

Andrea Bertschi-Kaufmann

## **Was Kinder lesen, auswählen und wie sie weitererzählen**

### **Zu den literarischen Erfahrungen in einer Medienumgebung**

Der Beitrag berichtet aus dem laufenden Forschungsprojekt „Literalität im medialen Umfeld“<sup>1</sup>, das Kinder und Jugendliche im Umgang mit gedruckter Kinderliteratur und Bildschirmmedien beobachtet. Es untersucht die Wirkungen dieser multimedialen Leseumgebung für die Lese- und Schreibentwicklungen. Kernstück der Förderarbeit in der Praxis sind die offenen Klassenzimmerbibliotheken, die in sogenannten „Freien Lesestunden“ genutzt werden, und die Lesetagebücher, in welchen die Kinder und Jugendlichen die gewählten Titel laufend notieren und ihre Leseindrücke unmittelbar anschließend schreibend dokumentieren. Erzählend und weiterspinnend, kommentierend und reflektierend verarbeiten sie in den einzelnen Eintragungen ihre Lektüren und vermitteln damit auch Einblick in ihre Lese- und Schreibprozesse. Die Tagebücher werden während knapp zweier Jahre (1997-1999) geführt; in zeitlich engen Abständen geben sie Schrifterfahrungen und Verarbeitungsweisen verschiedener Altersgruppen wieder, sie zeigen Entwicklungen, Interessenbildungen, Sprünge und Stagnationen. Als Sammlungen kontinuierlich geschriebener, authentischer Texte stehen die Dokumente deshalb im Mittelpunkt unseres Interesses. Dazu liegen die Untersuchung leitende Überlegungen, Beispiele und erste Ergebnisse vor. Sie sollen hier – im Sinne vorläufiger Erkenntnisse – zur Diskussion gestellt werden.

*„Ich habe mir gedacht, da Akte X auch im Fernsehen läuft, einmal einen Vergleich zwischen dem Buch und der Folge ‚Blut‘ zu machen. Mal schauen, wie weit das Ganze (Dialoge etc.) übereinstimmt.“*

Dies der Anfang einer Eintragung in Esthers Lesetagebuch. Ihren Vorsatz, den gesprochenen Text in der TV-Serien-Version auf seine Entsprechungen mit der Buchvorlage zu überprüfen, hält sie über längere Zeit durch: Esther „visioniert“, liest nochmals nach und vergleicht sehr genau. Ob der Bildschirm die Geschichte „richtig“ zeigt, wird hier an der vorangegangenen Lektüererfahrung gemessen. An anderen Stellen zeigt sich das Umgekehrte: Neugierig und aufmerksam geworden durch die Präsentation am Bildschirm, holt sich die Jugendliche ein Buch, in das sie sich lesend und weiterschreibend vertieft. Esther ist Schülerin einer der 26 Schulklassen (vom 1. – 9. Schuljahr), die ihren Lese- und Schreibunterricht nach den vom Projekt vorgegebenen Anlagen gestalten.

In ihren Lesestunden üben die Schülerinnen und Schüler nicht an isolierten und kanonisierten Lesebuchtexten; ihnen stehen vielmehr Klassenzimmer- oder Schulbibliotheken und Computereinrichtungen zur Verfügung: Im Angebot finden sie Klassiker und ganz neue Titel, teils „einfache Literaturen“ mit großen Schrifttypen, kurzen, überblickbaren Zeilen und sinntragenden Bildern, teils anspruchsvolle und dichte Texte, Sachbücher, Comics und Gedichtsammlungen, elektronische Bücher, d.h. CD-ROM-Versionen, die Geschichten erzählen und zur interaktiven Beteiligung auffordern, multimediale Nachschlagewerke und Internet-Programme: Eine offene Auswahl unterschiedlicher Qualitäten und für verschiedene Ansprüche. Entsprechend dem Alter der Kinder und Jugendlichen sind die Beispiele selbstverständlich

---

<sup>1</sup> Die erste Phase dieses „Nationalfondsprojekts“ läuft von 1997 – 1999; insgesamt werden 300 Kinder und Jugendliche in verschiedenen Schulklassen und Schulstufen während 20 Monaten beobachtet.

unterschiedlich zusammengestellt, durchgehend ist aber das Prinzip des vielfältigen Angebots und der individuellen Wahlmöglichkeit. Die Kinder und Jugendlichen entscheiden sich jeweils für eine Lektüre, ziehen sich lesend zurück oder lesen – seltener – einander vor, beraten einander und machen in der Klasse aufmerksam auf Wichtiges, Neues und besonders Lesenswertes. Ziel solcher Unterrichtskonzepte ist also nicht die Vermittlung lesepädagogisch bestimmter Stoffe, sondern die Unterstützung und Entwicklung interessen geleiteter Lese- und Schreiberfahrungen – die Voraussetzung dafür, dass sich Identifikationen aufbauen mit dem, was Schrift vermitteln kann.

Kernstücke der Förderarbeit in der Praxis sind die offenen Klassenzimmerbibliotheken, die in sogenannten „Freien Lesestunden“ genutzt werden und die Lesetagebücher, in welchen die Kinder und Jugendlichen die gewählten Titel laufend notieren und ihre Leseindrücke unmittelbar anschließend schreibend dokumentieren.

