens- und Lernprozessen auf, sondern die Arbeit mit einem Hypertext führt, sobald sie in externe Datennetze vorstößt, immer zu Texten und Informationen, die auch von Nutzern außerhalb des Fremdsprachenunterrichts aufgesucht und verwendet werden. Die aus dieser Textqualität resultierende Authentizität ist allerdings nicht unproblematisch, muss doch angesichts der Möglichkeiten digitaler Technologien und der Virtualität aller elektronischen Umgebungen das Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion grundsätzlich als sehr problembehaftet gelten. Die Prüfung der Authentizität und die Beglaubigung der Texte (Bilder, Informationen usw.) liegt daher letztlich beim Nutzer selbst, im didaktischen Kontext also bei den Lernenden und den Lehrenden.

2.5 Interaktivität

Der Nutzer-Leser ist der eigentliche Erzeuger eines aus den vielen *nodes* des Hypertexts gewonnenen Textes: "the readers also become co-constructors" (Shetzer & Warschauer 2000: 175), ohne Text-Leser-Interaktion kein Hypertext. Das Web 2.0 erlaubt aber darüber hinaus vor allem auf relativ einfache Weise die eigene Gestaltung von hypertextuellen Informationen und, nach dem sogenannten Wiki-Prinzip, die Ko-Autorenschaft (*collaborative authorship*, vgl. die Beiträge von Eva Platten und Nicola Würffel in dieser Ausgabe), sodass ein einzelner elektronischer Text zahlreiche, nicht mehr unbedingt identifizierbare Urheber haben kann: "on-line construction of documents is generally a collaborative process" (Shetzer & Warschauer 2000: 174). Die popularisierte, unproblematische Mensch-Maschine-Interaktion ist daher das herausragende Merkmal der Hypertexte der neuesten Generation.

Wie man sieht, ist der Hypertext aufgrund seiner textuellen und medialen Eigenschaften nicht kompatibel mit Textkonzepten, die den Text als geschlossene, kohärente Einheit betrachten, der in ‚fertiger‘ Form in Umlauf gebracht und dann decodiert wird. Vielmehr entsteht eine kohärente Textbedeutung erst im Prozess der Nutzung des Hypertextes durch eine intertextuelle, aktive Verknüpfungstätigkeit und die bedeutungskonstruktive Tätigkeit des Nutzer-Lesers.

An dieser Stelle zeichnet sich nun ab, wie sich Kohärenz und Hypertextualität zueinander verhalten: Die Erzeugung eines kohärenten Textes durch den Nutzer-Leser ist für die verstehende Nutzung eines Hypertextes eine Grundbedingung. In diesem Verstehensakt selektiert der Nutzer oder die Nutzerin die für den jeweiligen Zweck relevanten Informationen und Inhalte, führt sie in einem einzigen (in der Alltagsnutzung meistens nur mental prozessierten) Text zusammen und verleiht ihnen in diesem Akt der Textproduktion eine relativ geschlossene, einheitliche Textbedeutung. "This process of activation of a text by relating it to a context of use" (Verdonk 2002: 18) ist im Fall des Hypertextes unmittelbar mit dem subjektiven Zweck des jeweiligen Nutzertextes verbunden. Aus ihm bestimmt sich, welche generische Form der Text annimmt, in welchen diskursiven und sozialen Kontext er eingebunden wird und welche Handlung mit ihm verbunden ist.

'Kohärenz' ist also nicht nur ein textgrammatisches Merkmal, das sich am Vorhandensein kohärenzstiftender Merkmale wie einem einheitlichen Thema oder Sujet, einer inneren Organisation des Textes, einem *bounding* mit einem inhaltlichen oder informationellen Kern zwischen markiertem Textanfang und Textende sowie kohäsiven Textsignalen misst. Vielmehr ist er als markierte Intervention eines Individuums in einem fortlaufenden Diskurs zu betrachten und als selbständige diskursive Einheit, die von den Texten anderer Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmer unterscheidbar ist und mit ihnen in einen Wechselzusammenhang eintritt. Im Fall der Nutzung eines Hypertextes ist der eigenständige, kohärente Text sogar die einzige Möglichkeit, aus einer unendlich großen Text- und Informationsmenge Bedeutung herzustellen und den Hypertext mit den lebensweltlichen Anforderungen, Bedürfnissen und Interessen der Individuen und den Diskursen, in die diese verwoben sind, zu verknüpfen. Umgekehrt könnte man sagen: Mit aus einem Hypertext herauskopierten Texten und Bildern kann man keine eigenständige diskursive Interaktion erzeugen. Erst der kohärente Nutzertext vermag einem riesigen Text-, Bilder- und Informationskonglomerat Bedeutung zu verleihen und dieses in einem Diskurs zur Geltung zu bringen. Noch allgemeiner: Der kohärente Text ist die subjektiv textualisierte und manifestierte Bedeutung eines Hypertextes.

