

Zeitschrift: Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft
Band: - (2003)
Heft: 2

Artikel: "Und was sah ich!"
Autor: Bertschi-Kaufmann, Andrea
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-790672>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 04.12.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Andrea Bertschi-Kaufmann

«Und was sah ich!»

Lese- und Erzählkompetenzen im Spannungsfeld von Buch und Multimedia

Multimedia und insbesondere die Interactive Books bieten Dramaturgien und Spielvorlagen, die ganz anders strukturiert sind als das gedruckte Kinder- und Jugendbuch. Narrative Zusammenhänge müssen im Verlauf der Bildschirmlektüre erst hergestellt werden und geschriebene Textteile fehlen hier weitgehend. Die Auswahl, welche Kinder und Jugendliche innerhalb des Buch- und Medienangebots treffen, hat Folgen für die Art ihres Lesens und Schreibens, d.h. die Rezeptionsbasis beeinflusst nicht nur die Lese- und Schreibaktivität der Heranwachsenden, sondern auch deren Kompetenzen im Umgang mit Schrift. Der Beitrag diskutiert digitale Geschichtensversionen, jene so genannten Adventures an ausgewählten Beispielen zur Kinderkrimireihe der «TKKG», und er zeigt die Beobachtungen aus multimedialen schulischen Lernanlagen, in welchen Kinder und Jugendliche ihre Leseerfahrungen mit einzelnen dieser Spielgeschichten kontinuierlich in eigenen Texten dokumentierten. Der Umgang mit diesen interaktiven Lektüren lässt sich einordnen in eine Typologie, mit welcher sich die nach und nach gewonnenen Erzählkompetenzen erkennen und beschreiben lassen.

1 Zu den Voraussetzungen: Die Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen in multimedialen Lernumgebungen

Seit langem verfolgt die Leseforschung mit besonderer Aufmerksamkeit die Nutzung der so genannten Langtexte, der Bücher, weil mit ihr besondere kognitive Leistungen und soziale Interaktionsprozesse verbunden sind. Jugendliche gestalten ihre Lesepraxis heute allerdings zunehmend inmitten einer sich laufend erweiternden Medienlandschaft, deren Rezeptionsangebote und deren Nutzungsweisen mit dem traditionell verstandenen Begriff der «Lesekultur» nicht einzufangen sind. So zeigt sich in den neueren Erhebungen von Nutzungszahlen ein deutlicher Rückgang des Buchlesens bei den Jugendlichen (Bonfadelli, 1999; Schön & Boesken, 2002) und zugleich eine zeitliche Zunahme der Computernutzung. Das offensichtliche Konkurrenzverhältnis zwischen den verschiedenen Medienangeboten und den jeweils angeregten Rezeptionsweisen bereitet nicht nur der Öffentlichkeit Sorge, auch für die Leseförderung in Schulen und Bibliotheken stellen sich drängende Fragen. Besonders häufig geäußert wird dabei die Befürchtung, durch das multimediale Angebot könnten Kinder allmählich das Interesse am Buch vollkommen verlieren. Nach der Veröffentlichung der ersten auf CD-ROM präsentierten Kindergeschichten in den 90er Jahren war zu vermuten, dass diese bald einen bedeutenden Teil des Kindermedienangebots ausmachen würden.

Das Sortiment im Bereich dieser *Interactive Books* ist allerdings nicht so umfangreich, wie euphorische Marktprognosen dies noch vor wenigen Jahren vermuten ließen. Die Attraktivität, die sie für Kinder und Jugendliche haben, ist allerdings unbestritten. Sie zeigt sich unter anderem in der Ausleihe jener Bibliotheken, die mit der Erweiterung ihres Bestandes durch Leseangebote auf CD-ROM verstärkten Zuspruch erfahren. Nicht selten werden dadurch auch

neue Leserinnen und Leser gewonnen, die von ihren multimedialen Lektüren zum gedruckten Buch wechseln. Die Geschichten im meist linear erzählenden Kinderbuch und dem als *Adventure* angelegten Hypertext präsentieren sich allerdings weitgehend verschieden. *Interactive books* bieten Dramaturgien und Spielvorlagen, die ganz anders strukturiert sind als das gedruckte Kinder- oder Jugendbuch. Narrative Zusammenhänge müssen im Verlauf der Bildschirmlektüre erst hergestellt werden und geschriebene Textteile fehlen hier weitgehend. Aus der Perspektive einer buchorientierten Leseförderung mit ihren unbestrittenen Vorteilen für die literale Entwicklung der Kinder sind die «neuen» Medien erst einmal störend. Die Geschichten vermitteln sich hier nur zu einem kleinen Teil über die Schrift. Bilder, Videoeinspielungen und Ton sind als Teile einer im Hypertext präsentierten Erzählanlage mindestens ebenso wichtig, in vielen Versionen spielen die Schriftelemente eine sehr untergeordnete oder gar keine Rolle. Die Fragen liegen deshalb auf der Hand:

