

Natascha Naujok  
**Zu zweit am Computer**

**Medien im Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung* 9**  
herausgegeben von Volker Frederking, Hartmut Jonas und Petra Josting

Natascha Naujok

## **Zu zweit am Computer**

Interaktive und kommunikative  
Dimensionen der gemeinsamen Rezeption  
von Spielgeschichten im Deutschunterricht  
der Grundschule

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

---

**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-261-0

Druck: docupoint, Magdeburg

© kopaed 2012

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.688 900 98 Fax: 089.689 19 12

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

der vorliegenden Studie untersuche ich, wie GrundschülerInnen gemeinsam mit Spielgeschichten am Computer umgehen: Was geschieht in der Konstellation *Kind-Spielgeschichte-Kind* und welche Lernpotenziale lassen sich in derartigen Situationen rekonstruieren?

Der Untertitel der Arbeit beinhaltet Begriffe bzw. Formulierungen, die in der Arbeit ausführlich erläutert werden. Zur Orientierung sei dazu vorab zweierlei angemerkt: Erstens betrachte ich das Geschehen aus einer kommunikations- und interaktionstheoretischen Perspektive als *gemeinsames Rezeptionsgeschehen*; das heißt ich denke Kommunikationsprozesse nicht auf das Subjekt beschränkt, sondern auf das soziale Gefüge ausgedehnt. Zweitens: Um die Prozesse der so verstandenen gemeinsamen Rezeption am Computer besser rekonstruieren zu können, entwerfe ich ein heuristisches Modell, in dem die Prozesse zwischen den Kindern als Begleitinteraktionen, die zwischen Kind und Computer bzw. Spielgeschichte als Medienkommunikationen bezeichnet werden. Eine Interaktion wird dabei als an die Bedingung der Anwesenheit der Beteiligten geknüpft. Begründungen für diese Art der Begriffsverwendung finden sich in der Einleitung.

Diese Studie entstand in dem anregungsreichen Umfeld des Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik/Deutsch um Petra Wieler und wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin als Habilitationsschrift angenommen. Zu ihrem Entstehen haben viele Personen beigetragen: Ich danke allen Kindern, Familien und Lehrerinnen, die ich beobachten und von denen ich lernen durfte, und allen Kolleginnen und studentischen Hilfskräften, mit denen ich zusammengearbeitete. Petra Wieler danke ich vor allem für die zahlreichen inspirierenden Fachgespräche und für manch wohltuend-herzhaftes Lachen. Tillmann Sutter, der mich in den letzten beiden Entstehungsjahre der Studie mitbegleitete, war mir ein Mentor und wertvoller Gesprächspartner besonders für mediensoziologische Fragen. Mit Jeanette Hoffmann verbindet mich seit vielen Jahren ein enger (nicht nur) fachlicher Austausch; ihr bin ich sehr dankbar für die ausdauernde und hilfreiche Begleitung von Anfang bis zum letzten Wort. Ich danke Birgit Brandt, Ruth Benrath und Janina Petz für viele Kapitlektüren und Zwischenberatungen. Am herzlichsten dankbar aber bin ich meiner Familie, allen voran meinem Mann und meinen Kindern, und auch meinen Freunden undInnen – für vieles. Möge die Arbeit sich als nützlicher Beitrag zur sozialwissenschaftlichen und deutschdidaktischen Medienrezeptionsforschung erweisen.

Berlin, den 12. Februar 2012



# PROBLEMSTELLUNG UND KAPITELÜBERSICHT .....

## TEIL I: GRUNDLAGEN .....

### INTERAKTION, MEDIENREZEPTION UND SPIELGESCHICHTEN.....

#### 1. EIN BEISPIEL .....

#### 2. INTERAKTION IN BEGRIFFLICHEN KONTEXTEN.....

##### 2.2.1 *Interaktion und Kommunikation* .....

##### 2.2.2 *Interaktion und Interaktivität* .....

##### 2.2.3 *Sprache, Sprechen und Lernen in Interaktionen*.....

###### 2.2.3.1 *Multimedialität, Multimodalität und Indexikalität von Sprache und Sprechen* .....

###### 2.2.3.2 *Dekontextualisieren, Externalisieren, Erzählen und Argumentieren beim Lernen in Interaktionen* .....

##### 2.2.4 *Handlungskoordination, Kooperation und empraktischer Sprachgebrauch in Interaktionen*.....

#### 3. MEDIEN UND MEDIENREZEPTION(SFORSCHUNG) .....

##### 2.3.1 *Zum Begriff Medien*.....

##### 2.3.2 *Multi- und Hypermedialität, Interaktivität und Symmedialität* .....

##### 2.3.3 *Medienrezeption(sforschung)*.....

###### 2.3.3.1 *Ethnomethodologischer und strukturanalytischer Ansatz* .....

###### 2.3.3.2 *Phasen von Rezeptionsprozessen*.....

###### 2.3.3.3 *Anschluss- und Begleitinteraktionen* .....

#### 4. SPIELGESCHICHTEN.....

##### 2.4.1 *Zur Medienform Spielgeschichte* .....

##### 2.4.2 *Rezeption oder Realisation von Spielgeschichten?*.....

##### 2.4.3 *Zum Einsatz von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule* .....

#### 5. MODELL DER GEMEINSAMEN REZEPTION VON SPIELGESCHICHTEN.....

### EMPIRISCHE STUDIEN IM FORSCHUNGSUMFELD.....

#### 1. ZUR MEDIENFORM SPIELGESCHICHTE UND IHRER REZEPTION.....

4.2.1	<i>Qualitativ, rekonstruktiv, interpretativ</i>	1
4.2.2	<i>Abduktion und Komparation</i>	1
3	FORSCHUNGSKONTEXT UND UNTERSUCHUNGSFELD	1
4	METHODEN DER DATENERHEBUNG, -AUSWAHL, -BEARBEITUNG UND -ANALYSE	1
4.4.1	<i>Datenerhebung: Beobachtung, Feldnotizen, Video- und Bildschirmaufzeichnungen</i>	1
4.4.2	<i>Datenauswahl: Sampling-Kriterien und ausgewählte Szenen</i>	1
4.4.3	<i>Datenbearbeitung: Bild-in-Bild-Schnitt und Bild-in-Text-Transkription</i>	1
4.4.4	<i>Datenanalyse: Ethnomethodologisch orientierte Sequenzanalyse</i>	1

