

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Tanja Kurzrock*

**„SO'NE ART UNTERHALTUNG“.**

**Intuitives Wissen über die neuen Medien  
von Jugendlichen der Sekundarstufe 1 –  
insbesondere hinsichtlich Mündlichkeit  
und Schriftlichkeit**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 13. S. 50-65.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Tanja Kurzrock

„SO'NE ART UNTERHALTUNG“. Intuitives Wissen über die neuen Medien von Jugendlichen der Sekundarstufe 1 – insbesondere hinsichtlich Mündlichkeit und Schriftlichkeit

## 1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

„[...] ich würd' sagen, wenn man jetzt was schreibt, wenn man am Computer sitzt und was schreibt, und so zum Beispiel, das wär' dann wohl halt schriftlich. [...] Und mündlich halt, wenn man mit jemandem redet.“

Doch ganz so einfach wie die 15-jährige Realschülerin Bea dies in einem Interview beschreibt, ist es nicht. Die doppeldeutigen Begriffe Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden in der linguistischen Forschung nicht einheitlich verwendet. Hierdurch wird deutlich, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit keine eindimensionalen Kategorien sind; sie weisen nach Koch und Oesterreicher (1985/1995) jeweils eine mediale und eine konzeptionelle Seite auf. Die Autoren unterscheiden in ihrem – in aktuelleren Veröffentlichungen<sup>1</sup> zum Thema ‚Sprache und neue Medien‘ immer wieder herangezogenen – Modell zwischen dem verwendeten Medium und der hinter einer Äußerung/einem Text<sup>2</sup> stehenden Konzeption oder kommunikativen Strategie: Sie differenzieren medial in phonisch und graphisch, konzeptionell in gesprochen und geschrieben. Konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet sich durch ein höheres Maß an Planung aus. Dies schlägt sich auch in einem höheren Ausmaß an semantischer und syntaktischer Kohärenz nieder. Damit wird beispielsweise der Verlust der für die mündliche Sprache so charakteristischen non- und paraverbalen Mittel wie sinngebende Intonation, Mimik und Gestik kompensiert. Während sich mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einem Entweder-Oder-Verhältnis gegenüber stehen, kennzeichnen die Pole konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit die Eckpunkte eines Feldes, in dem sich die verschiedenen Textformen verorten lassen. Diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass die traditionelle Dichotomisierung der Begriffe Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Bezug auf die konzeptionelle Dimension zugunsten eines kontinuierlichen Übergangs aufgegeben wurde. In diesem Zusammenhang hat das von Koch und Oesterreicher entwickelte Modell durchaus eine Vorreiterrolle gespielt.<sup>3</sup> Trotz der Trennung zwischen Medium und Konzeption exi-

<sup>1</sup> Vgl. z. B. Haase/Huber/Krumeich/Rehm (1997).

<sup>2</sup> Es wird hier von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen, der sowohl für Produkte mündlichen Sprechens als auch für Schrifterzeugnisse verwendet wird, sofern grundlegende Eigenschaften wie Komplexität der sprachlichen Einheit oder Kohärenz gegeben sind – vgl. dazu Wichert (1997).

<sup>3</sup> Zu ergänzen ist es – gerade im Hinblick auf die neuen Medien – durch Quasthoffs Konzept der *somatischen Kommunikation* (1997), dass auf Scollon und Scollon (1995) zurückgeht. Dabei gilt eine Kommunikationsform als mehr oder weniger somatisch, je höher

stieren ausgeprägte Affinitäten zwischen phonisch und mündlich, graphisch und schriftlich. Für die beiden sich hinsichtlich der Konzeption gegenüberstehenden Extrema, die sie auch Sprache der Nähe und Sprache der Distanz nennen, haben Koch und Oesterreicher außerdem charakteristische kommunikative Bedingungen aufgeführt. Die unterschiedliche Ausformung der kommunikativen Parameter wie Vertrautheitsgrad der Kommunikanden, Dialog/ Monolog, raumzeitliche Einheit/ Trennung, Grad der Spontaneität/Reflexion, Einbindung in die Situation, Grad der Affektivität, Grad der Expressivität ergibt unterschiedliche Redekonstellationstypen. Weiterhin lassen sich aus den Bedingungen für die Sprache der Nähe und der Distanz unterschiedliche kommunikative Strategien ableiten.

Die Vorteile des Modells von Koch und Oesterreicher liegen auf der Hand: Zunächst ermöglicht es mit seiner Unterscheidung zwischen den Dimensionen medial und konzeptionell eine differenzierte Verortung von Texten. Überdies führt das Modell dazu, dass bislang getrennt betrachtete Forschungsgebiete wie Diskursanalyse und Schreibforschung miteinander verbunden werden können.

Der folgende Beitrag soll zeigen, wie Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 ausgewählte neue Medien (Anrufbeantworter, Handy, Pager<sup>4</sup> und E-Mail-Funktion) und die in ihnen produzierten Texte<sup>5</sup> kognitiv verarbeiten bzw. diese Verarbeitungsprozesse versprachlichen – insbesondere im Hinblick auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Grundlage für diese Überlegungen bilden Daten, die im Rahmen einer umfangreichen Untersuchung zu Medienerfahrungen sowie intuitivem Wissen über Mündlichkeit und Schriftlichkeit erhoben wurden.<sup>6</sup> Die dort gefundenen Ergebnisse sollen mit denen einer Analyse von Interviewausschnitten aus dem gleichen Korpus verglichen werden.

Zuvor erfolgt jedoch eine Zuspitzung des angerissenen Modells im Hinblick auf die Fragestellung, gefolgt von einer knappen Darstellung des Untersuchungsdesigns. Nach der Detailanalyse einiger Interviewausschnitte wird deren Resultat mit den be-

---

oder niedriger der Grad der Involviertheit der Körperlichkeit der an der Kommunikation Beteiligten ist.