- Was lernen Kinder und Jugendliche im Umgang mit den vergleichsweise neuen und offensichtlich attraktiven Multimedia und insbesondere mit den an bekannte Kinder- und Jugendbücher angelehnten *Adventures*, die mit vielerlei Elementen Nähe zum erzählenden Buch suggerieren?
- Wie erfahren Kinder und Jugendliche in diesen Medien Geschichten und wie verwerten sie diese Erfahrungen für weitere Lektüren, insbesondere auch für ihr eigenes Erzählen?
- Welche narrativen Strukturen können Heranwachsende hier erwerben und wie verwerten sie diese insbesondere auch für das eigene Reproduzieren von Geschichten, für das eigene Schreiben?

Diesen Fragen unter anderen ist unser Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien»¹ nachgegangen. In insgesamt 20 Schulklassen (Primarschule und Sekundarstufe

I) wurden multimediale Leseumgebungen so eingerichtet, dass die Kinder in regelmäßig stattfindenden Lesestunden aus einem vielfältigen Angebot auswählen konnten: Zur Verfügung standen gedruckte Kinderliteratur und elektronische Versionen, welche einen direkten Bezug zu Buchvorlagen haben oder zumindest auf bekannte Figuren und Motive referieren. Aufschluss über die Art der Verwertung gaben die Lese- und Medientagebücher, in welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Leseerfahrungen kontinuierlich in eigenen Texten dokumentierten. Sie hielten fest, was ihnen an den Geschichten besonders gut gefallen hatte, gaben Geschichtenteile erzählend wieder, schrieben häufig auch eigene Fortsetzungen und verlängerten sich damit – schreibend – das Geschichtenerleben. In dem daraus entstandenen Textkorpus «Medientagebücher» lassen sich Lese- und Schreibentwicklungen, Stagnationen und Sprünge erkennen; es sind jeweils Spuren, die auf die individuellen Verlaufsentwicklungen verweisen. Insbesondere zeigt sich in den Texten der Kinder auch, von welchen Lektürevorlagen sie sich zum weiteren Lesen und zum eigenen Schreiben haben anregen lassen.

Die Stichprobe jener Texte, in welchen Leseerfahrungen mit *Interactive Books* wiedergegeben werden, dokumentiert Sprachleistungen besonderer Art: Die Kinder haben die Geschichten in digitalen Spielversionen kennen gelernt, für die reproduzierenden eigenen Texte stehen also – anders als beim gedruckten Kinderbuch – nicht primär sprachliche und erst recht kaum schriftliche Vorlagen zur Verfügung. Was sie aus der interaktiven Anlage, den Bildern, Tönen und den wenigen schriftlichen Hinweisen entnommen haben, verdichtet sich im Verlauf der Rezeption zunächst einmal zu einer Handlungsfolge bzw. zu einem geschichtenlogischen Konstrukt, von dem Teile schließlich beim eigenen Wiedererzählen wiedergegeben werden. Was die Nutzerinnen und Nutzer also im Hypertext an Verknüpfungen hergestellt haben, arrangieren sie neu als linearen, erzählenden Text, dies zumindest in jenen Bruchstücken, die sie im Tagebuch aufschreiben. Herausgefordert ist damit ihr eigenes Erzählen, die Fähigkeit, eben gesammelte Spielerfahrung so zu vermitteln, dass sie für sie selber und auch für die Leserinnen und Leser ihres Tagebuchs nachvollziehbar sind.

2 Zum Rezeptionsangebot: *Adventures* – am Beispiel der Multimedia-Reihe zu TKKG

Ein Multimedia-Angebot liegt vor, wenn die Nutzerinnen und Nutzer an vorgesehenen Stellen in ein Computerspiel eingreifen können, dies mittels Maus, Tastatur, Gamepad oder weiteren Instrumenten. Damit das möglich ist, muss von den Programmierenden ein System von Verweisen aufgebaut worden sein. Diese so genannten Hyperlinks bestimmen Möglichkeiten und Grenzen der Interaktion: Die unterschiedlichen Bausteine sind nicht linear aneinander gebunden, können aber auch nicht beliebig miteinander

