

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Literatur und Medien / Hrsg.: Jutta Wermke -
München : kopaed-Verl., 2003
(Medien im Deutschunterricht ; 2002)
ISBN 3-935686-32-3

Druck: Kessler-Druck, Bobingen

© kopaed 2003

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.688 900 98 Fax: 089.689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Axel Krommer (Erlangen-Nürnberg) Chatten mit dem lyrischen Ich Ein literatur- und mediendidaktisches Experiment

Die folgende *bewusst theoretisch* ausgerichtete Darstellung umfasst zwei Komplexe. Der erste Teil sei insbesondere einem Leser empfohlen, der an einer formalen Kritik gängiger Begründungsmuster für den Einsatz neuer Medien im Unterricht interessiert ist. Ein Leser, der einen exemplarischen Vorschlag für eine didaktische Begründung einer Unterrichtsidee mit neuen Medien vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher und medientheoretischer Überlegungen kritisch prüfen möchte, findet in Abschnitt zwei dazu Gelegenheit. Ein Leser, der eine detaillierte Beschreibung der konkreten Planung und Durchführung einer Unterrichtsreihe erwartet, muss jedoch auf eine kommende, *bewusst praktisch-deskriptiv* ausgerichtete Darstellung vertröstet werden und sich zunächst mit der knappen Skizze eines Unterrichtsprojekts begnügen.

1. Begründungstheoretische Defizite:

Der rationalistische Fehlschluss und das Primat der Technik

In der Wissenschaft lauern überall Gefahren in Gestalt fataler Fehlschlüsse, für deren Charakterisierung ein ganzes Arsenal an Attributen zur Verfügung steht: *Naturalistisch* werden sie z.B. genannt, wenn der Ethiker vom Sein auf ein Sollen schließt (vgl. z.B. Moore 1903, 168), als *intensional* gelten sie, wenn der Sprachphilosoph nur unzureichend zwischen der Intension und der Extension eines Begriffes differenziert (vgl. z.B. Hastedt 1988, 115ff.), als *genetisch* werden sie bezeichnet, wenn der Textinterpret von der Person des Autors auf den Sinn eines Textes schließt (vgl. z.B. Groeben 1972, 81), und *rationalistisch* sind sie, wenn der Didaktiker Unterrichtsinhalte und -ziele aus dem Anforderungsprofil der Wirtschaft ableitet. Alle Varianten des rationalistischen Fehlschlusses, vor dem im Übrigen auch in der *PISA*-Studie explizit gewarnt wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 19 und 30), basieren letztlich auf einem einfachen Argument mit folgender Schlussform:

X ist für das Arbeitsleben, die Wirtschaft etc. wichtig. (Prämisse)

Also gilt: X muss in der Schule thematisiert werden. (Konklusion)

Eine Schlussform ist bekanntlich dann gültig, wenn es unmöglich ist, Einsetzungen für die jeweiligen Variablen zu finden, die zu *wahren* Prämissen und zu einer *falschen* Konklusion führen. Genau dies ist jedoch im obigen Fall gegeben, denn

mit 'Telefon' oder 'Faxgerät' anstelle von X ergibt sich eine wahre Prämisse (z.B.: „Das Faxgerät ist für das Arbeitsleben wichtig.“), aber eine falsche Konklusion („Das Faxgerät muss in der Schule thematisiert werden.“). Aus der Tatsache, dass ein Argument auf einer ungültigen Schlussform beruht, lassen sich jedoch keine Aussagen über den *tatsächlichen* Wahrheitswert der Prämisse(n) und der Konklusion ableiten, d.h. insbesondere, dass auch die Konklusion eines nicht schlüssigen Arguments *wahr* sein kann bzw. als akzeptiert gelten kann. So besitzt z.B. das Argument:

Das Internet ist für das Arbeitsleben, die Wirtschaft etc. wichtig.

Also gilt: Das Internet muss in der Schule thematisiert werden.

eine wahre Prämisse und eine Konklusion, die – bewusst vorsichtig formuliert – von einer Mehrheit für wahr gehalten bzw. allgemein akzeptiert wird. Diese inhaltliche Qualität des Arguments darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auf einer ungültigen Schlussform beruht und dass deshalb die Prämisse nicht als Begründung für die Konklusion hinreicht. Anders ausgedrückt: Es mag sein, dass das Internet in der Schule thematisiert werden muss. Mit dem Hinweis auf dessen Bedeutung für das Arbeitsleben kann man diese These jedoch nicht zwingend begründen. Hartmut von Hentig hat jüngst das Argument, Schulen müssten mit neuen Medien ausgestattet werden, weil Deutschland sonst den wirtschaftlichen Anschluss an die globalisierte Informationsgesellschaft verpassen würde, als Variante des rationalistischen Fehlschlusses entlarvt, indem er darauf hinwies, dass die Akzeptanz dieses Begründungsmusters in letzter Konsequenz bedeuten würde, dass uns jede einigermaßen entschlossene Nation dazu zwingen kann, ihren Unfug mitzumachen, wenn er einigermaßen ökonomisch erfolgreich ist.“ (von Hentig 2002, 177) Auch Hans-Dieter Kübler (2001) diagnostiziert, dass die „kurzschlussige Verdoppelung, ja Koinzidenz von Technik, gesellschaftlichem Wandel und Bildung derzeit Konjunktur“ habe und dass sich, „wer als zeitgemäß und fortschrittlich gelten will, [...] ihrer unbekümmert“ bediene (Kübler 2001, 147).

Zeitgemäß und fortschrittlich war Herbert Lauer schon 1994, als er die „elektronische Datenfernübertragung mittels Telefonnetz und Mailbox“ (Lauer 1994, 58)¹ im Rahmen eines fächerverbindenden Zeitungsprojekts für den Unterricht fruchtbar machen wollte. Lauers Begeisterung ob des aus heutiger Sicht quälend langsamen Versendens von Textdateien mithilfe eines analogen Modems wird in folgender, fast schon poetischer Passage deutlich: „Erst langsam, dann schneller werdend fließt der Text Abschnitt für Abschnitt zum unteren Rand des Bild-

¹ Aus derselben Ausgabe der Zeitschrift Praxis Deutsch (1994, H. 128) hätte man auch den Aufsatz von Helge Weinrebe als Beleg für die These auswählen können, dass die Begeisterung für eine neue Technologie oftmals dazu führt, dass didaktische Überlegungen zu kurz kommen.

schirms und taucht dort zeilenweise ab. Es ist, als ob man zusehen könnte, wie die Textzeilen aus dem Monitor via Computergehäuse [...] durch die dünne graue Datenleitung und das rotäugige Modem in die Telefon-Anschlußdose entschwinden – und von dort in die weite Welt.“ (Lauer 1994, 60)