### **1. In offen gestalteten Mediumgebungen sind individuelle Lese- und Schreibwege möglich – und sie lassen sich auch beobachten**

Untersuchungen in nicht standardisierten Situationen und von sogenannten „authentischen“ Materialien haben den Vorteil des offenen Blicks (hier: auf die Lese- und Schreibtätigkeiten der Kinder); sie haben aber auch den Nachteil der nicht vollständigen und nicht in jedem Fall vergleichbaren Beobachtung. Dazu zwei Überlegungen:

(1) Für die Einschätzung der von Kinderbuch und Bildschirmmedien angeregten Lese- und Schreiarbeit sind die Lesetagebücher eine wichtige Grundlage. Sie zeigen, welche Lektürewahl die Kinder getroffen haben und wie sie diese verändern, von welchen Texten sie sich zum eigenen Schreiben haben anregen lassen, welche Erzähl- und Sprachmuster integriert worden sind. Die Folgen der Kindertexte machen zunächst individuelle Lesewege und sprachliche Reaktionen der einzelnen Probandinnen und Probanden sichtbar, mindestens in dem Maße und in der Intensität, mit welcher sie dies mitteilen konnten oder preisgeben wollten. Lesetagebücher enthalten also aufschlussreiche Spuren der Lektüreerfahrung und zeigen teilweise auch deren nachhaltige Wirkung für die Schreibaktivität. Sie spiegeln aber niemals vollständig das Potential wider, das Kinder sich im Umgang mit den narrativen Vorlagen und mit der eigenen Schreibpraxis erworben haben<sup>2</sup>; selbst auf der Grundlage des umfangreichen Datenmaterials muss die Beobachtung also lückenhaft bleiben.

(2) Das Verfassen von Texten zu einer vorgängigen Lektüre verlangt rezeptive und produktiv-kreative Leistungen. Sie werden in den Tagebucheinträgen sichtbar. In der Praxis des Schulunterrichts, aus welcher die Daten gewonnen wurden, war das Tagebuch aber auch ein Medium des sozialen Austauschs. Die Kinder schrieben zwar zunächst „für sich selber“, wussten aber von allem Anfang an, dass ihre Texte von den Lehrerinnen und Lehrern gelesen würden. Die Resonanz, welche Kinder mit ihren Produkten erhalten, hat selbstverständlich Einfluss auf die Motivation und Dynamik ihrer weiteren Lese- und Schreibaktivität und – wie von Arbeiten der Motivationsforschung mehrfach nachgewiesen<sup>3</sup> – auch auf die Qualität ihrer Texte. Was Hausendorf/Quasthoff<sup>4</sup> für die Situation mündlichen Erzählens zur stimulierenden Funktion der Zuhörenden erklären, gilt vergleichbar auch für die Situation der Schreibenden und Schreiber: Erzählen ist keine monologische Aktivität, sondern eine im Gegenüber

<sup>2</sup> Vgl. dazu BERTSCHI-KAUFMANN 1998a.

<sup>3</sup> Vgl. dazu BAURMANN/MÜLLER 1998.

<sup>4</sup> Vgl. dazu die Ergebnisse der Studie von HAUSENDORF/QUASTHOFF 1996, die einen kommunikativ angelegten Ansatz zur Untersuchung von Erzählfähigkeiten in Gesprächssituationen wählt. Kürzer erläutert wird die dialogische Methode in HAUSENDORF/WOLF 1998, S.43: „Mit ihren Fragen und Nachfragen, Vermutungen und Angeboten setzt die erwachsene ZuhörerIn im Gespräch ‚Zugzwänge‘, die die kindliche ErzählerIn nach und nach in Form von Antworten, Erläuterungen und Ergänzungen ‚bedient‘. Aus der Setzung der Zugzwänge und ihrer Bedienung resultiert so eine erzählende und zuhörende Vergegenwärtigung des Vorfalls, die in diesem Sinne eine gemeinsame Produktion von Erzähler und Zuhörer ist und die die ErzählerIn ohne die Hilfestellungen der erwachsenen ZuhörerIn wohl nicht hätte leisten können.“

von Erzählendem und Zuhörendem bzw. Lesendem „gemeinsam zustande gebrachte Leistung“<sup>5</sup>. Die in den Lesetagebüchern ermittelbaren Entwicklungen sind also auch Folge des Zusammenspiels der lesenden und schreibenden Kinder und der sie begleitenden Lehrerinnen und Lehrer, Folge u. a. von Nachfragen und Ermutigungen, von Unterstützung und Aufmerksamkeit, kurz: von lese- und schreibpädagogischen Haltungen und Handlungsrepertoires. Dieser Anteil ist unserer Untersuchung aber nicht zugänglich. Die Dimension des Wirkungsfaktors „Förderung“ lässt sich aus den großen Differenzen zwischen den Ergebnissen der einzelnen Klassen derselben Altersstufe erahnen.

## **2. Lesen und Schreiben stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Mit der laufend erweiterten Rezeptionsbasis ändern sich also nicht nur die Lektüererfahrungen, sondern zugleich auch die Erzähl- und Schreibmöglichkeiten der Kinder**

Dass sich Lese- und Schreibentwicklungen – in einer zum Teil noch unbekanntem Weise – beeinflussen, liegt auf der Hand. Mit der zunehmenden Leseerfahrung und Rezeptionsfähigkeit erweitern sich die Vorstellungen davon, was Texte sind und was sie vermitteln können. Damit verändert sich auch die Konzeption für das eigene Schreiben. Die Frage, wie und unter welchen Bedingungen sich Schriftkompetenzen entwickeln, lässt sich nur beantworten, wenn Analysen von Lese- und Schreibprozessen vorliegen, die sich wechselseitig erhellen und die vergleichende Interpretationen zulassen. Mit Ausnahme verschiedener Arbeiten zum Schriftenerwerb<sup>6</sup> haben sich indes auch die neueren Studien der Lese- und der Schreibforschung ausschließlich auf den je eigenen Gegenstand konzentriert<sup>7</sup>:

Wie lassen sich Lesekarrieren beschreiben und welche Qualitäten machen eine stabilisierende Leseförderung aus? Auf diese Fragen antworten verschiedene Lesesozialisationsstudien<sup>8</sup> bereits differenziert und arbeiten dabei heraus, welche sozialisatorischen Faktoren das Lesen begünstigen: Die Präsenz und die Verfügbarkeit von Büchern und anderen Lesemedien, der lesepädagogische Freiraum für die individuelle Lektürewahl und für die Themensetzung der Heranwachsenden, die Einrichtung einer Leseumgebung, in der die Kommunikation über Gelesenes belebt und Schrifterfahrungen ausgetauscht werden.