verknüpft werden. *Erzählung* bezeichnet in diesem Zusammenhang also einen äußerst weiten, nicht genau definierten Ablauf (Dolle-Weinkauff, 2000). Der Begriff *Interactive Book* als Gegenstück zum gedruckten Buch ist deshalb eine vergleichsweise diffuse Bezeichnung für eine Sammelgattung, in der unterschiedliche Genres von multimedialen Versionen und häufig auch Mischformen zum Beispiel von *Living Books* und *Adventures* enthalten sind. Die CD-ROM «Ronja Räubertochter» zum Beispiel lässt sich als animierte Version zur literarischen Vorlage bezeichnen; strukturierend ist die hier angelegte Erzählachse. Die digitale «Sams»-Version präsentiert sich als Spielanlage, die mit dem Personal und der Szenerie der Buchvorlage ausgestattet und ebenfalls auf einer Achse angelegt ist: Sie führt die Spielenden vom einen Wochentag zum nächsten. Gegenüber solchen vergleichsweise einfachen Strukturen bieten die verschiedenen (digitalen) Versionen zur Buchserie der Kinderkriminalgeschichten TKKG eine deutlich komplexere Anlage. Die Spielgeschichten sind als labyrinthische *Adventures* angelegt; sie setzen spezifische kognitive Leistungen, insbesondere einen Orientierungssinn voraus. Kinder müssen die Hinweise auf die mehrfach angelegten Lesewege erkennen, sie müssen sich diese Hinweise merken und für die Gestaltung eines möglichst erfolgreichen Spielverlaufs verwerten. Die Vorlagen verlangen von ihren Nutzerinnen und Nutzern also zum einen das Erkennen von Darstellungsstrategien und zum anderen deren Umsetzung in geeignete Strategien, die zur Lösung des jeweils gestellten Problems, zur Auflösung des Falls führen.

Interessant ist dieses Genre des *Interactive Book* ganz offensichtlich auch für die Kinder im Grundschulalter. Im Rahmen unserer Untersuchungsanlage wurden die Krimigeschichten auf CD-ROM besonders häufig gewählt, und dies auch von Kindern, die nicht oder noch nicht zum angestammten Publikum der beliebten «TKKG»-Buchserie gehörten. Die Faszination lässt sich leicht nachvollziehen: Insbesondere mit den kurzen Videoeinspielungen knüpfen die Spielgeschichten an Sehgewohnheiten an, welche Kinder im Umgang mit dem Fernsehen längst erworben haben. Anders als beim Fernsehen können sie in diesen elektronischen Büchern auch die Reihenfolge und die Beschäftigungsdauer mit einzelnen Seiten wählen und sie bestimmen vor allem den Verlauf des Geschehens selber mit. Für den Ausgang der Geschichte sind sie also selber verantwortlich, und die meisten der bisher erhältlichen multimedialen «TKKG»-Versionen lassen die entsprechenden Entscheidungsmöglichkeiten auch offen. Vergleichsweise vielfältig wurden die Möglichkeiten eines hypertextuellen Verknüpfungsangebots in jenem Spiel realisiert, das die Serie eröffnet hat, allerdings bei den Figuren von der Buchreihe abweicht.

Bei «Ein Fall für Mütze und Co.» wird der Fall gleich zu Beginn in einer kurzen filmischen Sequenz vorgespielt:

Gabys Hund Zak ist entführt worden. Für das Detektivteam Gaby, Mütze und Tim stellt sich damit die Aufgabe, das Tier zu finden und die Täter zu überführen. Wer am Bildschirm mithilft, sich an der Spurensuche beteiligt, kann mit der Heldin und den Helden zusammen verschiedene Orte in der Stadt aufsuchen, Zeugen befragen, ein Notizbuch führen und darin Fundstücke festhalten und wichtige Hinweise auch lesend dem «Handbuch der Meisterdetektive» entnehmen. Auf dem Bildschirm findet sich dafür eine begleitende Schiene, auf der die Symbole für die verschiedenen Instrumente für die Detektivarbeit zu finden sind und angeklickt werden können. Was das Leseabenteuer bei dieser Version besonders attraktiv macht, sind die im Spiel angelegten Varianten: Die weiterführenden Informationen erhält man nämlich nur dann, wenn man sich abwechselnd für eine Rolle aus dem Helden-Team entscheidet, in eine der Figuren hineinschlüpft und sich mit ihr auf die Spurensuche macht. Dabei sind die drei Figuren in unterschiedlichen Situationen erfolgreich, sie lösen oft auch unbemerkt an anderen Stellen des Detektiv-Spiels Wichtiges aus, so dass ganz verschiedene Wege und Variationen – umständlichere und direkte – zur Lösung führen.