Es folgt der unbekümmerte rationalistische Fehlschluss: Mit dem faszinierenden Medium der Mailbox – so Lauers Überzeugung – müssen SchülerInnen im Unterricht Erfahrungen sammeln, weil es „wie jetzt schon Telefon, Fax, Kopierer, Fernsehen und Videogerät“ (Lauer 1994, 58) aus dem Arbeits- und Alltagsleben nicht mehr wegzudenken sein wird. Dass man mit diesem Argument auch Unterrichtssequenzen über das Telefonieren, Faxen und Kopieren legitimieren und es auf diese Weise als ungeeignet für die didaktisch sinnvolle Begründung entlarven könnte, wird von der Euphorie über die zu erwartenden Anwendungsmöglichkeiten des neuen Mediums an dieser Stelle überlagert. Doch Lauer hält die Arbeit mit der Mailbox noch aus einem weiteren Grund für gerechtfertigt, ja sogar für notwendig: „Wichtig für das Gelingen der Unterrichtsreihe ist lediglich ein Arrangement, in dem mehrere räumlich voneinander entfernte Klassen [...] zusammenarbeiten, damit das Bedürfnis und die Notwendigkeit bestehen, Informationen, Texte, Artikel via Datenfernübertragung auszutauschen.“ (Lauer 1994, 59)

Begründet wird hier jedoch nicht die *didaktische*, sondern die *technische* Notwendigkeit des Einsatzes eines Mediums, denn nach dem gleichen Muster lässt sich z.B. auch für den Gebrauch von Rauchzeichen im Unterricht plädieren: Wenn Schülern dieses Medium zur Verfügung steht und wenn ein Arrangement gewählt wird, bei dem sie sich wechselseitig außerhalb der Hör- aber innerhalb der Sichtweise befinden, wird sich unmittelbar das Bedürfnis und die Notwendigkeit ergeben, mithilfe der Rauchzeichen zu kommunizieren. Diese einfache Überlegung zeigt, dass die räumliche Trennung allein keine hinreichende Legitimation für den unterrichtlichen Einsatz eines (neuen) Mediums sein kann. Hinzukommen muss eine *didaktische Begründung*, die plausibel macht, warum es sinnvoll ist, die räumliche Trennung erst zu suchen und dann mithilfe eines bestimmten Mediums zu überwinden.

Der Nachweis, dass Lauer in seiner Argumentation ungültige Schlussformen verwendet, bedeutet nicht zwangsläufig, dass sein gesamtes Konzept abzulehnen ist. Durch die Analyse seines Ansatzes lässt sich jedoch *exemplarisch* zeigen, dass auch sinnvolle Unterrichtsprojekte an zentralen Stellen oftmals hinreichende didaktische Begründungen für den Einsatz neuer Medien vermissen lassen. Und gerade dann, wenn diese Begründungen fehlen, entsteht – insbesondere in der öffentlichen Debatte – leicht der Eindruck, dass Lernziele und -inhalte kurz-sichtig an den jeweils aktuellen Hard- und Softwarekonstellationen ausgerichtet werden, ohne dass didaktische Grundsatzfragen geklärt sind. Das zeigt sich besonders deutlich, wenn man das fachwissenschaftliche Diskurssystem verlässt und eine gleichsam 'externe' Perspektive wählt, wie sie z.B. das Computermaga-

zin c't bietet, das seit 1996 das Projekt „Schulen ans Netz“ mit kritischen, nicht nur an der Technik orientierten Berichten begleitet (vgl. insbesondere Sarnow 1996 und 1997; Busch 1997; Grote 1998; Labs 1999; Benning/Grote 2000; Hansen 2001 und Birkelbach 2002). Aber auch die Diskussionen in einschlägigen Mailinglisten (z.B. der ZUM) und Newsgroups (z.B. *internet.schule.einsatz*) zeugen von einem Primat der Technik gegenüber der Didaktik.

2. Versuch einer Begründung des Chat-Einsatzes im Lyrikunterricht

Im zweiten Teil des Aufsatzes wird der Versuch unternommen, vor dem Hintergrund eines *fachwissenschaftlichen* Problems und auf der Basis einer *medientheoretischen* Analyse eine *didaktische* Begründung für den Einsatz des Chats im Lyrikunterricht zu finden, ohne durch Technikbegeisterung fehlgeleitet zu werden oder den rationalistischen Fehlschluss zu begehen. Zu diesem Zweck sei zunächst der fachwissenschaftliche Ausgangspunkt der Unterrichtsidee skizziert.

2.1. Fachwissenschaftliche Vorüberlegungen: Das lyrische Ich – eine problematische Kategorie

Dieter Burdorf beklagt in seiner „Einführung in die Gedichtanalyse“ die Verworrenheit der Debatte um den poetologischen *terminus technicus* „lyrisches Ich“ und hält es für ratsam, „diesen Begriff fallenzulassen und das Problem mit einer neuen Begrifflichkeit anzugehen“ (Burdorf 1997, 192; vgl. Spinner 1975, 1-11). Solange sich jedoch keine neue Terminologie herausgebildet und etabliert hat, mit deren Hilfe man u.a. die kommunikative Struktur eines Gedichtes adäquat erfassen kann, wird insbesondere „die Frage, ob und inwieweit das lyrische Ich mit dem Autor gleichzusetzen sei“ (Spinner 1975, 7), nicht nur innerhalb der Literaturtheorie, sondern auch im Lyrikunterricht weiterhin für Verwirrung sorgen.

Ist es – der sprachtheoretischen Argumentation Käthe Hamburgers folgend – geradezu ein Kennzeichen der Lyrik, dass der Autor selbst in der Gestalt des lyrischen Ich „nicht das Objekt des Erlebnisses, sondern das Erlebnis des Objekts zu seinem Aussageinhalt“ (Hamburger 1957, 246) macht und dadurch dem Gedicht eine Authentizität verleiht, die durch die erfundenen Figuren bzw. Erzählinstanzen der Epik und Dramatik nicht garantiert werden kann? Oder gilt die strikte Trennung zwischen dem tatsächlichen Urheber eines Gedichts und einem „Ich“, das im Text erst erzeugt wird? Verliert dieses „Ich“ dann als „Baustein des lyrischen Textes [...] den Charakter einer unmittelbaren Selbstoffenbarung des empirischen Ich [...]“ (Burdorf 1997, 189)? Und welches Verhältnis besteht ggfs. zwischen dem empirischen Autor und dem lyrischen Ich?