Schriftsprachliche Fähigkeiten und Schriftspracherwerb sind bislang meist im Kontext anderer Fragestellungen untersucht worden. Schreiben gilt als eine Form problemlösenden kommunikativen Handelns<sup>9</sup> und die Entwicklung von Schreibkompetenzen wird beschrieben als Abfolge gemeisterter Problemlöseschritte. Wie bauen Kinder und Jugendliche ein Wissen darüber auf, wie Texte geplant werden müssen und mit welchen Formen und Anordnungen die Logik des Gemeinten in eine Logik der Darstellung gebracht und damit für die Lesenden erkennbar wird? Wie entfaltet sich mit dem Strukturwissen die Schreibfähigkeit und in welchen Textmerkmalen ist sie auszumachen? Schriftkompetenzen bauen sich auf im Verlauf eines kreativen Gestaltungsprozesses<sup>10</sup>, für den Schrifterfahrung, Selbststeuerung und Eigenaktivität konstitutiv sind. Was sich in Texten von Kindern und Jugendlichen als Qualitäten oder als „Fehler“ beobachten und analysieren lässt, verweist auf Entwicklungsschritte, darüber hinaus aber auch auf die gesamte Schreibsituation und die allgemeinen Randbedingungen der kognitiven und sozialisatorischen Entwicklung.

<sup>5</sup> S. HAUSENDORF/WOLF 1998, S. 41.

<sup>6</sup> U.a. DEHN<sup>4</sup>1994 und 1996; FEILKE 1995.

<sup>7</sup> Eine wichtige Ausnahme bildet dazu die Habilitationsschrift von Elisabeth Paefgen (PAEFGEN 1996), die literaturdidaktische und schreibdidaktische Fragestellungen in einem neuen wirkungsästhetischen Zusammenhang verbindet.

<sup>8</sup> U.a. EGGERT/GARBE 1995; HURRELMANN et al. 1993.

<sup>9</sup> Vgl. dazu auch den Überblick zur Forschungslage bezüglich Schreibfähigkeiten und ihrer Entwicklung in FEILKE 1996.

<sup>10</sup> An einem Kindertextbeispiel dargestellt in SIEBER 1998.

Der Ansatz vieler neuerer Arbeiten der Schreibforschung<sup>11</sup> ist also demjenigen, der für die Erkundung von Leseprozessen wegleitend ist, durchaus nahe: Fähigkeiten im Umgang mit Schrift werden verstanden als Ausdruck des Wechselspiels der Lernenden mit den Sprachereferenzen und den Textvorlagen, die ihr Aufwachsen begleiten.

Erzählungen vermitteln Ereignisse in zeitlicher Abfolge und in kausalen Zusammenhängen. Ihre Figuren durchlaufen Handlungsstränge nach der Logik der Geschichtenstruktur; ihr folgen die Leserinnen und Leser in einer Art linearen Fortschreitens dem Text entlang. Im konstruktiven Akt des Lesens vollziehen sie den Geschichtenverlauf nach und statten ihn mit Vorstellungen aus, indem sie den Schriftzeichen fortlaufend Sinn zuordnen. So lässt sich der Vorgang des Lesens von Buch- bzw. von Printtexten beschreiben. Mit jenen Textformen aber, die sich am Bildschirm präsentieren und die seine Präsentationsmöglichkeiten nutzen, verändert sich notwendigerweise auch der Lesebegriff. Die Schrift als kodifizierbares System sichtbarer Zeichen wird in Multimedia-Anwendungen zwar nicht aufgehoben, aber mit weiteren Zeichensystemen verbunden und in eine Hypertextstruktur integriert. Hyper(media)texte verbinden einzelne Textteile, Informationseinheiten, Begriffserklärungen, Handlungsschritte und -stereotypen nach bestimmten kontextuellen und kontextlogischen Gesichtspunkten, vernetzt mit Bildern, Grafiken, Videosequenzen, mit Musik- und Sprachsequenzen. Entsprechend wird eine multimediale Geschichte nicht geradlinig erzählt, sondern sie ist in kleinere Einheiten zerlegt, die sich in einer beim Lesen variierbaren Reihenfolge miteinander verbinden lassen<sup>12</sup>. Die interaktive Nutzung der Links verlangt eine – mehrere Zeichensysteme umfassende – Lesefähigkeit, wobei Schrift-Lesen und Schreiben nach wie vor eine zentrale Bedeutung haben<sup>13</sup>. Wenn Kinder also eine Geschichte auf CD-ROM lesen, konstruieren sie sich den Weg durch ein Spielfeld, dessen Elemente erst aktiviert und kombiniert werden müssen, bevor sie Narratives vermitteln. Decodierungen müssen laufend in Handlungen umgesetzt werden, wenn das literarische Spiel am Bildschirm in Gang gehalten werden und gelingen soll. In diesen Vorgang des „Handlings“ sind Schreibakte teilweise integriert. Darüber hinaus ändern sich mit den technologischen Entwicklungen der Bildschirmmedien die räumlichen, zeitlichen und vor allem die kommunikativen und normativen Bedingungen des Schreibens grundsätzlich. Der vermutete und bislang erst in Ansätzen untersuchte „Sprachwandel durch Computer“<sup>14</sup> gründet also zum einen auf den neuen Strukturen innerhalb des Lektüreangebots und damit auf den noch wenig bekannten „interaktiven“ Prozessen, in welchen Rezeption und Produktion mehrfach miteinander verwoben sind, zum anderen auf den mit der technologischen Entwicklung veränderten Modalitäten des Schreibens. In multimedialen Umgebungen gestalten sich der Schrifterwerb und die darauf folgenden Phasen des literalen Lernens auf eine noch nicht vorhersehbare Weise. Die Frage nach den wechselseitigen Bezügen von Lesen und Schreiben, nach Inferenzen und möglichen Interferenzen von Lese- und Schreibentwicklungen erhält vor diesem Hintergrund ihre besondere Aktualität.