- 4 Mini-Funkempfänger, die insbesondere vor einigen Jahren von verschiedenen Händlern angebotenen wurden, werden unter dem Oberbegriff Pager zusammengefasst. Dabei kann der Besitzer eines solchen Gerätes über eine individuelle Nummer mit Kurznachrichten angepiepst werden. Je nach Anbieter war der Service und der zusätzliche Informationsdienst unterschiedlich. Allerdings wurde der Pager bald durch den in Mobiltelefone integrierten SMS (= Short Message Service) substituiert, ein mittlerweile außerordentlich beliebter Service, der die gleichen Möglichkeiten wie der Pager bietet. Daher kann vieles, was für den mittlerweile kaum mehr verwendeten Pager galt, auf den SMS übertragen werden.
- 5 Dabei handelt es sich um private/persönliche Beispiele, die alle Züge von konzeptioneller Mündlichkeit aufweisen.
- 6 Vgl. Kurzrock, T. (erscheint demnächst): Neue Medien im Deutschunterricht – vor dem Hintergrund von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen (Dissertation).

reits gefundenen quantifizierten Ergebnissen verglichen. Der Beitrag endet mit didaktischen Schlussfolgerungen.

Was leistet das Modell von Koch und Oesterreicher hinsichtlich der neuen Medien? Zeitliche Unmittelbarkeit ist ein Hauptmerkmal für (medial) mündliche Kommunikation. Dabei laufen Denken, Fühlen und Kommunizieren als ganzheitlicher Prozess ab, den die Kommunikanden gemeinsam ausgestalten, indem sie spontan aufeinander reagieren. Die (medial) schriftliche Kommunikation hingegen zeichnet sich aufgrund der Reflektiertheit durch eine elaborierte Sprache aus und kann sich infolge der Fixierung an einen größeren und an einen sowohl räumlich als auch zeitlich verstreuten Adressatenkreis richten. Rückmeldungen sind hier nur zeitverzögert möglich. Mit Hilfe neuer, interaktiver Kommunikationsmedien (z. B. der E-Mail-Funktion) können nun die Vorteile der (konzeptionellen) Mündlichkeit mit denen der Schriftlichkeit – schnelles Feedback und Partizipation am Diskussionsprozess dort, größere räumliche/zeitliche Reichweite und bessere Elaboration der Texte hier – kombiniert werden.<sup>7</sup>

Eine Orientierung am Modell von Koch und Oesterreicher ist besonders hilfreich, weil es ermöglicht, die neu entstandenen Kommunikationsformen durch die Untersuchung der kommunikativen Parameter und Strategien im Nähe- und Distanzsprachlichen Feld zu verorten und mit anderen, traditionellen Kommunikationsformen wie Face-to-face-Gespräch, Telefonat oder Brief zu vergleichen. Es zeichnet sich bereits ab, dass wir es bei den neuen Kommunikationsformen mit gerade medial/konzeptionell gegenläufigen und deswegen besonders interessanten Kombinationen zu tun haben, durch die sich das Nähe-/Distanz-Kontinuum weiter verfeinert, weil bislang nicht berücksichtigte Parameter ergänzt werden müssen. Zu betonen ist aber, dass weder mit elektronischer Post noch mit den anderen untersuchten kommunikativen Möglichkeiten oder dem Chatten eine neue Schreibkultur entstanden ist. Viele Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit (z. B. Smileys), die für eine bestimmte Sorte von E-Mails gefunden werden können, lassen sich ebenso in privaten Briefen entdecken, auch wenn sie zum Teil anders medial umgesetzt werden, was zu den spezifischen Besonderheiten der einzelnen Kommunikationsformen gehört.

Es ist also zu fragen, inwieweit Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von in den neuen Medien produzierten Texten ein differenziertes Konzept von Mündlichkeit und Schriftlichkeit entwickelt haben/entwickeln können und wie sie dieses versprachlichen.

## 2 Erhebung und bisherige Auswertung des Datenmaterials

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich die 100 zu etwa gleichen Teilen aus Haupt-, Real-, Gesamtschule sowie Gymnasium stammenden befragten Schülerinnen und Schüler am Ende der achten Klasse (Alter: 13-16 Jahre). Mittels

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu auch Döring (1997). Zum Begriff der telematischen Kommunikation vgl. die begriffliche Systematisierung der Medienentwicklung von Heyer/Rupp (2002) nach Espo-sito (1995).

eines Fragebogens wurden in einem allgemeinen Teil demographische Angaben, die Einstellung zu verschiedenen Schulfächern, die außerschulische Lese- und Schreibpraxis sowie das Wissen über grundlegenden Eigenschaften von Texten erfasst. Letzteres war im Hinblick auf Mündlichkeits- und Schriftlichkeitskonzept besonders von Interesse, da die Befragten konkrete Textbeispiele einschätzen sollten. Dabei wurden ihnen Medientexte (Anrufbeantworteransage, Handydialog, Pagertext, E-Mail-Text) zur Klassifizierung hinsichtlich Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgelegt.

Der zweite Teil der Erhebung bestand in Einzelinterviews, die insbesondere zu diesem letztem Punkt vertiefende Erkenntnisse liefern sollten. Aus der Vorauswertung resultierten zudem Kriterien für die Auswahl der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler. Es gab zwei Gruppen von Interviewten: Die eine Gruppe bestand aus Befragten, die bei großer Medienerfahrung die Texte eher auf medialer Ebene eingeschätzt hatten – also als schriftlich, wenn geschrieben wurde und als mündlich, wenn gesprochen wurde. Die andere Gruppe setzte sich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die die Medientexte (Anrufbeantworteransage, Handydialog, Pagertext, E-Mail-Text), die ihnen zur Klassifizierung hinsichtlich Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgelegt worden waren, eher auf der konzeptionellen Ebene eingeschätzt hatten – also beispielsweise die E-Mail-Texte „nur“ als eher schriftlich oder sogar als eher mündlich.<sup>8</sup> Diese Auswahl der Versuchspersonen für die Einzelinterviews diente dazu zu prüfen, ob die Vermutung eines Zusammenhangs zwischen Medienerfahrung und intuitivem Wissen über Mündlichkeit und Schriftlichkeit erhärtet werden konnte. Von jeder Klasse wurden drei Befragte für die problemzentriert geführten Einzelinterviews ausgewählt, so dass später auch hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen Vergleiche angestellt werden konnte.