Weitgehend ähnlich wie dieser erste Teil der Multimedia-Serie funktionieren auch die weiteren Versionen, die das Personal und viele Motive aus den Buchvorlagen direkt übernehmen wie zum Beispiel «Katjas Geheimnis», «Tödliche Schokolade» oder «Das Rätsel der Villa Drachenkrallen». Allerdings fällt insbesondere bei den neueren Titeln der Reihe auf, dass die jeweils zugrunde gelegte Spielstruktur nicht durchweg überzeugende Entsprechungen in der teils erzählten, teils zu rekonstruierenden Handlung findet. Immerhin geht es auch bei den Folgetiteln um die Lösung von Kriminalfällen, und indem die Kinder die Figuren entsprechend führen, sind sie als Mitspielende in die Handlung am Bildschirm jeweils direkt involviert.

Im Vergleich zu den eindimensionalen und – wegen der hohen Vorhersagbarkeit der Handlung – auch platten Buchvorlagen sind die multimedialen Versionen der «TKKG»-Serie also durchaus interessant. Sie legen Szenerien aus und fordern dazu auf, die Figuren darin zu bewegen und so in Aktion zu bringen, dass die Handlung voranschreitet und das Problem gelöst werden kann. Damit machen die elektronischen Vorlagen ihren Nutzerinnen und Nutzern zwar ein Angebot zur Konkreativität (vgl. dazu Mathez 2002), sie geben keinen bestimmten Verlauf der Geschichte vor. Deren Konstruktion leisten die Mitspielenden selber, sie gelingt ihnen insbesondere dann, wenn sie bereits auf ein Vorwissen zurückgreifen und den neuen Plot in ihre bisherige Kenntnis der stereotypisierten Figuren und ihren Handlungsmöglichkeiten integrieren können. Aus dem Zusammengehen der bereits angesammelten Geschichtenerfahrung und der im aktuellen Spiel gefundenen Handlungsvarianten gestaltet sich – so ist zu vermuten – in der

Rezeption jene narrative Kette, die als eine jeweils neue Geschichte wahrgenommen wird.

3 Zu einer Typologie der narrativen Reproduktionen der Leseerfahrung

Wenn Kinder nach solchen Lese- bzw. Spielerfahrungen, die sie am Bildschirm gewonnen haben, jene Handlungen und Sequenzen, die ihnen noch in Erinnerung sind, aufschreiben, wird zum einen zumindest teilweise sichtbar, was sie von ihren interaktiven Lektüren aufgenommen und behalten haben, zum anderen zeigt sich, wie detailliert sie das eben Erlebte in eigener Sprache und Schrift reproduzieren und erzählend weitergeben können. Die Reaktionen zeugen von den bei den Kindern unterschiedlich verfügbaren Erzählkompetenzen. Mit der Beobachtung der Textreihe einzelner Kinder zeigt sich darüber hinaus auch, dass im Umgang mit dem *Interactive Book* und mit der laufend angeregten Versprachlichung von Leseerfahrungen deutliche Entwicklungen hin zu einer differenzierten Geschichtenwahrnehmung und einer kontinuierlich steigenden Erzählaktivität möglich sind. Die Texte, mit denen Kinder in ihren Medientagebüchern ihre Lese- bzw. Spielerfahrungen rekapitulierten, lesen sich deshalb auch als Dokumente, die auf eine jeweils erreichte Stufe von Rezeptions- bzw. Reproduktionskompetenz verweisen. Mit der folgenden Auswahl von Textstellen aus Tagebucheinträgen wird zugleich der Versuch einer typologischen Einordnung unternommen.

3.1 Erkunden der Spielanlage – die Spielregeln erkennen

Wer sich auf eine Spielgeschichte einlässt, muss zuallererst einmal die wichtigsten Funktionsweisen auf der Spieloberfläche verstehen, erst dann sind Verknüpfungen, die Handlungen initiieren, überhaupt möglich. Kinder, die von diesem ersten Schritt noch weitgehend absorbiert sind, nehmen wohl einzelne Figuren und deren Rollen im Spiel wahr, aber noch kaum deren Interaktionsmöglichkeiten. Ein verknüpfendes Wiedererzählen von Sequenzen ist in diesem «Anfängerstadium» nicht möglich. Der Konflikt der im *Adventure* zu entwickelnden Geschichte bzw. das Problem, das es zu lösen gilt, ist hingegen einfacher zu benennen, in den allermeisten Versionen wird es ja in einer Art Intro expliziert:

Tim. Karl, Klösschen und Gabi Du musst heraus zu finden wer die Schokolade vergiftet hat. Im Klösschen sein Vater gehört die Fabrik. Einmal wird der Herr Sauerlich erpresst, und Tkkg wollen diesen Fall lösen. Du kannst auswählen mit wen du spielen willst aber du kann auch später einen anderen nehmen, Der 1. Verbrecher war Max es gibt auch ein zweiter das war die Sekretärin. Für die dies noch nie gespielt haben.² (Ria, 4. Schuljahr)