### 3. Zum bisher untersuchten Teilkorpus „Lesetagebücher“

Die Arbeit mit Lesetagebüchern und begleitende Analysen haben bereits vor mehreren Jahren in einem Vorgängerprojekt eingesetzt<sup>15</sup>. Zur Verfügung stehen deshalb auch Dokumente von jüngeren und älteren Kindern, die in den Jahren 1993-97 ausschließlich mit gedruckter Kinderliteratur gearbeitet haben. Die Stichproben aus diesen beiden Gruppen (62 Kinder im 2. – 3. Schuljahr; 31 Kinder im 4. – 5. Schuljahr) konnten wir deshalb vergleichen mit einer dritten Gruppe (109 Kinder im 2. – 5. Schuljahr), denen seit 1997 gedruckte und elektronische

<sup>11</sup> So u.a. GÜNTHER<sup>2</sup> 1995, DEHN 1996, RANK 1995.

<sup>12</sup> Vgl. dazu HEIDTMANN 1996.

<sup>13</sup> Darauf, dass Schrift-Lesen gerade auch als Element eines umfassenden Lesebegriffs nach wie vor Schlüsselkompetenz ist, verweist u.a. SAXER 1994.

<sup>14</sup> Vgl. dazu WEINGARTEN 1997.

<sup>15</sup> S. dazu BERTSCHI-KAUFMANN 1997, 1998a und 1998b.

Kinderbücher zur Verfügung stehen. Das aus diesen Stichproben zusammengesetzte Textkorpus hat einen Umfang von 3555 Tagebucheinträgen.

#### **4. Kinderliteratur einordnen: Im laufend sich neu verwebenden Literatur- und Mediensystem sind Klassifikationen neu zu überdenken**

Um ein Bild von den Leseaktivitäten der Kinder und von den damit realisierten Leseinteressen zu erhalten, ist die Einschätzung der verschiedenen Lektüren notwendig, d. h. die Einordnung der ganz unterschiedlichen Lesestoffe in beschreibbare und voneinander abgrenzbare Kategorien. Das Kinder- und Jugendliteratursystem der Moderne entzieht sich aber in vielen Teilen einheitlichen Unterscheidungsprinzipien, wie sie einer Gattungstypologie zugrunde liegen; mit der Darstellung veränderter sozialer Wirklichkeiten, mit der Öffnung zur modernen Erwachsenenliteratur und dem zum Teil expliziten Bezug auf neue Formen medialer Vermittlung entwickeln sich vielmehr offene Genres<sup>16</sup>, die sich oft einfacher nach ihrer thematischen Fokussierung als nach der Einhaltung literarischer Formen differenzieren lassen und die sich häufig auch vermischen oder überlagern.

Zur Ermittlung der Lektürepräferenzen und der Entwicklungen im Zusammenhang mit der Lektürewahl war eine Klassifikation der einzelnen Titel dennoch hilfreich, mindestens insofern als mit den ausgewählten Kategorien wenigstens grobe inhaltliche, formale und zum Teil qualitative Bestimmungen der Objekte des Lesens vorgenommen werden konnten.

Die einzelnen von den Kindern jeweils zu Beginn ihrer Tagebucheinträgen genannten Titel werden – soweit möglich – bibliographisch erfasst und folgenden Gattungen zugeteilt:

##### a) Gedruckte Kinderliteratur<sup>17</sup>

- Bilderbuch
- Tiergeschichte
- Phantastische Erzählung
- Abenteuerbuch
- Kriminalgeschichte
- Humoristische Erzählung
- Realistische Erzählung
- Problemerzählung
- Sachbuch
- Comic
- Traditionelle Erzählung
- Religiöse Erzählung
- Kinderlyrik
- Witz
- Kinder- und Jugendzeitschrift

##### b) Kinderliteratur auf CD-ROM

Innerhalb des Angebots elektronischer Kinder- und Jugendliteratur zeichnen sich bislang erst wenige differierende Merkmale ab, auf Grund derer eine gattungsspezifische Unterteilung

<sup>16</sup> Vgl. dazu auch die Analysen von WILD 1997 zum Form- und Funktionswandel der modernen Kinderliteratur und der Kindermedien im Zusammenhang mit übergreifenden Phänomenen des gesellschaftlichen Wandels.

<sup>17</sup> Aus Platzgründen werden die einzelnen verwendeten Gattungsdefinitionen im Bereich der gedruckten Kinder- und Jugendliteratur in diesem Beitrag ausgelassen.

möglich wäre<sup>18</sup>. Typisch für Multimediasversionen ist im Gegenteil, dass sie verschiedene literarische Formen zitieren und diese in einer unkonventionellen Mischung elektronisch aufbereiten; mit der Ausnutzung interaktiver Potentiale erhalten literarische Multimedia-Angebote für Kinder denn auch eher den Charakter einer Spiellandschaft und haben mit epischen Darstellungsformen nur wenig gemein. Ein an der Kinder- und Jugendbuchentwicklung orientiertes Raster ist deshalb zur Unterscheidung von elektronischen Büchern mehrfach ungeeignet.