Kaspar H. Spinner, für den die Analyse der Funktionen des lyrischen Ich zu „einem der zentralsten poetologischen Probleme“ (Spinner 1975, 1) zählt, stellt fest, dass Gedichte gelesen werden, „ohne daß der Leser immer einen Bezug zum Autor herstellt“ (ebd., 15), und dass es für das Gedichtverständnis keinesfalls notwendig ist, dass dieser Bezug hergestellt wird. Ein Gedicht erweist sich gerade durch die Loslösung von den konkreten Bedingungen seiner Entstehung als ein durch Autoreflexivität gekennzeichnetes fiktionales Textgebilde: „Zwar kann lyrische Aussage auf tatsächlich Geschehenes, Erlebtes zurückzuführen sein, aber dieser Bezug wird aufgehoben in der ästhetisch-fiktionalen Struktur des Gedichts, so daß die Bedeutung der Sprache sich wesentlich am Eigenzusammenhang des dichterischen Textes ausrichtet.“ (Spinner 1975, 17)

Das heißt insbesondere: Auch die Bedeutung des Wortes „ich“ innerhalb eines Gedichts „erschließt sich nicht durch den Verweis auf Außertextliches“ (Spinner 1975, 17). Die Notwendigkeit der terminologischen Differenzierung zwischen einem textinternen und einem textexternen Ich kann somit als genereller Anlass für die Einführung des lyrischen Ich gelten, dem zwar textimmanent bestimmte Eigenschaften, Handlungen, Erfahrungen etc. zugeschrieben werden, das jedoch trotzdem abstrakt bleibt, denn das Wort 'ich' „weist bei der Lyrik ins Leere, weil das Gedicht im Augenblick des Verstehens den Bezug zum Augenblick der Entstehung verloren haben und trotzdem adäquat verstanden werden kann.“ (Spinner 1975, 15)

Aufgrund dieser Besonderheit bezeichnet Spinner das lyrische Ich als multifunktionale *Leerdeixis*: Wenn vertikale Bezüge auf Außertextliches in fiktionalen Texten aufgehoben werden, dann muss über horizontale Bezüge innerhalb des Textes ein neues raumzeitliches Gefüge konstituiert werden. Für Spinner ist das lyrische Ich im Gedicht daher ein Mittel, das einen textinternen Bezugsrahmen bzw. einen Ort darstellt, „in welchem die Gedichtsaussagen gleichsam einen Brennpunkt haben“ (Spinner 1975, 19). *Esposito* (1998) weist in ihrer Untersuchung zu Fiktionalität und Virtualität ebenfalls darauf hin, dass sich ein fiktionaler Text seinen „Wahrscheinlichkeitsraum“ nur durch die „Annahme eines zentralen Gesichtspunkts“ (274) aufbauen kann.

Neben dieser durch die Autoreflexivität des Gedichts begründeten textimmanent-strukturierenden Rolle besitzt das lyrische Ich zugleich eine rezeptionssteuernde Funktion: „Der Leser muß sich, um den Text zu verstehen, die durch die Ich-Deixis geschaffene Blickrichtung in einer Art Simulation aneignen. Damit wird zugleich das Vorstellungsvermögen des Lesers aktiviert und zum Nachvollzug subjektbezogener Erfahrung angeregt.“ (Spinner 1975, 18) Im Sinne der Rezeptionsästhetik ist die Leerdeixis daher als „Leerstelle“ zu verstehen, die durch ihren Unbestimmtheitsbetrag ein wichtiges „Umschaltenelement zwischen Text und Leser darstellt“ (Iser 1975a, 248), denn die „Leerstellen machen den Text adaptierfähig und ermöglichen es dem Leser, die Fremderfahrung der Texte

im Lesen zu einer privaten zu machen. [...] So machen wir mit jedem Text nicht nur Erfahrungen über ihn, sondern auch über uns.“ (Iser 1975a, 249)

Auf diese Weise wirkt das Gedicht bzw. die Rezeption eines Gedichts identitätsfördernd, denn das lyrische Ich lässt sich im Rückgriff auf den Interaktionismus Meads (vgl. Mead 1934) als ein „me“ verstehen, das seinen unmittelbaren Bezug auf das „I“ verloren hat „und doch gerade dieses zu vertreten scheint.“ (Spinner 1975, 24) Das lyrische Ich wird damit zu einem wichtigen „Funktions-Teil im Prozeß der Identitätsfindung“ (Spinner 1975, 24): „Der ‚me‘-Charakter des lyrischen Ich kann z.B. bewirken, daß der Leser das ‚me‘ des Gedichts auf sein eigenes Ich bezieht, daß er, wie man sagt, sich mit dem Ich des Gedichts identifiziert.“ (Spinner 1975, 25)

In dieser Hinsicht ist „das Gedicht Teil eines Interaktionsprozesses [...], in dem sich Identität erst herstellen kann“ (Spinner 1975, 24), wobei das lyrische Ich jedoch nicht als Ausdruck einer bestehenden oder gar unveränderlichen Identität aufgefasst werden darf. Solche Hypostasierungen des lyrischen Ich sind im Urteil Spinners darin begründet, dass der Prozesscharakter des Wechselspiels zwischen „I“ und „me“ nicht erkannt und das lyrische Ich fast zwangsläufig mit dem Autor oder einer anderen Ich-Identität gleichgesetzt wird.

Die folgenden Überlegungen sollen zeigen, dass sich Spinners Konzeption des lyrischen Ich durch den Einsatz eines neuen Mediums in innovativer Weise für den Unterricht fruchtbar machen lässt.

2.2. Medientheoretische Vorüberlegungen: Spezifika der Chat-Kommunikation

Wenn Postman (1985, 20) feststellt, dass man „selten zur Kenntnis nimmt, wie [...] Medien das regulieren, was wir sehen oder erfahren“, und wenn McLuhan (1967b, 158) davon spricht, dass sich die Grundregeln und die durchgängigen Strukturen der Medien einer oberflächlichen Wahrnehmung entziehen, dann weisen beide darauf hin, dass Medien keine neutralen Übertragungskanäle für Informationen sind², sondern wirklichkeitskonstituierende Metaphern (vgl. McLuhan 1967a, 127 und Postman 1985, 19-20) darstellen, die eine „unsichtbare“ Grammatik besitzen. Die didaktische Implikation dieser Erkenntnis lautet: Wenn (auch) das Medium und nicht nur der transportierte Inhalt die „Botschaft“ ist, dann sollte durch das Ausbuchstabieren der impliziten Regeln seines Funktionierens herausgestellt werden, welche besonderen Eigenschaften das Medium besitzt,

2 Diese Vorstellung geht auf Shannon/Weaver (1949) zurück. Innerhalb der mathematischen Theorie Shannons macht die Annahme, dass Medien neutrale Mittler sind, durchaus Sinn, denn sie befasst sich ausschließlich mit den technischen Problemen der Informationsübertragung, für die die semantisch-pragmatischen Probleme bedeutungsvoller zwischenmenschlicher Verständigung schlicht irrelevant sind.

welche spezifischen Möglichkeiten es aufgrund dieser Eigenschaften für den Unterricht bietet und welcher *didaktische Mehrwert* sich durch seinen schulischen Einsatz erzielen lässt.