3.2 Ins Spiel eintauchen, Spielstrategien entwickeln – mit Hilfe kompetenter anderer Spieler

Handlungsfolgen erschließen sich im *Adventure* nur jenen Kindern, die das Regelwerk des Spiels entdeckt, die von

diesen Entdeckungen ein Erfolg versprechendes Verhalten ableiten und dieses erst einmal erprobt haben. Solange Kinder mit solchen spielstrategischen Überlegungen beschäftigt sind, gerät die eigentliche Geschichte noch nicht in den Blick, wahrnehmbar und benennbar sind erst einmal jene Elemente, deren Manipulation geglückt oder missraten ist:

Ich habe auf dem PC gelesen (Ein Fall für Mütze und Co) Ich bin schon ziemlich weit, für dass ich erst angefangen habe. (...) Leider hat es mir wieder alles gelöscht und ich musste wieder von vorne beginnen weil ich nicht auf die diskette gespeichert habe. Als nächstes hab ich mit den Pitzaboten. Ich bin noch nicht sehr weit gekommen. Jetzt habe ich noch den Pitzaboten in meiner truppe. Endlich habe ich es beendet. Am Morgen habe ich schon ein bisschen gemacht, ich musste wieder von vorne beginnen aber jetzt ist es fertig. (Gabriel, 5. Schuljahr)

Offensichtlich gelingen die spielstrategischen Handlungen vielen Kindern besser, wenn sie auf die Hilfe von anderen zurückgreifen können, welche die Programmstruktur bereits kennen. Immer noch ist die Aufmerksamkeit auf die Bewältigung der Spielschritte gelenkt; ob in diesem Prozess überhaupt eine Geschichte erlebt wurde, scheint in Texten, welche diese noch wenig fortgeschrittene Rezeptionsweise dokumentieren, nicht auf:

Ich und Burim waren am Computer gemacht. Da haben TKKG wir Tötliche schokolade genommen, da sind wir endlich in Golfplatz hineingekommen und hat Raphael gezeigt da sind wir erst am Kiosk gegangen und er sagt du musst einmal im Golfplatz gehen. (Kushtrim, 4. Schuljahr)³

Wir fingen von vorne an und kamen recht weit da uns Steffi und Aline gute Tipps gegeben hatten. Es hat mir sehr gut gefallen und ich glaube dass Linda und ich in Zukunft noch viel Spass am Computer haben werden Ich war natürlich mit Linda am Computer. Wir spielten die CD-ROM Katjas Geheimnis wir kamen so weit wie nur möglich, denn wir mussten nur noch die Gangster einfangen die waren aber nie da. Deshalb stellten Linda und ich dann ab. (Alessandra, 4. Schuljahr)

3.3 Die Geschichte entdecken, Figuren und ihre Beziehungen differenzieren

Von einer wirklichen Geschichtenerfahrung können wir dann reden, wenn Kinder die Figuren nicht mehr nur isoliert, sondern mit ihrer Verflechtung in das Handlungsgeschehen wahrnehmen. Damit scheint ihnen bewusst zu werden, dass es sich um Interaktionen handelt, die nach einer Fortsetzung verlangen und an deren Verlauf sie selber teilnehmen können. Die technischen Anforderungen des Computerspiels sind in diesem Stadium selbstverständlicher geworden und werden wohl deshalb nur noch beiläufig erwähnt, das heißt, sie stehen dem Aufspüren der Geschichte nicht mehr im Weg. So lange die Figuren aller-

dings noch ausschließlich in der Art eines Geschichtensettings erst einmal vorgestellt werden, kann von Erzählen im eigentlichen Sinn noch nicht gesprochen werden:

Ich und Linda waren zusammen am Compi wir spielten tödliche Schokolade denn das habe ich noch nicht fertig. Aber jetzt habe ich es auch schon fertig. Wir haben schon den ersten Verbrecher gefasst und sind im zweiten teil nur konnten wir die Finger abrüke nicht sichern aber dass hat ja zeit. – Der erste Verbrecher heisst Max Pornt und die zweite Verbrecherin heisst Nina Clover. Max Pornt ist ein ehemaliger Handballspieler jetzt spielt er Golf und Nina Clover ist ein Asistentin von Herrn Sauerlich der erbrest worden war sogar noch von seiner Asistentin, Herrn Sauerlich ist Klösschens Vater. (Aline, 4. Schuljahr)