Haben also der Hypertext und die neuen technologischen Bedingungen des Lesens, des Schreibens und der kulturellen Zirkulation von Bedeutungen das klassische Schreiben obsolet gemacht? Die Antwort muss lauten: Nein, im Gegenteil. Mehr denn je ist die Fähigkeit des Individuums gefordert, aus einer Vielzahl und Vielfalt divergierender Daten, Informationen und Texte Bedeutung zu konstruieren. Für das Individuum verfügbar und diskursiv nutzbar ist eine solche Bedeutung nur, wenn sie in einem kohärenten Text darstellbar ist. Der kohärente Text in verschriftlichter Form ist das manifestierte Verstehen eines Hypertexts und ermöglicht dem Individuum, einen Hypertext in seinem eigenen kulturellen Kontext produktiv zu nutzen. Umgekehrt belehrt uns ein Blick in selbst avancierteste Hypertexte, dass solche klassischen, kohärenten Texte selbst Bausteine eines jeden Hypertextes sind. Textuelle Kohärenzstiftung muss also erlernt werden, um Hypertexte zu verstehen und zu erstellen. Sie ist, wie der nächste Abschnitt zeigt, erlernbar, weil in Form von Genres kulturelle Muster für kohärente Texte vorliegen.

3. Diskursfähigkeit und generisches Schreiben

Diskursive Interventionen von Individuen, schriftlich oder mündlich, spontan oder geplant, sind niemals bloße individuelle, momentane Schöpfungen, sondern Äußerungen greifen immer auf kulturell präfigurierte Formen zurück, von denen angenommen werden kann, dass sie im Diskurs für andere Diskursteilnehmer/innen Bedeutung annehmen: "Individual speakers and writers act within a cultural context and with a knowledge of the different social effects of different types of oral and written text." (Cope & Kalantzis 1993a: 7) So handelt es sich beim

Wolfgang Hallet, Schreiben lernen mit dem Hypertext? Hypertextualität und generische Kohärenz in der Schreiberziehung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 10 S.

Telefongespräch wie bei der Postkarte, bei der Gebrauchsanleitung wie bei der naturwissenschaftlichen Versuchsbeschreibung, beim Zeitungsbericht wie beim Kurzreferat um solche generischen Formen, die

- bestimmten, kulturell präfigurierten Regeln der Textorganisation folgen, die sich bis zu einem gewissen Grad an einzelnen Exemplaren eines Genres ablesen lassen ("a genre 'exists' in a text"; Bruner 1990: 135);
- bei den Individuen als kognitive Schemata vorliegen, also um kognitive Strukturen, die als lebensweltliche Erfahrungen, durch eigenen textuell-diskursiven Gebrauch und – in unserem Kontext wichtig – durch schulische Bildung erworben werden ("as some sort of 'representation' of the world"; Bruner 1990: 135; vgl. Hallet 2007c);
- sozialen, kulturellen und kommunikativen Zwecken dienen und damit konstitutiv sind für die Diskursfähigkeit des Individuums (vgl. Hallet 2007c, 2007d und 2008a).

Genre lässt sich also als ein spezifischer und kulturell relativ stabiler Modus des Weltzugriffs und des Weltverstehens, als *mode of world making* verstehen, der nicht erst im Textunterricht erlernt, sondern in unauflöslichem Zusammenhang mit der sprachlichen Sozialisation erworben wird und, als Schemalernen, mit der kognitiven Entwicklung des Menschen verbunden ist. Damit wird der kohärente (mündliche oder schriftliche) Text zum Zentrum des Sprachunterrichts, denn in ihm manifestiert sich die sprachliche Form, mittels derer das Individuum mit seiner Umwelt kommunikativ interagiert, sich also verstehend auf die Welt bezieht und ihr dadurch zugleich aktiv 'Form' verleiht. Jeder Akt des Textverstehens und der Textproduktion ist also ein Akt von *world making*, der dem Individuum mittels generischer Formen die aktive diskursive Teilhabe an kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen erlaubt (vgl. im Einzelnen Hallet 2007b sowie Bruner 1986).