Die quantitativen Daten wurden statistisch mit Hilfe des Programms SPSS (Statistical Package of the Social Sciences, Version 8.0 für Windows 95) ausgewertet. Dabei wurden zunächst Verfahren der deskriptiven Statistik eingesetzt: An die Berechnung relativer Häufigkeiten schlossen sich auf der Grundlage von Kreuztabellen Gruppenvergleiche an. Die sich dabei ergebenden Unterschiede wurden mit Hilfe unterschiedlicher Testverfahren auf Signifikanz überprüft. Außerdem wurden Zusammenhänge zwischen zwei Variablen mit Hilfe der bivariaten Korrelationsanalyse kontrolliert. Die qualitativen<sup>9</sup> Daten aus der Einzelfalluntersuchung wurden mit Methoden der qualitativen Sozialforschung zusammengefasst und ausgewertet.<sup>10</sup>

Das Hauptaugenmerk in diesem Beitrag liegt auf einem Vergleich zwischen dem Ergebnis einer hermeneutischen Detailanalyse mit den Resultaten eines eher quantifizierenden Verfahrens. Deshalb soll letzteres hier genauer beschrieben werden: Unabdingbare Voraussetzung für eine fundierte Vorgehensweise ist die genaue Verfah-

---

<sup>8</sup> Die Einschätzung erfolgte auf der Grundlage folgender fünfstufiger Skala: mündlich – eher mündlich – weiß nicht – eher schriftlich – schriftlich.

<sup>9</sup> Natürlich wurden mit dem Fragebogen auch qualitative Daten erhoben.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu besonders Mayring (1993).

rendokumentation. Diese Dokumentation gewährleistet, dass der Forschungsprozess bis hin zur Interpretation der Ergebnisse für andere nachvollziehbar ist. Besonders geeignet für die Auswertung von problemzentrierten Interviews ist die auch hier verwendete Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Diese nutzt die Vorteile einer systematischen Vorgehensweise, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen. Das Ausgangsmaterial wird unter strenger methodischer Kontrolle schrittweise analysiert. Durch diese Systematik und Transparenz unterscheidet sich die qualitative Inhaltsanalyse von den stärker interpretativen, hermeneutischen Methoden, die in diesem Beitrag die bereits gefundenen Ergebnisse ergänzen sollen. Die in den Interviews erhobenen Daten wurden zunächst dadurch strukturiert, dass bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert wurden, die im Zusammenhang mit den zuvor aufgestellten Hypothesen von Interesse waren, um einen Querschnitt durch das Material legen und es aufgrund dieser Aspekte einschätzen zu können. Dann wurden die Daten in einem zweiten Schritt zusammengefasst. Ziel war eine sukzessive Reduzierung der ursprünglichen Aussagen der Versuchspersonen zu einem überschaubaren und strukturierten Kategoriensystem, wobei jedoch die wesentlichen Inhalte erhalten blieben. Die Kategorien wurden zum Schluss je nach Häufigkeit ihrer Nennung gewichtet. Auf der Grundlage der Kategorienrangfolge wurden die Ergebnisse dann interpretiert.

### 3 Analyse ausgewählter Interviewausschnitte

Bevor nun exemplarisch einige Interviewausschnitte analysiert werden, soll die Perspektive, unter der dies geschieht, beschrieben werden.

Im Mittelpunkt der Analyse steht zunächst die Themabearbeitung der befragten Schülerinnen und Schülern, d. h. ihr intuitives Wissen über die neuen Medien im Hinblick auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Zusätzlich sind aber auch ihre kommunikativen Fähigkeiten, dieses Wissen zu versprachlichen, von Interesse. Hier werden Aspekte wie Flüssigkeit, Genauigkeit, Wortschatzspektrum bzw. Fachvokabular, Abstraktionsfähigkeit in den Blick genommen. Der Auswahl der Fälle lagen zwei Kriterien zugrunde: Zum einen sollten jeweils zwei Beispiele pro Gruppe (vgl. S. 4: Medium-Orientierung vs. Konzeptualitäts-Orientierung) vorgestellt, zum anderen sollten unterschiedliche Grade von Bewusstsein/ Bewusstheit deutlich werden.

#### Beispiel 1 (Fall 28, Gesamtschule)

VL: Warum hast du das ((AB-Text)) als „mündlich“ eingeordnet?

Pia: Ja, weil man kann ja praktisch nix schreiben.

VL: Ja.

Pia: Man kann ja nicht schreiben. (P1) Ja. Und deshalb find' ich das mündlich.

VL: Mmh.

Pia: Aber man kann ja auch nicht mit sprechen. Aber es wird ja, ja, man spricht da drauf halt, und

VL: Ja.

Pia: ja, was soll man anderes machen.

VL: Ja.

Pia: Man kann nicht schreiben, (P1) muss man sprechen.  
(...)

((VL legt getilgte, gequotete E-Mail vor))<sup>11</sup>

Pia: ((Pause von 25 Sekunden)) Ja, mmh, der ist auf jeden Fall schriftlich. Das, das ist, ich denk' mal 'ne E-Mail? (P1) Ja.

(...)

Pia: Da unterhalten sich zwei Leute und das ist schriftlich.

VL: Ja. „Eher schriftlich“ oder „schriftlich“?

Pia: Ne, das ist schriftlich.<sup>12</sup>

Pias Kategorisierung ist vergleichbar mit Beas (vgl. S. 1). Für Pia stellt sich zunächst die Frage nach dem Medium, in dem der Text produziert wird. Wird bei diesem geschrieben, wählt sie die Kategorie schriftlich, wird gesprochen, mündlich. Sie bewegt sich also nach Koch und Oesterreicher nur auf der medialen Ebene.<sup>13</sup> Für Pia stellt die Aufgabe der Kategorisierung kein Problem dar. Dieser Eindruck wird durch die hier nicht transkribierten paraverbalen Daten unterstützt; ihr Tonfall zeigt, dass sie irritiert über die Platitude der Fragestellung und die „Begriffsstutzigkeit“ der Versuchsleiterin ist. Das wird auch an ihrer Wortwahl deutlich: „weil man kann ja praktisch nix schreiben“ und „man kann nicht schreiben, muss man sprechen“. Obgleich der zweite Text sich der ‚medialen Identifikation‘ zu entziehen versucht, steht auch hier sofort die Frage nach dem Medium im Vordergrund. Von den Tätigkeiten beim Umgang mit diesem Medium wird dann auf die Qualität des Textes geschlossen: Eine E-Mail wird getippt, ist also schriftlich. Selbst ihre eigene Formulierung „Da unterhalten sich zwei Leute und das ist schriftlich.“, die – zumindest bei einer so dichotomischen Sichtweise wie der Pias – widersprüchlich erscheinen müsste, führt nicht zu einem Überdenken ihrer Position.