3.4 Die Geschichte mitkonstruieren, sich selber eingliedern in die Erzählanlage

Kinder, die den Spielverlauf tatsächlich in Gang gebracht haben, sind meist mehrfach an der Handlung beteiligt. Mit den jeweils «richtigen» Entscheidungen über den Fortgang in der labyrinthischen Anlage haben sie zum Erfolg der Figuren in der Geschichte wesentlich beigetragen, zumindest virtuell haben sie sich in die Handlung eingemischt und sind von deren Fortgang und vom Verhalten der einzelnen Figuren meist auch emotional betroffen (Bertschi-Kaufmann, 2003). Dieses doppelte Involvement schafft ganz offensichtlich eine gute Voraussetzung zur Geschichtswahrnehmung und in der Folge auch zur Wiedergabe zumindest jener Stationen, die im Vorgang der Rezeption als wichtig wahrgenommen wurden und die je nachdem auch Widerstände bei den Nutzerinnen und Nutzern hervorgerufen haben. Möglicherweise sind sie gerade deshalb besonders deutlich in Erinnerung geblieben. Solche Erinnerungen verketteten sich zu Handlungsfolgen, die auch ohne Probleme wiedergegeben werden können. Wer diese Stufe des Verstehens und der äußeren wie inneren Beteiligung am interaktiven Geschehen erreicht hat, dem scheint das (Wieder-) Erzählen nicht schwer zu fallen. Kindern gelingen so eigene narrative Textteile, in denen insbesondere auch jenes Kriterium eingelöst ist, das Erzählforscher wie Dietrich Boueke und andere (1995) als konstitutiv beschrieben haben. Gemeint ist hier die «emotionale Nähe», die sich in der Verwendung von Textelementen, die negativ oder positiv konnotiert sind, von direkter Rede, in der Wiedergabe von Gedanken der einzelnen Figuren, kurz: in einer «Semantik des Dabeiseins» (Quasthoff, 1987) zeigt:

... Die Erpresser drohen damit, das sie die Schokolade, von dem Familien Betrieb Sauerlich, mit Schlafmitteln vergiften. Ein Hinweis führt das TKKG-Team auf den Golfplatz. Bei diesem Golfplatz arbeitet Gabis Kollegin Katja. Gabi kommt nur in den Golfplatz, als sie sich als Cadi bewirbt. Danach geht sie auf Spurensuche auf dem Golfplatz. Überall wo man ist, jedenfalls meistens, sieht man die Girl-Group «Wilde Girls» die mir (!) mehr als verdächtig vorkommen. Willis Sauerlich alias Klöschen ist schon

ganz Schmal geworden, meinen die Eltern. Aber da sind wir [!] anderer Meinung... (Andrea, 6. Schuljahr)

Tanja und ich gingen an den Computer und spielten, Katjas Geheimnis. Wir erfuhren das die Bank in der Stadt am Montag 15.25 überfallen wurde. Katja ist am selben Tag verschwunden. Bei Katjas nachhilfe Lehrer fanden wir eine 3. Mahnung wir dachten diese Manung ist für katja bestimmt. tanja und ich überlegten wir [!] haben den verdacht, das Katja bei dem Raubüberfall dabei war. (Dominique, 4. Schuljahr)

3.5 Die Geschichte darstellen und in szenische Formen ausgestalten

Ein Geschichtenganzes schließlich erfahren jene Kinder, die bereits eine deutliche Vorstellung davon haben entwickeln können, wie Handlungsfolgen verlaufen: von einem Anfang, der in elektronischen Versionen meist «von allein» abläuft und den spannenden Konflikt bereits ankündigt oder der erst noch in Gang gebracht werden muss, bis zu einem folgerichtig aufgelösten Ende. Was sich im Hypertext also als scheinbar beliebiges Nebeneinander von Motiven und Aktionsmöglichkeiten darstellt, ordnet sich im Rezeptionsprozess kompetenter Spielerinnen und Spieler in einen linearen Verlauf ein. Das Wissen darum, wie eine Geschichte in aller Regel funktioniert und welchen Textmustern sie folgt, bietet dafür wichtige Orientierungen und hilft oft auch Fehlentscheidungen im Spiel zu vermeiden. Kinder, die sich mit – gedruckten und im Hypertext präsentierten – Geschichten auskennen, sind deshalb im Geschichtenerleben weniger oft durch Irrgänge gestört.

Das Vertrautsein mit Geschichtenstrukturen ist aber nicht nur für die erfolgreiche Rezeption eines langen Textes hilfreich, sondern ebenso sehr für das Erzählen und Wiedererzählen des fiktionalen Geschehens. In diesem fortgeschrittenen Stadium sind Kinder nicht nur fähig, aus den Elementen der Spielszenarie einen geschichtenlogischen Verlauf zu konstruieren und darin Figuren und ihre Handlungsmotive darzustellen, sondern es gelingt ihnen im Vorgang der Rekonstruktion auch, diese Geschichten so zu gestalten, dass die Leserinnen und Leser ihrer Texte in den Sog der Geschichten hineingeraten und ihrerseits Angebote zur Beteiligung erhalten. Die erzählerischen Mittel, welche die Schreiberinnen und Schreiber dafür verwenden, haben sie vom Computerspiel selbst bestimmt nicht erhalten können. Der Rückgriff auf Bucherfahrungen und hier insbesondere auf die Lektüre der gedruckten «TKKG»-Krimiserie ist ganz offensichtlich eine Hilfe. Selbst die aus literarischer Sicht wenig interessanten Buchvorlagen vermitteln Muster dafür, wie Figuren kurz eingeführt, wie sie in einer von Station zu Station fortschreitenden Folge in Szene(n) gesetzt und wie diese Szenen erzählt werden können, so dass sich bei den Lesenden der Eindruck eines linear-chronologischen Geschehens einstellt.