Hinsichtlich des Hypertextes ist dies in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen besteht der Hypertext selbst – neben anderen – aus einer großen Anzahl textueller Elemente der verschiedensten Gattungen, die oft eine spezifische Form annehmen, vor allem hinsichtlich des Formates und der Länge, die sich eher an der Monitorseite und am Scrollen statt an der DIN A4-Seite orientiert. Mit dem elektronischen Brief und mit dem Chatten sind neue Genres entstanden, die eigenen Regeln folgen, die man erlernen und unterrichten muss. Zum anderen werden textuelle Formate benötigt, die es erlauben, die großen Informationsmengen von Hypertexten in relativ überschaubare und handhabbare Texte zu überführen. Die Formen selbst hängen, wie bereits bemerkt, entscheidend vom Kommunikationszweck ab. Callaghan, Knapp & Noble (1993) schlagen ein Gattungsmodell für die Schreiberziehung vor, das 'Genres als Prozesse' von 'text types als Produkten' unterscheidet. Daher kann durch das Erlernen zentraler textueller Merkmale die Generierung zahlreicher Textformen (*text types*) ermöglicht werden, ohne dass diese alle einzeln unterrichtet werden. Außerdem wird dadurch ein nicht-schematischer, kreativer Umgang mit Textformen ermöglicht (Callaghan et al. 1993: 192ff). Als generische Prozesse unterscheiden Callaghan et al. (1993: 193) im Einzelnen *describe, explain, instruct, argue* und *narrate*. Damit korrelieren dann (in der gleichen Reihenfolge) Textformen (*text types*) wie *technical descriptions, elaborations, recipe, review, historical recount*, aber natürlich auch viele andere mehr, die hier nicht alle aufgezählt werden müssen. Aufgabenstellungen zum Hypertext sollten daher immer auf eine mehr oder weniger explizit definierte Textform zielen, in der (oder genauer: in die hinein) die aus dem Hypertext gewonnenen Informationen textuell reorganisiert werden. Diese textuelle Restrukturierung verlangt zugleich eine verstehende Verarbeitung der dem Hypertext entnommenen Informationen.

Dies führt zu einem weiteren Gesichtspunkt, unter dem das 'Zusammenschreiben' von Hypertext-Informationen gesehen werden muss: Da der Hypertext multimedial ist, ist die Schreiberziehung zugleich der Weg, auf dem nicht-verbale Hypertextinhalte dem Verstehen zugeführt und begrifflich verfügbar gemacht werden. Da der Inhalt einer Grafik oder eines Bildes verschriftlicht werden muss, ist Schreibenlernen mit dem Hypertext also immer auch eine kognitive Anforderung intermedialer Art: Informationen und Daten in mehreren Medien und Modi müssen in ein Medium und einen Modus, nämlich in einen schriftlichen Texttyp überführt werden. Damit ist also sinn-

vollerweise zugleich das integrierte Erlernen und Üben von traditionell getrennten *skills* verbunden: Ohne verstehendes Lesen, Sehen oder Hören kein Schreiben.

Schließlich ist noch ein Aspekt zu erwähnen, auf den hier allerdings nicht näher eingegangen werden kann: Genres und Textformen können letztlich nur erlernt werden durch die häufige Begegnung mit ihnen und den häufigen Gebrauch, aus dem Individuen durch intertextuellen Vergleich generische Kategorien und schließlich Schemata gewinnen. Dies spricht für die Notwendigkeit, den Schüler/innen möglichst oft Texte als generische Modelle anzubieten, an denen sie ihr generisches Schemawissen ausbilden können, und es spricht dafür, den häufigen Gebrauch von Texten als generischen Modellen in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu stellen.