Im Hinblick auf die Versprachlichung ihres intuitiven Wissens fällt auf, dass sie ihren Standpunkt in sehr einfachen Wörtern darstellt. Ihre Äußerungen sind kurz. Sie

<sup>11</sup> Im letzten Teil des Interviews wurde den Befragten zunächst eine von sämtlichen formalen, auf das Medium hindeutenden Zeichen getilgte, gequotete E-Mail vorgelegt, gefolgt von der Ausgangs-Mail und Antwort-Mail untereinander (mit allen Formelementen). Beide – im Wortlaut identischen – Texte sollten ebenfalls hinsichtlich mündlich und schriftlich kategorisiert werden. Gequotete E-Mail: englisch to quote = zitieren. Beim Aufrufen der Funktion „Beantworten“ im Mail-Programm stellt dieses automatisch die ursprüngliche Mail als Ganzes der Antwort voran oder nach. Der Empfänger hat aber auch die Möglichkeit, die Mail in Abschnitte zu zerlegen und an den entsprechenden Stellen gleich seine Antwort oder seinen Kommentar einzufügen. Die Teile der Originalmail werden dabei meist durch nicht-alphanumerische Zeichen vom übrigen Text abgesetzt

<sup>12</sup> Transkriptionsnotation vereinfacht nach Reis (1993). In Doppelklammern stehen Kommentare, Pausen von 0 bis 3 Sekunden werden mit (P1) und von 0 bis 6 Sekunden mit (P2) markiert.

<sup>13</sup> Das führt dazu, dass sie im Fragebogen für den Handytext sowohl mündlich als auch schriftlich angibt, da sie den SMS berücksichtigt.

bemüht sich mithilfe von einfachen Konnektoren (weil, aber, deshalb) um logische Verknüpfungen. Dabei wiederholen sich ihre Argumente teilweise. Am Ende des ersten Abschnittes fasst sie ihren Standpunkt nochmals zusammen. Diese Befunde unterstützen die Deutung, dass sie einen ihrer Meinung nach unstrittigen und einfachen Sachverhalt einem „begriffsstutzigen Gegenüber“ erklären will.

### Beispiel 2 (Fall 2, Hauptschule)

((VL legt getilgte, gequotete E-Mail vor Klaus auf den Tisch und fordert zur Kategorisierung auf))

VL: ((Pause von 27 Sekunden)) Lass dir ruhig Zeit.  
((Pause von 7 Sekunden))

Klaus: Ist eigentlich eher schriftlich.

VL: Mmh. Warum?

Klaus: Eh ne, eh mündlich, mein' ich.  
(...)

VL: Mündlich. Mmh. Und warum?

Klaus: Eh, zum Beispiel, wenn man (P1) E-Mail kann das nicht sein, also schriftlich. Weil E-Mail ist ja eigentlich 'en längerer Brief. Dann, dann kann ja sich der andere ja nicht einschalten dazwischen.

VL: Ja.

Klaus: Und bei, zum Beispiel durch Computer-Chatten kann das auch nicht sein, weil die Texte sind eigentlich für Chat-Programme zu lang. Also nicht, nicht zu lang, aber so, so benutzt man nicht die Chat-Programme.

VL: Ja.

Klaus: Und das kann eigentlich nur mündlich sein.

VL: Aha.

Klaus: Weil so redet man ja auch durch Telefon.

VL: Ja. (P2) Gut. (P1) Dann zeig ich dir jetzt noch mal die beiden Texte. ((legt Ausgangsmail und Antwortmail mit allen Formelementen vor Klaus auf den Tisch))

Klaus: ((Pause von 13 Sekunden))Mmh, das ist, (P1) ist auf jeden Fall E-Mail.

VL: Ja.

Klaus: Und das ist wahrscheinlich ((deutet auf den zweiten Teil)), mmh, also chatten. Beim Chatten.

VL: Aha.

Klaus: Da sind auch, (P1) also eigentlich, sind eigentlich nicht kurze Sätze, aber, (P1), man sieht das auch an den Smileys.

Nachdem Klaus eine ähnliche Charakterisierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wie Bea und Pia vorgenommen hat, zeigt der vorliegende Ausschnitt, seine Probleme, eine rein medial determinierte Sicht auf der Grundlage eines Textes, der keine Aufschlüsse über das dahinterliegende Medium zulässt, aufrecht zu erhalten.

Insbesondere die beiden längeren Pausen zu Beginn sind aufschlussreich. Auch das Schwanken zwischen den Kategorien zeigt Klaus' Unsicherheit. Nach einer Begründung gefragt, kommt er auf der Basis seines (teilweise unvollständigen Medienwissens) durch Ausschlussverfahren zu seiner Position. Ebenso geht er nach Vorlage des zweiten Textes vor, kann sich hier allerdings auf formale Kennzeichen wie Smiley's stützen und kommt auf der Grundlage seiner Erfahrungen mit verschiedenen Kommunikationsformen des Internets zu einer Einschätzung. Ihm fällt nicht auf, dass es sich eigentlich um die gleichen Texten handelt. Zusätzlich zu den rein formalen/medialen Kriterien spielt für Klaus die Textlänge eine Rolle; er unterscheidet zwischen längeren E-Mails und kürzeren Chat-Beiträgen. Allerdings schwingt noch etwas anderes mit: Kurz bevor ihm der zweite Text vorgelegt wird, versucht er zu begründen, warum es sich nicht um einen Chat-Beitrag, also einen schriftlichen Text, handelt: „Also [die Texte sind] nicht, nicht so lang, aber so, so benutzt man nicht die Chat-Programme.“ „Weil so redet man ja auch durch Telefon.“ In diesem Zusammenhang ist auch das „Einschalten“ (vgl. Klaus' dritte Äußerung) – also Dialogansätze –, von dem er zu Beginn spricht, zu sehen. Hier kommt Klaus den konzeptionellen Kriterien von Mündlichkeit auf die Spur, von da aus aber nicht weiter, was die Pausen danach verdeutlichen.