Einer von den 4 Fröunde heisst: Willi Sauerlich. Sein Spitzname: Klöschen (weil er so Dick ist). Lieblingsbeschäftigung: Schockolade futtern. Alter: keine Anung.

Ein anderer heisst: Peter Carten. Sein Spitzname: Tarzan. Lieblingsbeschäftigung: Sport. Alter: 13 Jahre.

Ein anderer heisst: Karl Vierstein. Sein Spitzname: Der Computer. Lieblingsbeschäftigung: Mit dem Computer arbeiten. Alter: wurde nicht erwent.

Sogar ein Mädchen ist Mitglied: Gaby Glockner. Spitzname: Pfote (Weil sie von jedem Hund die Pfote giebt). Lieblingsbeschäftigung: mit Hunden spielen. Alter: –

Ich durchsuchte einfach alles, nach länger zeit gieng ich zum Botshaus. Und was sah ich! Katja, sie sass ängstlich im bot und erzähle mir: «Als ich bei der Bank vorbeilief, sah ich 3 Typen. Einem von denen fiel die Maske ab, ich sah das Gesicht. Er lief an mir vohrbei und sagte: du wirst das bereuhen.» Und darum ist Kathia verschwunden, weil sie sich verstecken wollte. Sie hatte die 3 Typen gezeichnet, und gab mir alle Bilder. Als ich mit der Polizei wieder kam, war Katja verschwunden. Es war ein riesen Chaos im Boots Haus, warscheinlich wurde sie gezwungen mit den Räufern mitzukommen... (Jasmin, 6. Schuljahr)

4 Schlussfolgerungen: Lese- und Schreibförderung in multimedialen Lernumgebungen

Was oben als Entwicklung hin zu einem immer differenzierteren Geschichtenverstehen und zu einer eigenen narrativen Reproduktion im Umgang mit dem *Interactive Book* typologisch dargestellt wurde, vollzieht sich bei den allermeisten Kindern selbstverständlich nicht in derart geradlinigen Bahnen und es entwickelt sich auch nicht Stufe für Stufe. Häufig dokumentieren die kontinuierlich niedergeschriebenen Leseerfahrungen auch Phänomene, die sich in einen schematischen Entwicklungsverlauf schlecht zu fügen scheinen: das länger dauernde Verharren beim selben Medium, bei ein- und derselben Nutzungsweise, ohne dass nach außen sichtbare Konsequenzen für ein Weiterkommen in der Geschichte gezogen wurden, Abbrüche und Neuanfänge oder – umgekehrt – eine überraschende Steigerung von Fertigkeiten und Wahrnehmungen im Umgang mit der interaktiven Geschichte, wobei ganze Stufen übersprungen wurden. Der Vorschlag will also keinesfalls ein idealtypisches Raster für die Kompetenzentwicklung von Kindern im Umgang mit der erzählenden CD-ROM vorgeben. Das Modell will vielmehr auf Qualitäten der Rezeption hinweisen, die besonders auch in der Begegnung mit dem *Adventures* erworben werden können: die aktive Konstruktion eines Geschichtenschemas und die emotionale und sprachliche Beteiligung an einem fiktionalen Geschehen, das Kinder mit der eigenen Rekapitulation in ihr Geschichtenrepertoire aufnehmen.

Zugegeben: Für Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz haben die gedruckten Kinderbücher und insbesondere die poetisch verdichteten Texte ein weit größeres Förderpotenzial, weil sie direkt in ein sprachliches Symbolsystem einführen und narrative Gestaltungen im schriftlichen Text vormachen. Auch hier führen Figuren hinein in fiktionale Welten (Hurrelmann, 2003). Wer sie begleitet und an ihrem Geschick teilnimmt, ist seinerseits in den Geschichtenverlauf involviert und findet zu dessen Nachvollzug einen ganzen Fundus an Sprachmaterial, mit dem sich die Figuren, deren Beziehungen und Handlungen beschreiben lassen, also an Kontur gewinnen. Nur, wir wissen es, finden längst nicht alle Kinder einen direkten Zugang zu den umfangreichen Texten und damit zur Buchlektüre.