Ein medienintegrativer Deutschunterricht, der offen ist für intermediale Transfermöglichkeiten, sollte die Chancen nutzen, die sich durch neue Formen des Lesens und Schreibens im Internet eröffnen (vgl. hierzu Wermke 1997, besonders 61), wie sie vor allem im Chat (insbesondere im IRC) entstanden sind (vgl. Schade 1997, 73-76; Siedler 1994, Kap. 2 und 3; Reich 1991; Kepser 1999, 227-229 nennt dagegen viele der didaktisch interessanten Merkmale des IRC nicht). Dort ist durch eine „Verschriftlichung der Sprache“ (Sandbothe 1997) die Zwitterkategorie der „Oralliteralität“ (vgl. Döring 1997, 289; Berghoff/Frederking 1999a) entstanden, deren Charakteristika sich nur beschreiben lassen, wenn man die Grenzen der für den Deutschunterricht konstitutiven Lernbereiche „Sprechen“ und „Schreiben“ neu definiert: Das Medium der Schrift, einst eine den Schreibenden isolierende „Sprache ohne Gesprächspartner“ (Wygotski 1934, 333), die nur der asynchronen Kommunikation dienen konnte, ermöglicht im Chat eine synchrone Interaktivität, die bislang der dialogischen Sphäre der Mündlichkeit vorbehalten schien. Schreiben entwickelt sich von einem monologischen „Gespräch mit einem weißen Blatt Papier“ (Wygotski 1934, 225) zu einem verbindenden Dialog, bei dem Sprache nicht gesprochen, sondern interaktiv von mehreren Menschen geschrieben wird.

So interessant diese neue Form der computervermittelten Kommunikation ist, so zweifelhaft scheint *prima facie* ihr Wert für den Deutschunterricht zu sein. Insbesondere eine medienkritische Betrachtung des Chats unter den Aspekten der *Kanalreduktion* und des *Herausfilterns sozialer Hinweisreize* (vgl. Döring 1997) lässt Bildschirmgespräche via Tastatur grundsätzlich defizitär erscheinen. Eine Ent-Sinnlichung, Ent-Emotionalisierung, Ent-Menschlichung, Ent-Räumlichung, Ent-Zeitlichung, Ent-Kontextualisierung, kurz: eine Ent-Wirklichung finde im Chat statt, behaupten die Kritiker. Insbesondere der psychosoziale Hintergrund der Dialogpartner und die analogen Momente der Sprache könnten im Chat nicht mehr adäquat mitgeteilt werden – illustriert wurde das z.B. durch den berühmten Cartoon „On the Internet, nobody knows you're a dog“, der zwei chattende Hunde vor einem Computer zeigt –, so dass die Interaktion fast zwangsläufig in einem enthemmenden Klima konstruierter Anonymität bzw. Pseudoidentität (vgl. Gallery 2000) ablaufe, das insbesondere für einen kommunikativen Deutschunterricht wenig förderlich sei.

Das Ergebnis dieser Analyse der medienspezifischen Charakteristika des Chats wird einen Kulturpessimisten daher veranlassen, vom Einsatz computervermittelter Kommunikation im Unterricht abzuraten. Eine wirksame Strategie, um die genannten Einwände zu entkräften, besteht darin, die Ergebnisse der Medienanalyse nicht zu bestreiten, sondern lediglich anders zu bewerten: Sieht der Kritiker

z.B. die anonymisierende Funktion des Internets primär als *Defizit*, begreift sie ein Befürworter des Chats explizit als *Chance* zur Realisierung von Unterrichtsideen, die nur mit diesem Medium umzusetzen sind und die daher einen didaktisch-medienspezifischen Mehrwert versprechen. Worin die Chancen des Chatters für den Lyrikunterricht bestehen, lässt sich zeigen, wenn man die strukturellen und funktionellen Parallelen zwischen Spinners Konzeption des lyrischen Ich und dem virtuellen Ich der oraliteralen Kommunikation aufweist. Dabei wird deutlich werden, dass abstrakt-literaturtheoretische Redeweisen mithilfe eines neuen Mediums ungewohnte Konkretisierungen erfahren können.³

2.3. Verzahnung von Fachwissenschaft und Medientheorie: Parallelen zwischen lyrischem und virtuellem Ich

In keinem anderen Medium ist Begegnung unter Bedingungen selbstgewählter Anonymität so einfach möglich wie im Internet. Wegen dieser 'grammatischen' Besonderheit der „Computer-Mediated-Communication“ (CMC) haben sich virtuelle Kommunikationsszenarien zu „Laboratorien für die Identitätskonstruktion“ (Turkle 1995, 297) entwickelt, denn „[t]he grammar of CMC media involves a syntax of identity play: new identities, false identities, multiple identities, exploratory identities, are available in different manifestations of the medium“ (Rheingold 1993, 152).

In *MUDs*, *MOOs*, *MUSHs* (vgl. Schade 1997, 86ff.), im IRC und webbasierten Chats werden User zu Internet-Schauspielern, die auf neumedialen Bühnen mit virtuellen Identitäten operieren, deren Charakter dem des lyrischen Ich bei Spinner entspricht, denn das virtuelle Ich erzeugt sich und seine Welt gerade nicht durch einen Verweis auf seinen empirischen Urheber, sondern durch seine oraliteralen Äußerungen im Chatraum. Und analog gilt bei Spinner: „Was das Ich im Gedicht ist, erschließt sich nicht durch den Verweis auf Außertextliches, vielmehr gewinnt es seinen Sinn durch das, was im Gedichttext über es selbst ausgesagt ist.“ (Spinner 1975, 17)

Der an die Autoreflexivität gekoppelten Fiktionalität des lyrischen Ich entspricht in diesem Kontext die Virtualität der Netzidentität, deren Bezugssystem nur durch die medienimmanente Textbühne des Chats garantiert wird (zum Unterschied von Virtualität und Fiktionalität vgl. Esposito 1998, 269f., 287f.). Diese

³ Dass sich abstrakte Theorien in überraschender Weise mit neuen Medien veranschaulichen lassen haben u.a. Sherry Turkle (1998, 18-26) am Beispiel der „gallischen Abstraktionen“ des Poststrukturalismus und Howard Rheingold (1993, 245) am Beispiel der soziologischen Theorie Gofmans nachgewiesen (vgl. in diesem Zusammenhang auch Vorderers Thesen von 1998 zur Konkretisierung rezeptionsästhetischer Ideen im Internet, bei denen er sich jedoch nicht auf den Chat bezieht).

strukturelle Gemeinsamkeit impliziert, dass nicht nur das lyrische Ich, sondern auch das virtuelle Ich als *Leerdeixis* aufzufassen ist, denn auch das „ich“ im Chat weist in der Regel nicht auf eine konkret fassbare Person, obwohl es – genau wie im Gedicht – einen empirischen Urheber des 'Ich' gibt.