Die Äußerungen von Klaus sind im Vergleich zu denen von Pia ausführlicher. Er beantwortet die Fragen mithilfe seines Wissens über die neuen Medien, indem er seine Aussagen auf dieser Grundlage erläutert und begründet sowie mit Beispielen belegt. Es kommt auch zu Ergänzungen, Präzisierungen und Einschränkungen. Bei den Ansätzen zu einer konzeptionellen Einschätzung, fehlen ihm jedoch buchstäblich die Worte und er zieht sich auf Medienwissen zurück.

### Beispiel 3 (Fall 26, Gesamtschule)

Tom: Also A ((Anrufbeantworteransage)) wird ja hier, ehm, was war das? (P1) Hier spricht der, ehm, (P1) ja so, derjenige, der auf den Anrufbeantworter spricht, spricht so, als wenn der andere nicht da wär'.

VL: Mmh.

Tom: Ruf mal zurück. Oder (P1), wenn der andere jetzt da am Telefon wär', (P1) dann (P1) wär' das wahrscheinlich nicht so. (P1) Und hier wird ja bei B ((Pagertext)), ist 'en Pager, weil hier wird ja, niemand würd' irgendwie sagen, Gruß Nicole.

VL: Ja.

Tom: Das wird dann hinterher da aufgelistet.

VL: Ja.

Tom: Geschrieben.

(...)

Tom: Und bei C ((Handydialog)), eh, (P2), ja, Handy? (P1)

VL: Mmh. ((bestätigt))

Tom: Ja, Handy, Handy oder Telefon, weil (P1) immer, wenn der andere was sagt, direkt 'ne Antwort kommt.

VL: Mmh, mmh. Ja.

Tom: Und hier ist, wie gesagt, weil hier immer so Zeilenabschnitte sind und, wie gesagt, bei D ((E-Mail-Text)) mit der E-Mail

VL: (P1) Ja.

Tom: hier wird ja auch geschrieben.

VL: Ja.

Tom: Das kann man ja so sehen.

Bei diesem Beispiel fällt auf, dass Tom – obschon er mit seinen Äußerungen immer auf die entsprechenden Medien Bezug nimmt – seine Einschätzung (fast) nur auf der Grundlage von konzeptionellen Kriterien vornimmt. Seine Aussage zum Handy-Dialo „weil (P1) immer, wenn der andere was sagt, direkt 'ne Antwort kommt“ zeigt, dass Mündlichkeit für ihn geprägt ist durch den Dialog im direkten, wechselseitigen Austausch. Auch wenn er im Fragebogen den Anrufbeantwortertext noch als mündlich kategorisiert hatte, beweist seine Äußerung „spricht so, als wenn der andere nicht da wär“, dass er in Ansätzen reflektiert, das sich hier etwas verändert hat. Er charakterisiert Schriftlichkeit im Weiteren durch folgende unterschiedliche Merkmale, die er konkret aus den vorgelegten Texten ableitet: Formelhaftigkeit („Gruß Nicole“), formale Kennzeichnung („Zeilenabschnitte“) und Strukturierung („aufgelistet“).

Tom begründet seine Äußerungen, indem er sie mithilfe von konkreten Beispielen aus den Texten belegt. Es wird – besonders im Vergleich zu Beispiel 1 und 2 deutlich, dass seiner Kategorisierung verschiedene Kriterien zugrunde liegen. Allerdings gelingt es ihm nur in Ansätzen, von den konkreten Beispielen zu abstrahieren und zu allgemeineren Aussagen zu gelangen. Auffallend sind auch die Pausen, Pausenfüller („wie gesagt“) oder Wiederholungen, die ihm die Gelegenheit verschaffen, weitere Äußerungen sowie seine Wortwahl zu planen, zu korrigieren oder neu anzusetzen.

#### Beispiel 4 (Fall 76, Gymnasium)

Lara: Ja also. Das erste C ((Handydialog)), ja doch C ist ja Handy. Und das ist ja sowieso mündlich,

VL: Ja.

Lara: weil man redet ja mit der Person. Die, und die Person redet ja zurück.

VL: Ja.

Lara: Da ist ja die ganze Zeit der mündliche Sprachgebrauch.

VL: Ja.

Lara: So, und dann kommt ja bei, (blob) wat is dat denn hier, D ((E-Mail-Text)). Dat is die E-Mail. Das ist eher mündlich. Das, weil (P1). Ich hab' das mir so angeguckt.

VL: Ja.

Lara: Wie das hier aufgelistet ist. Dann kann man am Handy

VL: Ach, am Handy.

Lara: Am Handy sehen

VL: Mmh, ja. Ja.

Lara: Also jetzt beim Handy haben wir

VL: Ja.

Lara: gesehen, „Tina Becker“, dann immer die Anführungsstriche

VL: Ja.

Lara: und man kriegt seine Antwort.

VL: Ja.

Lara: Und hier ist das ja so ähnlich.

VL: Ja.

Lara: Nur ist es zwar, wird zwar geschrieben, aber man kriegt doch trotzdem immer seine Antwort. Das ist auch so'ne Art Unterhaltung.

VL: Ja, aha.

Lara: Deswegen hab' ich da „eher mündlich“. (P1) Und dann hier beim, bei A ((Anrufbeantworteransage;blättert)), was ist das? Dadadada ((singend)) Anrufbeantworter.

VL: Mmh ((bejaht)).

Lara: Das ist auf (P1), also „eher schriftlich“, weil (P1) man, es wird zwar gesprochen

VL: Ja.

Lara: Aber den Text hört, den kann man sich auch, den kann man auch im Prinzip lesen. Dann kriegt man genauso viel Informationen, als wenn man die auch so kriegt. Man kann vielleicht ein bisschen mehr Gefühle dadurch (P1)

VL: Ja.

Lara: also, kriegen.

VL: Ja.

Lara: Aber auch nicht so besonders viel.

(...)

Lara: Also, das ((Antwort-Mail im Original)) ist für mich mündlich.

VL: Ja.

Lara: Weil so redet man halt. ((liest vor)) Nö, aber letzte Woche war ich auf der neuen, hier in Vohwinkel, aber so toll fand ich die gar nicht. Wenn man so redet, so würde man nicht schreiben. Weil, wenn man schreibt, schreibt man immer so schön die Sätze so ausgeglichen.

VL: Ja.

Lara: Wie die so halt sein sollen, und wenn man redet, dann so, nö, aber so toll fand ich das gar nicht.

VL: Ja.