4. Hypertext-basierte Schreibaufgaben

Hypertextbasierte Schreibaufgaben sind dem oben Gesagten zufolge im Prozess der verstehenden Aneignung und der aktiven Nutzung von Hypertextinformationen anzusiedeln; sie sind damit zugleich Aufgaben zur kognitiven Aneignung von Hypertextinhalten. In einem Prozessmodell steht daher der Transformationsprozess im Mittelpunkt, der sich in einem bestimmten textuellen Produkt manifestiert. Die Aufgabenstellung muss auch dieses Produkt in seiner generischen Form konkret vorgeben. Das Verfahren der Aufgabenstellung sieht dann an einem aktuellen Beispiel folgendermaßen aus:

Many people, not only inside the United States of America, are interested in the presidential candidates' position on the war on Iraq in the present US pre-election campaign. Let's find out about the candidates' view. Study their web-sites and find relevant information. Then explain the candidates' stance and their reasons in an essay of no more than 300 words.

Zur Schreiberziehung gehört hier also, gedacht als Algorithmus,

- das Suchen und Auffinden der relevanten Webseiten der Kandidat/innen sowie, zur Verifizierung, die Nutzung weiterer Informationsquellen, z. B. englischsprachiger Nachrichtenportale im Internet;
- das Aufsuchen der relevanten Informationen auf den Seiten;
- die Sicherung der relevanten Informationen, z.B. durch *copy and paste*, durch eine elektronische Lesezeichenfunktion oder durch handschriftliche Notizen;
- die Restrukturierung der gefundenen Informationen;
- der Entwurf einer Struktur für die schriftliche Darstellung;
- der (individuelle oder kooperative) Entwurf eines kohärenten Textes;
- die Einholung von *feedback* zu dem Entwurf;
- die Überarbeitung und Fertigstellung des kohärenten Textes.

Schreiben kommt hier also nicht nur in verschiedenen, alltagsweltlich sehr wichtigen Formen vor, vom *note-taking* über *outline* bis zum *explanation essay*, sondern hier werden auch die alltagsweltlich sehr relevanten Prozesse der Filterung und der Selektion von Informationen, der medialen Transformation (Remedialisierung) und der textuell-generischen Transformation eingeübt. Damit wird es den Lernenden als kulturellen Aktanten möglich, sich aus einer Menge von Informationen, die manchmal auch Informationsflut genannt wird, eine handhabbare, ihren Kommunikationszwecken dienliche Bedeutungseinheit zu schaffen, die die Grundlage für weitere diskursive Interaktion darstellt (vgl. Abb. 1).

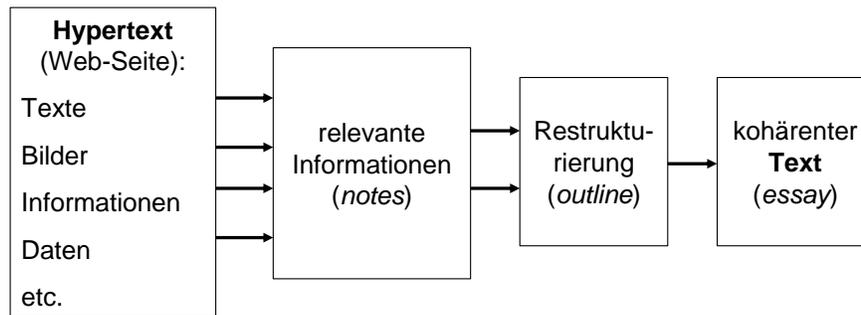


Abb. 1: Prozess und Produkt – Vom Hypertext zum Text:
 → = aktive Lernertätigkeit

So kann der Essay, hier am Beispiel des Irak-Krieges, zur Aneignung landeskundlichen und kulturellen Wissens, zur Information anderer, zur Meinungsbildung oder zur Vorbereitung einer eigenen Stellungnahme in einer Diskussion oder in einem Leserbrief dienen. Das Verfahren ist mit entsprechenden Abwandlungen auf fast jedes andere Thema und auf jede andere Textsorte als Produkt des Schreibprozesses übertragbar. Damit findet die Schreiberziehung mit dem Hypertext ihren Platz in der Ausbildung einer fremdsprachlichen Diskursfähigkeit, die als das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts gelten muss, weil sie die kommunikative und kulturelle Handlungsfähigkeit der Lernenden gewährleistet. Mit Schreiben als *skill* hat dieser Ansatz nur mehr wenig gemein, und *literacy* gewinnt hier seine Bedeutung als kulturelle Handlungsfähigkeit, die auf kognitiven und kommunikativ-diskursiven Kompetenzen beruht.