In der Literatur ist es vor allem die „Konsequenzlosigkeit der fiktionalen Texte“ (Iser 1975a, 249), die uns immer wieder veranlasst, in andere Denk- und Verhaltensweisen einzutreten. Auch bei der Rezeption von Gedichten ist dieses identitätsfördernde Probehandeln im fiktionalen Raum nach Spinner möglich, wenn sich der Leser „die durch die Ich-Deixis geschaffene Blickrichtung in einer *Art Simulation* aneignen“ (Spinner 1975, 18; Hervorhebung A.K.) kann. Und mit dem Hinweis auf die Simulation einer fremden bzw. „anderen“ Blickrichtung ist nicht nur eine wichtige Funktion des lyrischen Ich, sondern gleichzeitig auch ein elementarer Wesenszug des virtuellen Ich benannt.

Spinner beruft sich bei seiner Konzeption des lyrischen Ich explizit auf die Rezeptionsästhetik, in deren Rahmen sich ein literarisches Werk als „das Produkt einer Interaktion von Text und Leser“ (Iser 1975a, 229) erweist. Wolfgang Iser hat diesen konstitutiven Kommunikationsvorgang 1976 mit einer Terminologie beschrieben, die im Kontext der Analyse neuer Medien höchst aktuell anmutet: „Dort [...], wo Text und Leser zur Konvergenz gelangen, liegt der Ort des literarischen Werks, und dieser hat zwangsläufig einen *virtuellen Charakter*, da er weder auf die Realität des Textes noch auf die den Leser kennzeichnenden Dispositionen reduziert werden kann.“ (Iser 1975b, 253; Hervorhebung A.K.; vgl. Iser 1976, 38)

Angesichts der Gemeinsamkeiten zwischen dem lyrischen Ich und dem virtuellen Ich, bzw. angesichts der Parallelen zwischen Fiktionalität und Virtualität überrascht es nicht, dass der – um eine weitere Formulierung Iasers aufzugreifen – „virtuelle Ort“ (Iser 1976, 39) des fiktionalen Werkes im Chatraum eine neumediale Entsprechung finden kann. Dadurch ergeben sich zahlreiche konkrete Chancen für einen innovativen Lyrikunterricht mit neuen Medien.

2.4. Didaktische Implikationen der Verzahnung von Fachwissenschaft und Medientheorie

Die rezeptionsästhetisch verstandene Interaktion, „in deren Verlauf der Leser den Sinn des Textes dadurch 'empfängt', daß er ihn konstituiert“ (Iser 1976, 39), vollzieht sich normalerweise im Bewusstsein des Lesers. Dass sich das im Zeitalter neuer Medien ändern kann, wusste McLuhan schon 1964: „Wenn wir einmal unser Zentralnervensystem zur elektromagnetischen Technik ausgeweitet haben, ist es nur mehr ein Schritt zur Übertragung unseres Bewußtseins auch auf die Welt der Computer.“ (vgl. McLuhan 1997a, 130)

Mithilfe des Computers lässt sich die Interaktion zwischen Text und Leser vom privaten mentalen Bewusstseinstheater ablösen und auf der öffentlich-vir-

tuellen Textbühne des Chatraums zur Aufführung bringen. Die Gemeinsamkeiten zwischen dem lyrischen und dem virtuellen Ich eröffnen z.B. die Möglichkeit, die Identifikationsoptionen, die ein Gedicht bereithält, für Schüler dadurch erfahr- und kommunizierbar zu machen, dass sie zunächst ein virtuelles Ich nach dem Vorbild des lyrischen Ich konstruieren, in dieser Rolle gleichsam – nach Umberto Eco (1990) – die *intentio operis* vertreten und im Chatraum auf Schüler in der Rolle der Leser treffen, die die *intentio lectoris* 'verkörpern'.

Die rezeptionsästhetisch verstandene Konstituierung des Werkes findet dann im virtuellen Chatraum im Rahmen einer oraliteralen Interaktion zwischen Text und Leser tatsächlich statt, wenn Schüler z.B. die Unbestimmtheitsbeträge und Leerstellen eines Gedichts zum Anlass nehmen, die Bedeutung des Textes im virtuellen Rollenspiel prozesshaft auszuhandeln. Ein (automatisches) Protokollieren der Chatgespräche garantiert, dass die Ergebnisse der Konstituierungsleistungen auch später im Unterricht Verwendung finden können.

Das identifikationsfördernde Potenzial wird bei einem virtuellen Rollenspiel vor allem durch die anonymisierende Wirkung des Chats erhöht, denn im Gegensatz zum 'herkömmlichen' Rollenspiel, bei dem die Agierenden im physischen Raum körperlich präsent und jederzeit erkennbar sind, erlaubt die computervermittelte Kommunikation im virtuellen Raum eine körperlose Begegnung in völliger Anonymität. Sherry Turkle hat an eindrucksvollen Beispielen aufgezeigt, dass gerade diese Anonymität positiv enthemmend wirken und das *role taking* im virtuellen Rollenspiel erleichtern kann (vgl. Turkle 1995, 300-310). Selbstverständlich lassen sich auch negative Effekte der enthemmenden Wirkung der Anonymität feststellen.

Für den Einsatz des Chats im Unterricht ergeben sich daraus unterschiedliche Konsequenzen: Zum einen wird es für einen Schüler einfacher, eine bestimmte Rolle zu spielen, wenn er als reale Person hinter der virtuellen Maske nicht mehr identifizierbar ist. Zum anderen zwingt das 'Verschwinden' der realen Personen die Rollenspieler im Chat dazu, sich wechselseitig stärker auf die virtuellen Netzidentitäten einzulassen. Dass sich daraus eine positive Veränderung des sozialpsychologischen Gefüges innerhalb einer Klasse ergeben kann, zeigen Berghoff/Frederking (1999a).