Lara: Das ist eher für mich so, wenn man redet, als

VL: Ja.

Lara: also richtig mündlich.

Lara führt bezogen auf konzeptionelle Mündlichkeit eigentlich neben mündlichem Sprachgebrauch mit der Dialogizität nur ein (aber auch besonders wichtiges) Kriterium an. Trotzdem sind ihrer Ausführungen besonders bemerkenswert: Sie ist in der Lage, dieses Merkmal trotz unterschiedlicher medialer Realisierung zu verallgemeinern bzw. zu abstrahieren: Bei der E-Mail wird zwar geschrieben, es ist aber trotzdem so eine Art Unterhaltung – wie beim Telefonieren. Ähnlich verfährt sie beim Anrufbeantworter-Text: Er ist zwar gesprochen, aber man könnte ihn im Prinzip auch lesen. Was sie damit meinen könnte, wird im zweiten Teil des Transkripts (nach der Auslassung) deutlich, wenn sie sich auf die Antwort-Mail im Original bezieht und konzeptionelle Schriftlichkeit zu charakterisieren versucht: Beim Schreiben sind die Sätze „schön ausgeglichen“ – „wie die halt so sein sollen“. Vermutlich bezieht Lara sich hierbei auf Vollständigkeit, Komplexität des Satzbaus und andere Normen, die für die Schriftsprache gelten.

Lara übertrifft im Interview alle anderen Befragten durch die Ausführlichkeit ihrer Äußerungen. Das wird auch an der Länge ihrer einzelnen Redebeiträge deutlich, die oft nur durch Hörerrückmeldungen unterbrochen werden. Sie war während des Interviews vollkommen entspannt – es schien ihr richtig Spaß zu machen, über die angesprochenen Themen zu sprechen, was auch im vorliegenden Ausschnitt an verschiedenen Stellen deutlich wird. Es treten (fast) keine Pausen auf, wenn sie auch manchmal Pausenfüller einsetzt, um Belege für ihre Aussagen zu suchen. Neben ihrem Variationsreichtum in der Wortwahl zeigt sich, dass sie ihre Aussagen z. B. durch Einschränkungen („es wird zwar gesprochen“), Vergleiche und Analogien zu präzisieren weiß. Auch erste Ansätze zu Abstraktionen werden deutlich. Ein fachsprachliches Vokabular, wie es sich in dem Begriff „mündlicher Sprachgebrauch“ anzudeuten scheint, ist jedoch nicht vorhanden. Dies wird insbesondere im letzten Teil deutlich, wenn Lara vom Satzbau im schriftlichen Sprachgebrauch spricht.

Die angeführten Beispiele haben Erkenntnisse zu zwei Aspekten geliefert, zum einen hinsichtlich intuitiven Wissens über Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Kontext neuer Medien – zum anderen hinsichtlich sprachlicher Fähigkeiten der befragten Schülerinnen und Schüler.

*Zum ersten Punkt:* Die Beispiele haben die in der Vorauswertung gefundenen zwei unterschiedliche Typen von Befragten bestätigen können. Der Medium-orientierte Typ A, der die in den neuen Medien produzierten Texte hinsichtlich Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Fragebogen und im Interview allein auf der medialen Ebene kategorisiert und auch bei Vorlage von medial nicht zu identifizierenden Texten von dieser Einschätzung nicht abweicht. Der konzeptualitätsorientierte Typ B, der (meist bei auch konzeptionell geprägter Kategorisierung im Fragebogen) im Interview Ansätze von einer konzeptionellen Einschätzung der Texte aufweist.

*Zum zweiten Punkt:* Die Beispiele zeigen unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten der Achtklässler. Selbst im besten Fall sind nur vereinzelt Ansätze von Abstraktionsfähigkeit, Variationsreichtum in der Wortwahl bzw. ein zur adäquaten Beschreibung der sprachlichen Sachverhalte notwendiges Fachvokabular vorhanden.

#### 4 Vergleich mit den quantifizierten Ergebnissen

Die quantitativ-empirische Erhebung kommt zu folgenden Ergebnissen: Die kognitive Verarbeitung der befragten Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterscheidet sich je nach ihren sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen sowie ihren Medienerfahrungen. Befragte mit großer Medienerfahrung schätzen Erzeugnisse der untersuchten Medien eher auf der medialen Ebene ein. Ein zuvor vermuteter Zusammenhang zwischen der Angabe „Deutsch als Lieblingsfach“ und einer auch konzeptionellen Klassifizierung der Medienerzeugnisse konnte nicht nachgewiesen werden.<sup>14</sup> Allerdings ergab sich, dass Schülerinnen und Schüler, deren Lieblingsfächer Naturwissenschaften und Technik und nicht Sprachen sind, Medienerzeugnisse eher auf medialer Ebene einschätzen. Ein Zusammenhang zwischen weiblichem Geschlecht und Klassifizierung als konzeptionell wie er aufgrund von Forschungsergebnissen zum Schriftspracherwerb und zum Schwerpunkt Sprache und Geschlecht (vgl. etwa Richter/Brügelmann (1994) und den Forschungsüberblick von Linke (1993)) zu vermuten wäre, musste aufgrund der Untersuchungsergebnisse verworfen werden.<sup>15</sup>

Auf der Grundlage von 116 inhaltstragenden Textstellen ist insgesamt jedoch festzustellen, dass die Befragten sowohl für Mündlichkeit als auch für Schriftlichkeit unterschiedliche Kategorien und Einzelmerkmale nannten. Die am meisten genannten Kategorien (in der Reihenfolge der Auflistung) waren insgesamt:

- Textmerkmale (z. B. Dialogform bei Handytexen, mündlicher Sprachgebrauch bei E-Mails, Informationsdichte bei Anrufbeantwortertexten)
- Mediale Merkmale (z. B. Wahrnehmung einer Stimme bei Anrufbeantwortertexten, Wahrnehmung der Schrift bei E-Mails)
- Situative Merkmale (z. B. Synchronität hinsichtlich Zeit, aber Ansynchronität hinsichtlich Raum bei Handytexen)
- nur für den Bereich Mündlichkeit: Vertrautheitsgrad der Kommunikanden (z. B. Einfühlen in Sprecher durch suprasegmentale Merkmale der Stimme bei Handy- und Anrufbeantwortertexten)
- Verwendung formaler Kennzeichen (z. B. Smileys oder Ideogramme bei E-Mails, Anführungszeichen in wörtlicher Rede bei Handy- oder Anrufbeantwortertexten)
- Verwendung von Formeln (z. B. „Gruß“ zur Verabschiedung bei E-Mails, „Bitte hinterlassen Sie eine Nachricht.“ bei Anrufbeantwortertexten)

<sup>14</sup> Im allgemeinen Teil des Fragebogens wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihren Lieblingsfächern befragt.