Literatur

Bruner, Jerome (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass. & London: Harvard UP.

Bruner, Jerome (1990), *The Culture of Education*. Cambridge, Mass. & London: Harvard UP.

Callaghan, Mike; Knapp, Peter & Noble, Greg (1993), Genre in Practice. In: Cope & Kalantzis (Hrsg.) (1993a), 179-202.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Hrsg.) (1993a), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London & Washington D.C.: The Falmer Press.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (1993b), Introduction. How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. In: Cope & Kalantzis (Hrsg.) (1993a), 1-21.

Delany, Paul & Landow, George P. (1991), Hypertext, Hypermedia and Literary Studies: The State of the Art. In: Delany, Paul & Landow, George P. (Hrsg.) (1991), *Hypermedia and Literary Studies*. Cambridge, Mass. & London: MIT Press, 3-50.

Hallet, Wolfgang (2002), *Öffentlichkeit und Privatheit beim Social Networking Online*. Trier: WVT.

Hallet, Wolfgang (2004), Ausflug ins Textuniversum. Zur Kombination von Lehrwerk- und Hypertextarbeit in einer Klasse 9. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1:1, 8-14.

Wolfgang Hallet, Schreiben lernen mit dem Hypertext? Hypertextualität und generische Kohärenz in der Schreiberziehung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 10 S.

- Hallet, Wolfgang (2006), Was ist Intertextualität? Die Perspektive des Fremdsprachenunterrichts. In: Olsen, Ralph; Petermann, Hans-Bernhard & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2006), *Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang, 129-160.
- Hallet, Wolfgang (2006), Elektronische Plattformen im Englischunterricht. In: Linke, Gabriele (Hrsg.) (2006), *New Media - New Teaching Options?! anglistik & englischunterricht*. Vol 68. Heidelberg: Winter, 211-234.
- Hallet, Wolfgang (2007a), Hypertext und Literatur im Fremdsprachenunterricht. Didaktische Implikationen der Text- und Literaturtheorie. In: Fäcke, Christiane & Wangerin, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Literaturdidaktische Positionen in der Diskussion*. Hohengehren: Schneider, 89-109.
- Hallet, Wolfgang (2007b), 'A day in the life of ...'. Lesen und Schreiben als *world-making*. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 81-91.
- Hallet, Wolfgang (2007c), Gattungen als kognitive Schemata. Die multigenerische Interpretation literarischer Texte. In: Gymnich, Marion; Neumann, Birgit & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte*. Trier: WVT, 53-69.
- Hallet, Wolfgang (2007d), *Tasks* in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch *tasks*. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 72-83.
- Hallet, Wolfgang (2008a), Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76-96.
- Hallet, Wolfgang (2008b), *Visual Culture, Multimodal Discourse* und *Tasks*. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2008), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt / Main: Lang. 167-183.
- Halliday, M. A. K. (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (1997), Text, Intertext, Hypertext – Zur Texttheorie der Hypertextualität. In: Klein, Josef & Fix, Ulla (Hrsg.) (1997), *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen: Stauffenberg, 125-148.
- Kress, Gunther (1993), Genre as Social Process. In: Cope & Kalantzis (Hrsg.) (1993), 22-37.
- Landow, George P. (1997), *Hypertext 2.0. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore et al.: John Hopkins UP.
- Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.) (2008), *Web 2.0*. [Themenheft]. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 6* (im Druck).

Rosen, Larry D. (2007), *Me, MySpace and I. Parenting the Net Generation*. New York: Palgrave.

Sager, Sven F. (1997), Intertextualität und die Interaktivität von Hypertexten. In: Klein, Josef & Fix, Ulla (Hrsg.) (1997), *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen: Stauffenberg, 109-123.

Schmidt, Torben & Thies Böttcher (2008). „Öffentlichkeit und Privatheit beim /Social// Networking Online/“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 6, Themenheft Web 2.0*. (im Druck)

Shetzer, Heidi & Mark Warschauer (2000), An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: Warschauer, Mark (Hrsg.) (2000), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: CUP, 171-185.

The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures. In: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Hrsg.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge. 9-37.

Verdonk, Peter (2002). *Stylistics*. Oxford: Oxford UP.