Wenn sich die fiktionale Welt eines Gedichts in der virtuellen Welt des Chats abbilden lässt, dann kann für Schüler auch deutlich werden, dass sowohl Virtualität als auch Fiktionalität ohne eine „genaue Gegenstandsentsprechung in der 'Lebenswelt'“ (Iser 1975a, 231) funktionieren. Anders ausgedrückt: Für das Verständnis eines Gedichts ist es nicht notwendig, den empirischen Autor hinter dem lyrischen Ich zu kennen und ein Chat funktioniert, ohne dass die realen Personen hinter den Netzidentitäten bekannt sind.

Die spezifischen Möglichkeiten des Chats lassen sich didaktisch besonders sinnvoll nutzen, wenn SchülerInnen selbst Gedichte schreiben, denn genau dann

wird die Trennung zwischen lyrischem Ich und empirischem Autor gewöhnlich zum Problem: Wenn bekannt ist, dass Schülerin A das Gedicht G verfasst hat, ist es im Unterricht schwierig, einen Zugang zum Text zu finden, der sich nicht auf eine Suche nach der *intentio auctoris* beschränkt. Das lyrische Ich wird dann nicht als Leerdeixis verstanden, die den fiktionalen Charakter eines Gedichtes konstituieren hilft, sondern schlicht als Personalpronomen, das auf eine konkrete Person verweist. Die Loslösung des Gedichts von einem realen Bezugssystem ist dann kaum noch möglich, der fiktionale Charakter des Gedichts geht verloren und der Text droht zu einem biografischen Dokument zu werden. Um zu verhindern, dass Literatur auf diese Weise einer ihrer wichtigsten Funktionen beraubt wird, muss eine Trennung zwischen empirischem Ich und lyrischem Ich erfolgen, d.h. man muss den Autor eines Textes zunächst geheim halten.

Doch innerhalb einer Klasse, in der sich die SchülerInnen gut kennen, wird es im Unterrichtsalltag schwierig, Gedichte dauerhaft zu anonymisieren, selbst wenn die SchülerInnen ihre Texte zu Hause mit einem Textverarbeitungsprogramm erstellen und in einheitlichem Layout ausdrucken.: Schüler A verrät sich durch eine unbedachte Äußerung („So habe ich das nicht gemeint!“) bei der Diskussion seines Textes, Schülerin B wählt ihr exotisches Hobby als Thema des Gedichts, Schülerin C ist aufgrund eines allen bekannten biografischen Details sofort als Autorin zu identifizieren etc. Kurz: Klassenintern schließen sich *synchrone* Interaktion und Anonymität in der Regel aus. Wird jedoch eine unbekannte Lerngruppe als Kooperationspartner gewählt, lässt sich nicht nur Autorschaft mühelos verschleiern: Durch den Einsatz des Mediums Chat können zudem synchrone Interaktionen initiiert werden, die diese Anonymität *nicht* aufheben. Durch diese medien-spezifischen Charakteristika des Chats eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten, virtuelle Rollenspiele im Deutschunterricht sinnvoll einzusetzen.

Die ausführliche Darstellung der Planung und Durchführung konkreter Unterrichtsreihen würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Speziell für Leser, die bislang wenig Erfahrungen mit dem IRC oder allgemein mit dem Chat sammeln konnten, sei jedoch abschließend anhand eines Beispiels aus der Schulpraxis illustriert, wie ein oraliterales Gespräch über Lyrik im Deutschunterricht aussehen kann.

Zur Illustration: Auszug aus dem Protokoll eines 'Lyrik-Chats'

Im Schuljahr 2000/2001 wurde im Rahmen einer Kooperation zwischen zwei Deutschkursen der Jahrgangsstufe 11 aus Lünen und Bünde ein Projekt mit dem Titel „Gedichte als Kommentare zu Selbst- und Weltentwürfen. Experimente mit dem Ich“ initiiert, das auf dem hier vorgestellten Konzept basierte. Die technische Grundlage der Kooperation bestand aus dem „Basic System for Cooperative Work“ (BSWC; vgl. Berghoff/Frederking 1999b; Frederking/Berghoff/Krommer 2000) und dem Internetdienst IRC („Internet Relay Chat“), der mit dem weit verbreite-

ten IRC-Client „mIRC“ genutzt wurde. Zunächst erhielten die SchülerInnen den Auftrag, sich gedanklich von ihrem Ich auf der Erde zu lösen, einen Phantasieplaneten namens „Zwerde“ zu erschaffen und sich dort eine neue Identität zu konstruieren. Diese Selbst- und Weltentwürfe wurden anschließend ‚verdichtet‘, d.h. in Gedichtform auf dem BSCW abgelegt. Nach einer Phase der intensiven (auch in Gedichtform auf dem BSCW abgelegt) Auseinandersetzung mit den fremden Texten, die u.a. als Identifikationsangebot ernst genommen werden sollten, wurden im IRC verschiedene Kommunikationsszenarien (KS) erprobt:

- (KS₁) Eine Autorin aus Lünen diskutiert in der Rolle des lyrischen Ich ihres eigenen Gedichts mit Lesern aus Bünde über ihren Text.
- (KS₂) Ein Schüler aus Bünde chattet in der Rolle des lyrischen Ich eines fremden Gedichts mit Lesern aus Lünen.
- (KS₃) Eine Schülerin aus Lünen diskutiert in der Rolle des lyrischen Ich eines fremden Gedichts mit dem Autor des Textes aus Bünde.
- (KS₄) Ein Schüler aus Lünen diskutiert zunächst in der Rolle des lyrischen Ich eines fremden Gedichts mit einem Leser aus Bünde, dann schaltet sich der Autor des Gedichts in den Chat-Dialog ein.

Der nebenstehende Text ist ein Auszug einer automatisch erzeugten Protokolldatei, in der die Aktivitäten der virtuellen Rollenspieler festgehalten wurden. Die Grundlage für das Gespräch des Typs KS₄ bildete das Gedicht eines Schülers aus Bünde.