Allerdings stehen viele CD-ROMs dennoch in einem engen Zusammenhang mit gedruckten Buchvorlagen: Die Marktwirkungen des Medienverbundes ausnützend, konzentrieren Verlage die aufwendige Entwicklung elektronischer Versionen vorab auf Stoffe und Figuren, die Kinderbuchklassikern entnommen sind und für die ein besonderes Interesse beim Lesepublikum vorausgesetzt werden kann, oder sie verwenden Lizenzen von bereits im Druck verbreiteter Sachliteratur. Die Auswahl der literarischen Stoffe aus den Bereichen des gedruckten erzählenden Kinderbuchs bzw. aus der Sparte „Sachbuch für Kinder“ hat neben der inhaltlichen Fokussierung der Multimediasversion auch je besondere strukturelle Konsequenzen. Die in zwei Kategorien vorgenommene Unterteilung des CD-ROM-Angebots orientiert sich deshalb an seinen unmittelbaren Anleihen und an seinen jeweils lockeren Bezügen zu den gedruckten Buchvorlagen.

*CD-ROM erzählend:* In dieser Kategorie werden alle jene elektronischen Bücher zusammengefasst, die Figuren und Geschichtenteile aus der gedruckten belletristischen Kinderliteratur übernehmen oder die eine gedruckte literarische Vorlage sozusagen „virtuell“ vorgeben<sup>19</sup>. Erzählende Multimediasversionen präsentieren meist eine oder mehrere Figuren, deren Aktionsmöglichkeiten so angelegt sind, dass Reihenfolge, Zeitdauer und Kombinationen der Handlungen von den Nutzerinnen und Nutzern mit Mausclick dirigiert werden können. Zu diesem Angebot interaktiver Beteiligung gehören häufig auch Aufforderungen, sich schreibend in den Geschichtenverlauf einzumischen. Typisch für die erzählende CD-ROM sind ergänzende und einander überlagernde Kompositionen von Ton, (beweglichem) Bild und Text, wobei zu den verschrifteten Textteilen häufig eine vorlesende Stimme aktiviert werden kann.

*CD-ROM Sachbuch:* Hier handelt es sich um eigentliche Nachschlagewerke, die einen Fundus an Informationen in einer Hyperlink-Struktur präsentieren. Elektronische Sachbücher für Kinder sind so aufgebaut, dass Elemente mit der Eingabe eines Suchwortes direkt abgerufen werden oder auf auszuwählenden Suchwegen über grafisch hervorgehobene Schlüsselwörter (Links) von den Nutzerinnen und Nutzern aufgespürt werden können. Entsprechend der thematischen Ausrichtung des Sachbuchs herrschen Kombinationen von Text und Bild, Text und Ton oder von Bild und Ton vor.

## 5. Erste Ergebnisse aus der noch laufenden Untersuchung:

*Was lesen Kinder, wenn sie aus einem multimedialen Angebot auswählen können? – Zur Bevorzugung phantastischer Literatur in verschiedenen medialen Versionen*

Den Kindern standen bereits mehrere Monate vor Untersuchungsbeginn Klassenzimmerbibliotheken zur freien Nutzung zur Verfügung. Ein kleiner Grundstock dieser Buchbestände (je 40-50 Titel) waren dafür nach dem Prinzip literarischer Gattungsvielfalt für die verschiedenen Klassen, abgestimmt auf ihre Altersstufe und die erwarteten unterschiedlichen Lesefertigkeiten, angeschafft worden. Die notwendige Erweiterung des Lektüreangebots wurde teils von

<sup>18</sup> So nennt HEIDTMANN 1998 verschiedene Merkmale, die multimediales Erzählen im Hypertext gegenüber den für das Buch typischen linearen Strukturen auszeichnen; weitere eindeutige Differenzierungen verschiedener elektronischer Literaturarten sind aber in der gegenwärtig noch jungen Diskussion und bei einem eingeschränkten Angebot verfügbarer Titel noch nicht geleistet.

<sup>19</sup> Eine interessante Möglichkeit eines fingierten Buchbezugs auf der CD-ROM zeigt das von Romain Victor-Pujebet entwickelte Beispiel „Das Buch von Lulu“, Ravensburger Verlag 1996.

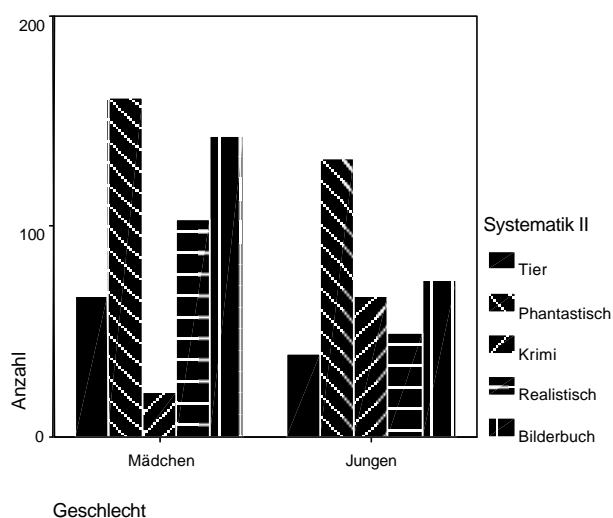
den Lehrerinnen und Lehrern, teils von den Kindern selbst besorgt<sup>20</sup>. Von den oben unterschiedenen Buchkategorien waren jeweils mindestens zwei Exemplare im Angebot enthalten. Im Folgenden werden aber nur die Anteile der meistgewählten Gattungen innerhalb der von den Kindern selbst bestimmten Lektürepensen dargestellt. Zu diesen insgesamt bevorzugten Gattungen gehören: die „Phantastische Erzählung“, die „Kriminalgeschichte“, die „Realistische Erzählung“, der „Comic“ und – bei der dritten Untersuchungsgruppe – beide elektronischen Bucharten „CD-ROM erzählend“ und „CD-ROM Sachbuch“.