<sup>15</sup> Allerdings zeigte sich stattdessen im Rahmen der Untersuchung ein eklatanter geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Äußerungen im Zusammenhang mit der kognitiven Verarbeitung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Mädchen nannten sowohl für mediale als auch für konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit weitaus mehr Merkmale und Kriterien als die Jungen. Dieser Befund kann jedoch im Rahmen des vorliegenden Beitrages nicht diskutiert werden. Ich verweise dazu auf Kurzrock (im Druck).

Der größte Teil der Nennungen (51) bezieht sich auf Textmerkmale, allerdings beschränken sich fast alle Versuchspersonen in ihren Äußerungen auf den monologischen bzw. dialogischen Charakter der Texte. Differenzierter sind die Anmerkungen im Bereich der situativen Merkmale. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass sich die meisten Befragten (und hier insbesondere die männlichen) mit der Versprachlichung ihrer kognitiven Verarbeitung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Kontext neuer Medien eher schwer taten.

Beim Vergleich der quantifizierten Ergebnisse mit denen aus der Analyse der Interviewausschnitte verwundert zunächst, dass bei ersteren doch erheblich mehr Textmerkmale genannt zu werden scheinen als bei letzteren. Allerdings ist hier zu bedenken, dass sich die Äußerungen, die in der empirischen Umfrage untersucht wurden, auch auf das medial und konzeptionell übereinstimmende Beispiel des Handy-Dialogs beziehen, wohingegen bei den Interviewausschnitten insbesondere Äußerungen zu den eher gegenläufigen Beispielen Anrufbeantworter-Text und E-Mail ausgewählt wurden. Von den vier berücksichtigten Beispielen verdeutlichen das erste und zweite, wie stark der Einfluss der Medienerfahrungen bei der Kategorisierung und der späteren Charakterisierung ins Gewicht fallen kann. Das kann sogar soweit gehen, dass – bis auf formale Kennzeichnung – identische Texte nicht als solche erkannt werden. Beispiel 3 verdeutlicht jedoch, wie sich der Einfluss der Medienerfahrung bei einer behutsamen Lenkung (durch das Untersuchungsdesign) auf textuelle Aspekte verringern kann. Außerdem zeigt sich dort – wie auch im vierten Beispiel –, dass Dialogizität bzw. Monologizität als das konstituierende Merkmal für Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit von den Befragten angesehen wird. Weiterhin hat die Detailanalyse der Interviewausschnitte verdeutlicht, wie schwierig es für die Achtklässler ist, sich in ihren kognitiven Verarbeitungsprozesse vom konkreten Einzelfall zu lösen, also zu abstrahieren, und ihre Gedanken hinsichtlich Begrifflichkeiten, Präzision und Verständlichkeit in angemessene Worte zu kleiden.

## 5 Didaktische Folgerungen

Die oben aufgeführten Befunde verdeutlichen den dringenden Handlungsbedarf für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht.

Dass medienerfahrenere Schülerinnen und Schüler, wenn sie mit in den ausgewählten Medien produzierten Texten konfrontiert werden, ihr spezifisches Wissen einbringen und durch ihren Erfahrungshorizont gelenkt sind, versteht sich von selbst. Es ist aber auch deutlich geworden, dass es ihnen, wenn ihr Augenmerk auf die Texte gelenkt wurde, an dem angemessenen Vokabular fehlte, mit dem sie ihr Wissen über Texte hätten ausdrücken können. Im Zusammenhang mit diesen beiden Punkten ist auf Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Textbewusstsein hinzuweisen: Die Entwicklung der Vorstellungen von Text ist beim Übergang in die weiterführenden Schulen noch nicht abgeschlossen. Insbesondere hinsichtlich formal-sprachlicher Kriterien haben die Jugendlichen noch Probleme.<sup>16</sup> Genau darum ging

---

16 Vgl. dazu Feilke (1995) und Hausendorf/Quasthoff (1996).

es jedoch bei der Einschätzung der Medienerzeugnisse hinsichtlich Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Wie der vorliegende Beitrag gezeigt hat, liegt in der Thematisierung der neuen Medien und der in ihnen produzierten Texte im Deutschunterricht eine Chance zur Weiterentwicklung von Textbewusstsein, aber auch Textbewusstheit. Im Bezug auf Sprache allgemein ist zwischen Bewusstsein und Bewusstheit zu differenzieren. Dabei werden die Grade von Willkürlichkeit, Abstraktion und Systematik in der Perspektive und die Enge der Zugriffsverbindungen zur sprachlichen Intuition unterschieden (vgl. Spitta 2001). Dabei ist Sprachbewusstsein zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Sprachbewusstheit. Letzteres ist also im Bezug auf die kognitive Ebene die höhere Kompetenz, weil sie weniger Intuition, jedoch mehr Abstraktion als erstere verlangt. Bezogen auf betrachteten Texte ist es also nicht damit getan, bei der Versprachlichung eines vagen, in der sprachlichen Intuition verankerten Gefühls im Hinblick auf ein textliches Phänomen stehen zu bleiben. Um auf die Ebene der Bewusstheit zu gelangen, darf nicht nur das inhaltliche Problem (hier: Übergänge zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit) im Fokus des Interesses stehen. Auch die Art der Problemlösung spielt eine Rolle – beides muss auf der Metaebene (dauerhaft) bewusst sein.