Neben der identitätstheoretisch interessanten Diskussion über die Konstituierung des eigenen Ich durch „die anderen“ (Zeile 21-31) ist dieser kurze Protokollauszug vor allem wegen des Verhältnisses zwischen Autor und lyrischem Ich bemerkenswert: Der Autor versucht, durch den expliziten Hinweis auf seine Intentionen beim Schreiben des Textes (z.B. Zeile 38, 40, 54) eine bestimmte Auslegung seines Gedichts als klischeehaft (Zeile 42) zu entwerfen. Seinen Text hat der Autor offensichtlich als Falle (vgl. Zeile 61) konzipiert, in die ein Mitschüler tappt, wenn er das bedeutungsschwere „Gelaber“ (vgl. Zeile 44) ernst nimmt und „Was bin ich“ tatsächlich als Ausdruck einer Identitätskrise auffasst. Jedoch: Der Autor kann sich nicht durchsetzen und das lyrische Ich wird nicht aus seiner Rolle gedrängt. Es fühlt sich zwar angegriffen (vgl. Zeile 46 und 48), gibt jedoch seine fiktional-textimmanente Perspektive nicht auf (Zeile 52, 53 und 59) und lässt sich seinen Selbst- und Weltentwurf *nicht* durch die *intentio auctoris* zerstören.

4 Ein Download des Shareware-Programms ist unter <http://www.mirc.com> möglich.

Ausschnitt aus einem IRC-Logfile:

```
[...]
01<Leser> was ist ES?
02<lyric_I> ?
03<Leser> was du vergessen hast...
04<lyric_I> es = ich
05<Leser> wie kann man sich vergessen???
06<lyric_I> es passiert halt
07<Leser> du warst mit der alten Welt nich zufrieden
08<lyric_I> mit der neuen auch nicht
09<Leser> wie ist die neue?
10<lyric_I> enttäuschend
11<Leser> aber du hast sie doch selbst gemacht
12<lyric_I> stimmt, leider
13<Leser> ich versteh dich nicht
14<Leser> du hast ALLE Mölcikeiten
15<lyric_I> theoretisch ja
16<Leser> praktisch nict?
17<lyric_I> nein.
18<Leser> aber gedanklich kann man alles
19<lyric_I> man vielleicht, ICH aber nncit
20<Leser> hmm
21<Leser> aber du hast doch ein ICH, oder?
22<lyric_I> möglich
23<Leser> ohne Ich geht gar nix
24<lyric_I> das ist das Problem
25<Leser> aber du sagst, du dich neu gefunden...
26<lyric_I> dachte ich, ja
27<Leser> warum glaubst du das jetzt nicht mehr?
28<lyric_I> man ist nicht alleine
29<lyric_I> die anderen zeigen einem wer man ist
30<lyric_I> oder wer man nicht ist
31<Leser> ???
[...]
```

Nun schaltet sich der Autor in die Diskussion ein...

```
32<Autor> moin
33<Leser> hehe, der experte
34<lyric_I> :-)
35<Leser> scheinst ne krise zu haben :-)
36<Autor> im gegenteil
37<Leser> das gedicht klingt so depri mässig
38<Autor> is Verarsche
39<Leser> ?
40<Autor> nich ernst gemeint
41<Leser> wieso?
42<Autor> ich hasse Klisches
43<Leser> ???
44<Autor> dieses bedeutungsschwre Gelaber hier immer
45<Leser> ach so
46<lyric_I> PROTEST
47<Autor> was willst du?
48<lyric_I> arroganter sack
```

Gedicht eines Schülers aus Bünde

Was bin ich

Was bin ich?

ich hatte es vergessen
lange bevor ich mich geändert habe
verloren, schon lange bevor ich es wollte

ich dachte ich könnte ihm standhalten,
doch lange bevor ich es merkte,
war ich verloren

habe ich mich nun neu gefunden?
schon lange, dachte ich
doch gestern wurde mir klar,

dass meine neue Welt nicht besser ist
als das was ich hatte
doch hatte ich etwas?

hatte ich überhaupt etwas verloren?
denn was kann man verlieren,
wenn man nie etwas hatte.

```
49<Autor> haha, es ist aber so alles nur
fake
50<Autor> ich bin nicht auf der suche
nach einem ich
51<Leser> so, so
52<lyric_I> is mir auch egal
53<lyric_I> geschrieben hast du aber
54<Autor> aber nich gemeint
55<Leser> hast du alles mitgelesen?
56<Autor> jup
57<Leser> und?
58<Autor> köstlich...hab mich amüsiert
59<lyric_I> ich habs aber ernstgemint
60<Leser> ich auch
61<Autor> reingefallen, haha
[...]
```


Im synchronen Schreibgespräch des Chat gelingt auf diese Weise eine Trennung von lyrischem Ich und empirischem Autor, eine Trennung zwischen literarischer Fiktionalität und schulischer Realität, eine Loslösung des Gedichts von seinen konkreten Entstehungsbedingungen, die im 'herkömmlichen' Unterricht gerade im Umgang mit Schülertexten oftmals problematisch ist.

3. Abschließende Bemerkungen

Achim Barsch und Hans Dieter Erlinger weisen in einer aktuellen Publikation darauf hin, dass „in allen medienpädagogischen Ansätzen explizit oder implizit Medienbegriffe und medientheoretische Annahmen vorhanden“ sind und dass „Medientheorie“ folglich zu den Grundbegriffen der Medienpädagogik zu zählen ist (Barsch/Erlinger 2002, 9). Medientheoretische Reflexionen sind kein wertloses Glasperlenspiel für unterrichtsferne Lehnstuhldidaktiker, denn das anschauliche neumediale Unterrichtskonzept ist ohne begriffliche Basis blind für wesentlichste neumediale Unterrichtszusammenhänge und medientheoretische Begriffe bleiben ohne unterrichtliche(s) Anschauung(smaterial) leer, d.h. wenig bedeutsam für die Schulpraxis. Medientheorie besitzt im schulischen Kontext u.a. eine handlungsleitende Funktion, „da in der Modellvorstellung von Medien und der von ihnen vermittelten Kommunikation auch Spielräume für pädagogisches Handeln eingeschrieben sind.“ (Stiehler 1997, 275)

Wie sich die virtuellen (Rollen-)Spielräume des Internet-Chats sinnvoll und begründet nutzen lassen, sollte anhand der Verzahnung *didaktischer, fachwissenschaftlicher* und *medientheoretischer* Überlegungen in der vorliegenden Untersuchung exemplarisch angedeutet werden. Diese Überlegungen zu systematisieren, auszuweiten und im Rahmen einer deutschdidaktischen Theorie des Internets dessen mediale Grammatik zu explizieren bleibt künftigen Publikationen vorbehalten.