Dies trifft besonders für viele Jungen zu, die im traditionellen Leseunterricht häufig als Sorgenkinder gelten, weil sie längere Lektüren verweigern und für das Medium Buch meist viel schwerer zu gewinnen sind als die Mädchen. In der multimedialen Förderanlage, in welcher unsere Beobachtungen gewonnen wurden, zeigt sich allerdings deutlich: Wenn Kinder zwischen Buch- und Bildschirmlektüren auswählen können, ist das Aktivitätsgefälle zwischen Jungen und Mädchen weit weniger hoch. Mädchen wählen *Interactive Books* vor allem als Auflockerung zwischen ihren Buchlektüren, während viele Jungen die CD-ROM häufig als Einstiegslektüre nutzen, längere Zeit dabei bleiben und mit ihr Geschichten erst einmal kennen lernen, bevor sie schließlich zum gedruckten Buch wechseln. Vor allem in der Grundschule erweisen sich die Multimedia-Versionen von Geschichten als attraktive Lektüren für Jungen, die auf dem Weg sind, Buchleser zu werden. Kinder erarbeiten sich hier – in der multimedialen Spielanlage – eine Geschichtenlogik, sie lernen eine Geschichtengrammatik, die sie überdies auch für die Orientierung im erzählenden Buch gebrauchen können.

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann ist Leiterin des Zentrums LESEN (www.zentrumlesen.ch) und Dozentin für Fachdidaktik Deutsch an der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz. Seit 2000 Co-Leitung im Nationalfondsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien». Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leseentwicklungen von Kindern und Heranwachsenden, Lese- und Schreibförderung, Schriftbasiertes Lernen.

andrea.bertschi@fh-aargau.ch

Anmerkungen

¹ Das Forschungsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien» war in das vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Forschung eingerichtete Schwerpunktprogramm «Zukunft

Schweiz» integriert. Dieses sollte die Folgen des sozialen Wandels in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen beobachten. Lesen und Schreiben von Jugendlichen in einer sich laufend erweiternden Medienlandschaft ist Gegenstand unseres Projekts, das Beobachtungen aus den von den Kindern und Jugendlichen über mehrere Jahre geführten Lese- und Medientagebüchern analysiert.

² Die Texte werden in der originalen Schreibweise der Kinder wiedergegeben. Abgesehen von den orthographischen Fehlern fallen auch direkt aus dem Schweizerdeutschen übernommene Formulierungen auf, für welche die Kinder keine passende hochdeutsche Form gefunden haben.

³ Kinder, für die Deutsch Zweitsprache ist, wird mit der Anforderung zur Rekapitulation von Bildschirmgeschichten viel zugemutet, denn diese bieten kaum Sprach- bzw. Schriftvorlagen und können deshalb auch nicht musterhaft übernommen, sondern müssen in der fremden Sprache erstmals formuliert werden.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003²). Lesen und Schreiben in einer Medioumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Frankfurt/M. und Aarau: Sauerländer; Zofingen: Zentrum Lesen.
- Bonfadelli, Heinz (1999). Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 86–144). München: K. G. Saur.
- Boueke, Dietrich u.a. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2000). Computerspiele – Eine neue Form des Erzählens? In Pohl, Inge u.a. (Hrsg.), *Aus Wundertüte und Zauberkasten. Festschrift für Heinz-Jürgen Kliever* (S. 537–552). Frankfurt/M. u.a.: Lange.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2002) (Hrsg.). *Lese-kompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis deutsch* 177, 4–12.
- Mathez, Judith (2002). Was ist Konkreativität? <http://www.dichtung-digital.com/2002/02/25-mathez/index5.htm>.
- Quasthoff, Uta (1987). Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. In Erzgräber Willi. & Goetsch Paul. (Hrsg.), *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur* (S. 54 – 85). Tübingen: Gunter Narr.
- Schön, Erich & Boesken, Gesine (2002). Sind Bücher out? Zum Lese- und Medienverhalten von Jugendlichen. In: *JuLit 3/02. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur* (S. 16–20).

Interactive Books

- Pingel, Ralf & Kreitz, Isabel (1996). *Ein Fall für Mütze und Co. Das Detektivspiel*. Berlin: Tivola.
- Ahrens, Meibrit & Hansen, Christian (1997). *Katjas Geheimnis. Das Detektivspiel*. Berlin: Tivola.
- Ahrens, Meibrit & Hansen, Christian (1998). *Tödliche Schokolade. Das Detektivspiel*. Berlin: Tivola.
- Jochmann, Norbert; Schlosser, Christian & Hansen, Christian (2000). *Der Fälscherbande auf der Spur. Das Detektivspiel*. Berlin: Tivola.