Insgesamt ist der Bereich der Textlinguistik in der Deutschdidaktik (und damit auch im Deutschunterricht) seit Jahren vernachlässigt worden. Baurmann (2000, S. 825) fasst die Situation folgendermaßen zusammen:

„Wort und Satz werden seit jeher im Muttersprachenunterricht berücksichtigt, Texte oder einzelne Textphänomene bestenfalls als zusätzliche Lernangebote. Textgrammatische Zugriffe liegen näher als textpragmatische, die Berücksichtigung von Einzelfragen ist mithin wahrscheinlicher als eine curricular durchdachte Entfaltung des Gesamtzusammenhangs.“

Hier liegen Chancen, Grundlegendes zu erarbeiten wie beispielsweise kohäsive Mittel, die einzelne Äußerungen zu einem Ganzen, einem Text, verknüpfen. Davon könnten Schülerinnen und Schüler auch im Schreibunterricht profitieren. Zum einen, wenn es um den Aufbau von satzübergreifenden Strukturen, und zum anderen, wenn es um das Überarbeiten von Texten auf der Makroebene geht.<sup>17</sup>

Es ist zu bezweifeln, ob der Deutschunterricht, den Schülerinnen und Schüler heute erleben, genügend zur Sprachreflexion anregt und ob dort in ausreichendem Maße Wissen über Texte vermittelt wird. Eine Auseinandersetzung mit in den neuen Medien produzierten Texten – das hat der Beitrag zu zeigen versucht – bietet die Chance, konzeptionelle Übergänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu thematisieren und anhand von weiteren Beispielen (warum nicht auch historisch?) zu untersuchen. Damit wird eine Diskussion über Sprachnormen zu verbinden sein. Denn gerade die neuen Medien bieten Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu beobachten, wie sich Normen herausbilden und diesen Prozess kritisch zu beleuchten.

Auch für den Bereich der Medienerziehung im Deutschunterricht haben die Ergebnisse einen Erkenntniszuwachs gebracht. So wird z. B. belegt, dass die Mehrzahl der

---

17 Vgl. dazu Baurmann/Ludwig (1996).

Befragten sich recht gut mit der technischen Seite der neuen Medien auskennt, wenn es auch geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Hinsichtlich der Schulform ergaben sich bezüglich des Merkmals „Medienerfahrung“ keine signifikanten Unterschiede.<sup>18</sup> Die Ergebnisse zur Mediensozialisation legen Konsequenzen für einen künftigen Deutschunterricht nahe: Ein Deutschunterricht, der Medienerziehung ernst nimmt, wird den oben geschilderten Resultaten Rechnung tragen. Vorrang hat nicht mehr, wie in einigen älteren Lehrplänen noch zu lesen ist, eine informationstechnische Grundbildung (ITG), sondern eine differenzierte Medienerziehung. Dabei steht Reflexion – besonders hinsichtlich der Mediennutzung und der Mediengewohnheiten von Jugendlichen – im Mittelpunkt.<sup>19</sup> Die Deutschdidaktik ist jedoch aufgefordert, Modelle und Konzeptionen zu entwickeln, die die neuen Medien anschlussfähig für traditionelle Lernbereiche machen – also für eine integrierte Medienerziehung (vgl. auch Wermke 1997). Eine Möglichkeit hat sich in diesem Beitrag eröffnet: Medienerziehung im Kontext von Textbewusstsein/-heit.

## Literatur

- Baurmann, J. (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik. In: Antos, G.; Brinker, K.; Heinemann, W.; Sager, S. F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin. S. 820-829.
- Baurmann, J.; Ludwig, O. (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: PD. 23. Heft 137. S. 13-21.
- Bartsch, P. D. (1997): Warten auf bessere Zeiten? Medienerziehung als aktuelle Anforderung der heutigen Schule. Konzepte des Landes Sachsen-Anhalt. In: Didaktik Deutsch. Heft 3. S. 74-80.
- Döring, N. (1997): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle. S. 267-298.
- Esposito, E. (1995): Interaktion, Interaktivität und die Personalisierung der Massenmedien. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für Soziologische Theorie. 1. Heft 2. S. 225-260.
- Feilke, H. (1995): Auf dem Weg zum Text. In: Augst, G. (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese von Literalität. Siegener Studien, Bd. 56. Essen. S. 69-88.
- Haase, M.; Huber, M.; Krumeich, A.; Rehm, G. (1997): Internetkommunikation und Sprachwandel. In: Weingarten, R. (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen. S. 51-85.
- Hausendorf, H.; Quasthoff, U. M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen.

---

18 Im Bezug auf die Detailanalyse zeigten sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Schularten.

19 Vgl. dazu auch Bartsch (1997) und Wermke (1998).

- Heyer, P.; Rupp, G. (2002): Interaktivität als Chance kultureller Praxis im Umgang mit Medien? In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. S. 92-110.
- Koch, P.; Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch. 36. S.15-43.
- Diess. (1995): Schriftlichkeit und Sprache. In: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch der internationalen Forschung, hrsg. von H. Günther, O. Ludwig. u. a. 1. Halbband. Berlin; New York. S. 587-604.
- Kurzrock, T. (erscheint demnächst): Neue Medien im Deutschunterricht – vor dem Hintergrund von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen (Dissertation).
- Linke, A. (1993): Sprache und Geschlecht. Ein Einblick in den Forschungsbereich. In: PD. 20. Heft 122. S. 2-8.
- Mayring, P. (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2. Auflage. Weinheim.
- Quasthoff, U. M. (1997): Kommunikative Normen im Entstehen: Beobachtungen zu Kontextualisierungsprozessen in elektronischer Kommunikation. In: Weingarten, R. (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen. S. 23-50.
- Richter, S.; Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen anders - anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Sonderband der Reihe "Lesen und Schreiben". Bottighofen.
- Scollon, R.; Scollon, S. (1995): Somatic Communication: How Useful is 'Orality' for the Characterization of Speech Events and Cultures. In: Quasthoff, U. M. (Ed.): Aspects of Oral Communication. Berlin; New York. S. 19-29.
- Spitta, G. (2001): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In: Grundschulforschung (Online-Zeitschrift). Heft 2/2001.
- Wermke, J. (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München.
- Wermke, J. (1998): Obligatorisch und flexibel. Zur Individualisierung von medienerzieherischen Curricula. In: Didaktisch Deutsch. Sonderheft. S. 76-96.
- Wichert, A. (1997): Hypertext im Deutschunterricht. Überlegungen zur Rhetorik und Didaktik des Hypertexts. In: Neue Medien im Deutschunterricht. OBST. 22. Heft 55. S. 118-131.

Anschrift der Verfasserin: *Dr. Tanja Kurzrock, Universität Lüneburg, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, 21332 Lüneburg*