### Zur ersten Gruppe: Kinder im 2.-3. Schuljahr

Besonders auffallend – vor allen geschlechtsspezifischen Unterschieden – ist der dominante Anteil phantastischer Literatur innerhalb der von den Kindern vorgenommenen Buchwahl. So machen in dieser Gruppe die „Phantastischen Erzählungen“ ein Drittel des angesammelten Leserepertoires aus: 32,5 % der Leseversen aller Mädchen und 36,4% der Leseversen aller Jungen (s. dazu auch Abb. 1 und die Tabellen zur Rangierung der Gattungen).

Den gängigen Auffassungen zum Lesealter entspricht, dass in dieser Gruppe der Kinder in den ersten Schuljahren vergleichsweise häufig „Bilderbücher“ und „Tierbücher“ gelesen werden, wobei sich vor allem bei der Wahl von „Bilderbüchern“ geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen: Mädchen lesen in den ersten Schuljahren mehr „Bilderbücher“ als Jungen (im gesamten Leseversum der Mädchen sind die „Bilderbücher“ mit 28,9%, in demjenigen der Jungen nur mit einem Anteil von 20,4% vertreten). Weiter zeichnet sich das bei Mädchen häufig festgestellte Interesse an realistischer Literatur im Vergleich zu den Jungen deutlich ab: 20,8% ihrer Lektürewahl fallen auf „Realistische Erzählungen“, bei den Jungen sind es nur 13,8%. Noch größere Unterschiede der Präferenzen bei den jungen Leserinnen und Lesern zeigen sich bei den „Kriminalgeschichten“: Sie machen nur gerade 4,2% der Mädchenlektüren, aber 18,5% der Lektüren aller Jungen aus.

Abb. 1: Häufig gewählte Gattungen im Lektürepertoire der Kinder im 2. – 3. Schuljahr, denen ausschließlich Printtexte zur Verfügung standen.

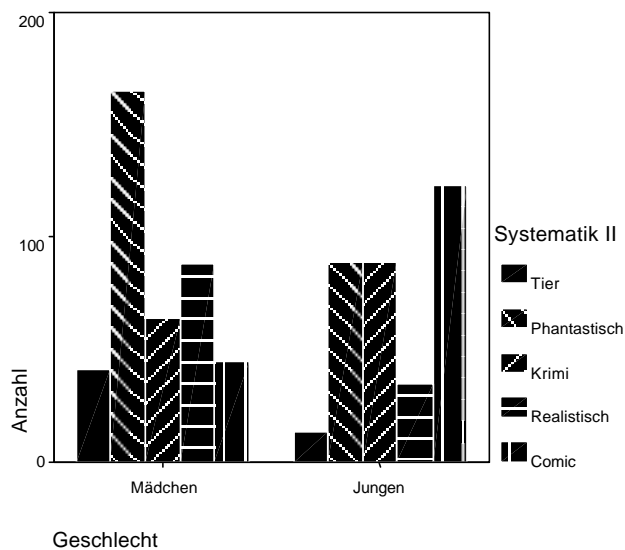


<sup>20</sup> Zu den verschiedenen Möglichkeiten der Mitgestaltung und Förderung der Eigenaktivität im Lese- und Schreibunterricht vgl. BERTSCHI-KAUFMANN 1998b.

### Zur zweiten Gruppe: Kinder im 4. – 5. Schuljahr

In der Gruppe der älteren Kinder zeigen sich die unterschiedlichen Leseinteressen von Mädchen und Jungen verstärkt (s. dazu auch Abb. 2 und die Tabellen zur Rangierung der Gattungen); zudem fällt die Dominanz einzelner bevorzugter Gattungen auf. So machen „Phantastische Erzählungen“ und „Kriminalgeschichten“ zusammengenommen gut die Hälfte aller Lesepläne aus, wobei vor allem Mädchen die phantastische Literatur bevorzugen (dazu gehören 40,9% der von ihnen ausgewählten Titel), während die Jungen ebenso viele „Kriminalgeschichten“ wie „Phantastische Erzählungen“ (je zu 25,4%) lesen.

Abb. 2: Häufig gewählte Gattungen im Lektüreprertoire der Kinder im 4. – 5. Schuljahr, denen ausschließlich Printtexte zur Verfügung standen.



### Zur dritten Gruppe: Kinder im 2. – 5. Schuljahr

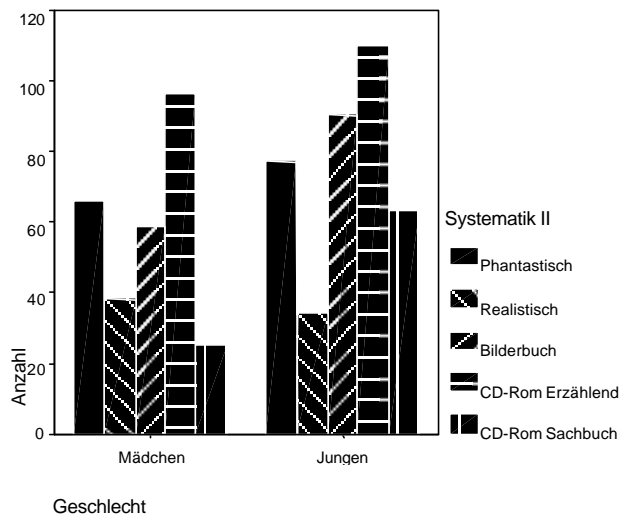
Die Vergleichsgruppe mit jüngeren und älteren Kindern, denen gedruckte und elektronische Bücher angeboten wurden, zeigt nicht signifikante geschlechtsspezifische Differenzen. Zudem sind weniger starke Gewichtungen bei der Gattungswahl zu beobachten: Die Jungen dieser Gruppe bevorzugen insgesamt eindeutig die „CD-ROM erzählend“ (diese machen 29,4% ihrer Lesepläne aus), wählen weiter „CD-ROM Sachbücher“ (16,8%), lesen aber auch „Bilderbücher“ (24,1%), „Phantastische Erzählungen“ (23,2%) und zu einem kleinen Teil „Realistische Erzählungen“ (9,1%).