Literatur

- Barsch, Achim/Hans-Dieter Erlinger 2002: Medienpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Benning, Maria/Andreas Grote 2000: Alle sollen hängen bleiben. Nutzen der Netze für die Schulen umstritten. In: c't. magazin für computertechnik, H. 23, S. 124. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/0023124/> (Stand 25.05.02)
- Berghoff, Matthias/Volker Frederking 1999a: Virtuelle Rollenspiele. In: Deutschunterricht, Jg. 52, H. 2, S. 100-118

- Berghoff, Matthias/Volker Frederking 1999b: Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Kooperation zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat, BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), H. 2, S.121-133
- Birkelbach, Jörg 2002: Schulen am Netz – was nun? Lehrer und Schüler im Computer-Chaos. In: c't. magazin für computertechnik, H. 8, S. 96. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/0208096/> (Stand 25.05.02)
- Burdorf, Dieter 1997: Einführung in die Gedichtanalyse. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Weimar
- Busch, Rainer 1997: Lernen aus dem Netz. Multimedia und Internet – Anlaß für eine Bildungsreform. In: c't. magazin für computertechnik, H. 6, S. 280. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/9706280/> (Stand 25.05.02)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Döring, Nicola 1997: Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Bernad Batinic (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen u.a., S. 267-298
- Eco, Umberto 1990: Die Grenzen der Interpretation. München, 2. Aufl.
- Esposito, Elena 1998: Fiktion und Virtualität. In: Sybille Krämer (Hrsg.): Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a.M., 2. Aufl., S. 269-296
- Frederking, Volker/Matthias Berghoff/Axel Krommer 2000: Virtueller Deutschunterricht. „Umgang mit dem Fremden“ – eine Internet-Kooperation zwischen zwei achten Klassen. In: Deutschunterricht, H. 3, S. 207-216
- Gallery, Heike 2000: „bin ich – klick ich“ – Variable Anonymität im Chat. In: Caja Thimm (Hrsg.): Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Opladen, Wiesbaden, S. 71-88
- Groeben, Norbert 1972: Literaturpsychologie. Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie. Stuttgart u.a.
- Grote, Andreas 1998: Lernen aus dem Netz. Kontroverse über Sinn und Unsinn von Neuen Medien im Unterricht. In: c't. magazin für computertechnik, H. 16, S. 146. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/9816146/> (Stand 25.05.02)
- Hamburger, Käthe 1957: Die Logik der Dichtung. Stuttgart
- Hansen, Sven 2001: Die Hardwarefalle. Schule 2001: Technik: gut – Konzepte: mangelhaft. In: c't. magazin für computertechnik, H. 14, S. 168. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/0114168/> (Stand 25.05.02)
- Hastedt, Heiner 1988: Das Leib-Seele-Problem. Zwischen Naturwissenschaft des Geistes und kultureller Eindimensionalität. Frankfurt a.M.
- Hentig, Hartmut von 2002: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim, Basel

- Iser, Wolfgang 1975a: Die Appellstruktur der Texte. In: Rainer Warning (Hrsg.): Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis. München, 4., unveränderte Aufl., S. 228-252
- Iser, Wolfgang 1975b: Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive. In: Rainer Warning (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, 4., unveränderte Aufl., S. 253-276
- Iser, Wolfgang 1976: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München, 4. Aufl.
- Kepser, Matthis 1999: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen
- Kübler, Hans-Dieter 2001: Learning by Surfing. Digitale Lernmythen und Wissensillusionen. In: Bernhard E. Bürdek (Hrsg.): Der digitale Wahn. Frankfurt a.M., S. 147-177
- Labs, Lutz 1999: Lernen im Netz. 4. Fachtagung des „Schulen ans Netz e.V.“. In: c't. magazin für computertechnik, H. 21, S.81. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/9921081/> (Stand 25.05.02)
- Lauer, Herbert 1994: Da geht die elektronische Post ab. In: Praxis Deutsch, H. 128, S. 58-62
- McLuhan, Herbert Marshall 1997a: Die magischen Kanäle. In: Martin Baltes u.a. (Hrsg.): Medien verstehen. Der McLuhan-Reader. Mannheim (gekürzte Fassung), S. 112-155
- McLuhan, Herbert Marshall 1997b: Das Medium ist Massage. In: Martin Baltes u.a. (Hrsg.): Medien verstehen. Der McLuhan-Reader. Mannheim, S. 158-163
- Mead, George H. 1934: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. Frankfurt a.M., 10. Aufl.
- Moore, George E. 1903: Principia Ethica. Stuttgart
- Postman, Neil: 1985: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt a.M.
- Reid, Elisabeth M. 1991: Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat. Online-Quelle: <http://www.aluluei.com> (Stand 25.05.02)
- Rheingold, Howard 1993: The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier. Cambridge [Revised edition 2000]
- Sandbothe, Mike 1997: Digitale Verflechtungen. Eine medienphilosophische Analyse von Bild, Sprache und Schrift im Internet. In: Klaus Beck/Gerhard Vowe (Hrsg.): Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation. Berlin, S. 125-137
- Sarnow, Karl 1996: Schulen ans Netz. Initiative fördert Internet-Zugänge für Schulen. In: c't. magazin für computertechnik, H. 4, S. 80. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/9604080/> (Stand 25.05.02)

- Sarnow, Karl 1997: Lernen aus dem Netz. Internet im Unterricht nutzen. In: c't. magazin für computertechnik, H. 7, S. 276. Online-Quelle: <http://www.heise.de/ct/schan/9707276/> (Stand 25.05.02)
- Schade, Oliver 1997: Dienste im Internet. In: Bernad Batinic (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen u.a., S. 49-88
- Shannon, Claude E./Warren Weaver 1949: The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Chicago, London, 5. Aufl. 1972
- Siedler, Kai 1994: Computerfreaks like 2 party. Relay Parties zwischen Virtualität und Realität. WZB Discussion papers FS II 96-104. Wissenschaftszentrum Berlin 1994. Online-Quelle: <http://duplox.wz-berlin.de/texte/rps> (Stand 06.01.03)
- Spinner, Kaspar H. 1975: Zur Struktur des lyrischen Ich. Frankfurt a.M.
- Stiehler, Hans-Jörg 1997: Medientheorien. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 274-279
- Turkle, Sherry 1998: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek bei Hamburg (zuerst engl. 1995)
- Vorderer, Peter 1998: Vom Leser zum User – Thesen zur Konkurrenz von Buch und neuen Medien. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 180-186
- Weinrebe, Helge 1994: Experimentieren mit der Tastatur. In: Praxis Deutsch, H. 128, S. 24-27
- Wermke, Jutta 1997: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München
- Wygotski, Lew Semjonowitsch 1934: Denken und Sprechen, hrsg. v. Johannes Helm. Stuttgart

Mein Dank

gilt an dieser Stelle vor allem meinem Kollegen Matthias Hesse, der bei der Planung und Durchführung des Unterrichtskonzepts entscheidend mitgewirkt hat, und den Deutschkursen der Käthe-Kollwitz-Gesamtschule in Lünen bzw. des Freiherr-vom-Stein-Gymnasiums in Bünde.