Die Mädchen derselben Gruppe wählen aus dem Angebot der elektronischen Literatur vorwiegend die „CD-ROM erzählend“ (33,8%) und weniger „CD-ROM Sachbücher“ (8,8%) als die Jungen, die Anteile der verschiedenen Gattungen der gedruckten Kinderliteratur sind in ihren Leseplänen insgesamt ähnlich gewichtet wie in denjenigen der Jungen (s. dazu auch Abb. 6 und die Tabellen zur Rangierung der Gattungen).

Wiederum handelt es sich bei allen diesen angegebenen Werten um die durchschnittlich errechneten Anteile der verschiedenen literarischen Gattungen an den Leseplänen aller Kinder.



Abb. 3: Häufig gewählte Gattungen im Lektürepertoire der Kinder im 2. – 5. Schuljahr, denen Print- und Bildschirmtexte zur Verfügung standen.



Die Ergebnisse für die einzelnen Schulklassen zeigen demgegenüber starke und ganz verschiedene Abweichungen; dies ganz besonders bei der Wahl der elektronischen Bücher. So liegt je nach Klasse der Anteil der „CD-ROM erzählend“ zwischen 12,8% und 54,7%, derjenige der „Realistischen Erzählung“ zwischen 2,6% und 27,0%. Die Begleitung der Lesearbeit und die Kommunikation im Klassenraum scheint sich auf die Akzeptanz dieser beiden (sehr unterschiedlichen!) Gattungen besonders stark auszuwirken.

### Zu allen drei Gruppen:

Die Prozentzahlen, die das Maß der Bevorzugung einzelner Gattungen ausdrücken, geben Aufschluss über teils homogene, teils differierende Lektüreinteressen von Mädchen und Jungen einerseits und über Schwerpunktverschiebungen bei der Lektürewahl in multimedialen Umgebungen andererseits:

Kinder im 2. – 3. Schuljahr (Auswahl aus einem Angebot mit gedruckten Kinderbüchern)

#### Mädchen

1. Phantastische Erzählung	32,5%
2. Bilderbuch	28,9%
3. Realistische Erzählung	20,8%
4. Tierbuch	13,5%
5. Kriminalgeschichte	4,2%

#### Jungen

1. Phantastische Erzählung	36,4%
2. Bilderbuch	20,4%
3. Kriminalgeschichte	18,5%
4. Realistische Erzählung	13,8%
5. Tierbuch	11,0%

Kinder im 4. – 5. Schuljahr (Auswahl aus einem Angebot mit gedruckten Kinderbüchern)

Mädchen

1. Phantastische Erzählung	40,9%
2. Realistische Erzählung	21,8%
3. Kriminalgeschichte	15,9%
4. Comic	11,2%
5. Tierbuch	10,2%

Jungen

1. Comic	35,1%
2. Phantastische Erzählung	25,4%
3. Kriminalgeschichte	25,4%
4. Realistische Erzählung	10,0%
5. Tierbuch	4,0%

Kinder im 2. – 5. Schuljahr (Auswahl aus einem Angebot mit gedruckten und elektronischen Kinderbüchern)

Mädchen

1. CD – ROM erzählend	33,8%
2. Phantastische Erzählung	23,2%
3. Bilderbuch	20,8%
4. Realistische Erzählung	13,4%
5. CD – ROM Sachbuch	8,8%

Jungen

1. CD – ROM erzählend	29,4%
2. Bilderbuch	24,1%
3. Phantastische Erzählung	20,6%
4. CD – ROM Sachbuch	16,8%
5. Realistische Erzählung	9,1%

Aus der vergleichenden Analyse der Gattungswahl der insgesamt 202 Kinder in allen Gruppen lässt sich dreierlei folgern:

1. Mädchen und Jungen setzen ihre Leserepertoires unterschiedlich zusammen, wobei sie die einzelnen Gattungen mit ihrer Wahl verschieden stark gewichten.
2. Die geschlechtsspezifischen Differenzen bei der Lektürewahl sind dann geringer, wenn – wie bei der dritten Vergleichsgruppe – neben gedruckter Kinderliteratur auch elektronische Bücher zur Verfügung stehen.
3. Unabhängig von der Altersstufe, dem Geschlecht der Kinder und der Einrichtung ihrer Leseumgebung (nur printbuchorientiert oder multimedial) zeigt sich eine Konstante

in der Lektürepräferenz: Phantastische Literatur wird von den Kindern grundsätzlich bevorzugt.

## 6. Wie schreiben Kinder, wenn sie auf phantastische Erzählungen und auf Multi-media-Geschichten reagieren?

Aus der bloßen Auszählung der Textlängen der verschiedenen Tagebucheintragungen geht hervor, dass Kinder sich von phantastischen Erzählstoffen nicht nur zum Lesen, sondern besonders auch zum Schreiben anregen lassen. Texte, mit denen sie auf gedruckte Bücher aus dem Bereich der phantastischen Literatur reagieren, sind durchschnittlich länger<sup>21</sup>, erzählen detaillierter und affektiver<sup>22</sup>. Ihre jeweils ersten Texte, in denen sie Elemente phantastischer Geschichten aus elektronischen Büchern wiedergeben, sind durchschnittlich weniger umfangreich. Dabei fallen vor allem zwei Qualitäten auf:

(1) Die virtuelle Szene, das laufende Bild auf der CD-ROM lässt das Erzählte vorstellbar werden, liefert konkrete Bilder, sozusagen Nährstoff für Imaginationen, welche die Kinder in eigenen Texten offensichtlich leichter reproduzieren können:

Angela (2. Schuljahr) hat sich die CD-ROM „Schneewittchen und die sieben Hänsel“<sup>23</sup> angesehen, ein im Hypertext angelegtes Netz von Märchenstoffen. Sie lässt die am Bildschirm aufgenommene Atmosphäre, den Originalton der Figuren und die szenischen Bilder im eigenen Text wieder aufleben, dabei scheinen einzelne Details besonders wichtig zu sein:

*„Die böse Stiefmutter von Hänsel und Gretel sagt: Geht in diese Höhle! Hänsel und Gretel gehen in die Höhle hinein. Da sagte die böse Stiefmutter zu dem Vater: Jetzt werden sie verhungern und sterben! Da Hänsel und Gretel nun am andern Ende der Höhle (waren), kam schon der Mond. Hänsel sagte zu Gretel: Wir werden uns jetzt schlafen legen. – Da schliefen sie bis am andern Morgen ...“<sup>24</sup>*

(2) Bevor Kinder den Plot einer im Hypertext angelegten Geschichte in einer eigenen Erzählung annähernd wiedergeben können, müssen sie mit der Struktur der literarischen Spielvorlage erst zurechtkommen. Nach erstmaliger Lektüre kommentieren sie häufig erst einmal den Verlauf ihrer Such- und Lesewege, erst nach der wiederholten Lektüreerfahrung erkennen sie das Skript einer Geschichte und sind bereit, diese – wenigstens teilweise – wiederzugeben.

Andreas (5. Schuljahr) nimmt sich „Ein Fall für Mütze & Co.“<sup>25</sup>, eine Kriminalgeschichte auf CD-ROM, vor. Die Eintragungen im Tagebuch verraten einzelne Spuren seines Lesewegs; er versucht zuerst, sich in der Exposition interaktiver Möglichkeiten zu orientieren, bevor er sich auf das Erzählte einlassen kann:

*„Ich habe dieses Spiel das erste Mal gespielt. Ich fand es lustig und sehr spannend. Leider fanden wir den Hund nicht. Wir hatten Seil, Taschenlampe und Streichhölzer gekauft. Einmal fragten wir den Diener, ob er uns Geld geben kann, da hat er uns 10 Mark gegeben.“*

*„Ich habe dieses Spiel das zweite Mal gespielt. Es wurde einem Mädchen ein Hund namens Zack gestohlen, die Täter hinterließen einen Brief, auf dem stand: 10'000 Mark bis heute Abend oder der Hund ist erledigt. Das Mädchen ging zu ihren Kollegen, die hörten aufmerksam zu und sagten: ‚Aufgepasst, ihr Ganovenpack! Wir holen uns Zack.‘ Im Spiel geht es eigentlich darum, den Hund zu finden.“*

<sup>21</sup> Wiederum aus Platzgründen werden die detaillierten Werte hierzu nicht angegeben, dafür aber Proben von Kindertexten eingefügt, in welchen Bezüge zwischen Lesen und Schreiben deutlich aufscheinen – s. folgende Seiten.

<sup>22</sup> Beispiele dazu in BERTSCHI-KAUFMANN 1998a.

<sup>23</sup> Ravensburger Verlag.

<sup>24</sup> Abschrift des Textanfangs, wobei die Schreibung der Wörter korrigiert wurde.

<sup>25</sup> Verlag Tivola.

Die Frage nach dem Verlauf von Lese- und Schreibentwicklungen in multimedialen Umgebungen ist mit diesen Beispielen selbstverständlich noch nicht hinreichend beantwortet. Dass literarische und mediale Vielfalt die Sprachaktivität zumindest nicht einschränkt, sondern im Gegenteil stimuliert – soviel kann aufgrund der bisher möglichen Beobachtungen jedenfalls festgestellt werden.

### **Literatur:**

- Baurmann, Jürgen/Müller Astrid (1998): Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. In: Praxis Deutsch.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1997): Lesejournale – Fenster mit Sicht auf die Lese- und Schreibentwicklungen der Grundschul Kinder. In: Heiko Balhorn/Heide Niemann (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit. Lengwil: Libelle.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1998a): Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht. In: Karin Richter/Bettina Hurrelmann: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1998b): Bücher öffnen Welten. Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: sabe.
- Dehn, Mechthild (<sup>4</sup>1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp.
- Dehn, Mechthild (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R.: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler.
- Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Die Blaue Eule.
- Gansel, Carsten (1997): Kinder- und Jugendliteratur in der SBZ/DDR in modernisierungstheoretischer Sicht. Aufriss eines Problemfeldes. In: Wild, Rainer (Hrsg.): Gesellschaftliche Modernisierung und Kinder- und Jugendliteratur. Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft Bd. 12. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Günther, Klaus B. (<sup>2</sup>1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Heiko Balhorn/Hans Brügelmann: Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko/Wolf, Dagmar (1998): Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven. In: Der Deutschunterricht Heft 1/1998.
- Heidtmann, Horst (1996): Multimedia-Anwendungen als Erzähl-, Spiel- und Lernmedium. In: Heidtmann, Horst: Kinder- und Jugendliteratur multimedial und interaktiv, Beiträge Jugendliteratur und Medien, 7. Beiheft.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Niess, Ferdinand (1993): Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Unter Mitarbeit von Susanne Epping und Irene Ofteringer. Gütersloh: Bertelsmann.
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Rank, Bernhard (1994): „Nacherzählen“ oder „Weitererzählen“? Zum Einfluss der Kinderliteratur auf die Erzählfähigkeit. In: Rank, Bernhard (Hrsg.): Erfahrungen mit Phantasie. Festschrift für Gerhard Haas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rank, Bernhard (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidakik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Saxer, Ulrich (1994): Lesen als Problemlösen. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin und München: Quintessenz.
- Sieber, Peter (1998): Schreiben lernen. Von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung. In: Hollenweger, Judith/Studer, Thomas: Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Bern: Peter Lang.
- Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1997): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wild, Rainer (1997): Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung. In: ders. (Hrsg.): Gesellschaftliche Modernisierung und Kinder- und Jugendliteratur. Mannheimer Studien Bd. 12. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.