## IL II: ANALYSEN ..... 1

<b>PRODUKTANALYSE:</b>		
<b>„EINE WOCHE VOLLER SAMSTAGE“ (MAAR 1973 UND 1998)..... 1</b>		
1	DIE LITERARISCHE VORLAGE..... 1	1
2	DIE STRUKTUR DER SPIELGESCHICHTE..... 1	1
3	ANALYSE AUSGEWÄHLTER PASSAGEN AUS DEM ERSTEN SPIELGESCHICHTENTEIL..... 1	1
5.3.1	<i>Herr Mon besucht Herrn Taschenbier (Montag → Dienstag)</i> ..... 1	1
5.3.2	<i>Sortieren der Wochentage (Mittwoch)</i> ..... 1	1
5.3.3	<i>Wolken-Reiben (Donnerstag)</i> ..... 1	1
5.3.4	<i>Büro-Aufräumen und Luftballonzerstörmaschine-Bauen (Freitag)</i> ..... 1	1
4	ZUM CHARAKTER DER ADAPTIERTEN ERZÄHLUNG..... 1	1
5	SPIELERADRESSIERUNGEN UND ROLLENZUWEISUNGEN ..... 1	1
6	PROBLEME BEIM UMGANG MIT DER SPIELGESCHICHTE..... 1	1

## **ANALYSE VON SZENEN GEMEINSAMER SPIELGESCHICHTENREZEPTION ..... 1**

5.1	ZEYNEB UND ETHELDA VERFOLGEN HERRN MONS BESUCH (MONTAG → DIENSTAG)..... 1	1
6.1.1	<i>Einführung</i> ..... 1	1



6.2.3	<i>Analyse</i> .....	1
6.2.4	<i>Zusammenfassende Interpretation</i> .....	1
6.3	<b>MATTHIAS UND BILGI REIBEN WOLKEN (DONNERSTAG)</b> .....	2
6.3.1	<i>Einführung</i> .....	2
6.3.2	<i>Transkript</i> .....	2
6.3.3	<i>Analyse</i> .....	2
6.3.4	<i>Zusammenfassende Interpretation</i> .....	2
6.4	<b>GERARD UND MUSTAFA SUCHEN HERRN OBERSTEINS SCHLÜSSEL (FREITAG)</b> .....	2
6.4.1	<i>Einführung</i> .....	2
6.4.2	<i>Transkript</i> .....	2
6.4.3	<i>Analyse</i> .....	2
6.4.4	<i>Zusammenfassende Interpretation</i> .....	2

**KOMPARATIVE THEORETISIERUNG –  
 ERGEBNISSE UND DEUTUNGEN** .....

7.1	<b>DAS ZUSAMMENSPIEL VON MEDIENKOMMUNIKATION UND      BEGLEITINTERAKTION</b> .....	2
7.1.1	<i>Das Zusammenspiel der Aufmerksamkeitsausrichtungen</i> .....	2
7.1.2	<i>Arbeitsteilung, Mausbesitz und -aushandlung</i> .....	2
7.1.3	<i>Arten der Bezugnahme durch die RezipientInnen</i> .....	2
7.2	<b>DIE STRUKTURIERUNG DES MEDIENANGEBOTS</b> .....	2
7.2.1	<i>Narrative Sequenzen und situative Komplexe</i> .....	2
7.2.2	<i>Spielerklärungen, Adressierungen und Rollenzuweisungen bzw.      -übernahmen</i> .....	2
7.3	<b>HANDLUNGSLEITENDE THEMEN, HANDLUNGSORIENTIERUNGEN UND      DIDAKTISCHE RAHMUNG</b> .....	2
7.3.1	<i>Handlungsleitende Themen</i> .....	2
7.3.2	<i>Handlungsorientierungen</i> .....	2
7.3.3	<i>Didaktische Rahmung</i> .....	2
7.4	<b>LERNPOTENZIELLE MOMENTE</b> .....	2

**RÜCKBLICK UND AUSBLICK** .....

8.1	<b>RÜCKBLICK</b> .....	2
8.2	<b>DIDAKTISCHER AUSBLICK</b> .....	2



b. 1:	Elemente der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten.....	
b. 2:	Kooperationstypen und deren Charakteristika.....	
b. 3:	Modell interaktiver und kommunikativer Verflechtungen bei der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten .....	
b. 4:	„Gerichtetheit der Kommunikation vor dem Computer“ (Polz 2004b: 26) .....	
b. 5:	„Fünf Defizienzen – fünf Handlungsmuster – fünf Suffizienzen“ (Seib 2006: 144).....	
b. 6:	Ausgewählte Szenen gemeinsamer Spielgeschichtenrezeption .....	1
b. 7:	Transkriptionslegende.....	1
b. 8:	Situative, individuelle Aufmerksamkeitsdominanzen .....	2
b. 9:	Kombinationen von konstellationsinternen Aufmerksamkeitsausrichtungen unter Einbeziehung der Maus .....	2
b. 10:	Die Konstellationsgrenze überschreitende Kombinationen von Aufmerksamkeitsausrichtungen unter Einbeziehung der Maus .....	2
b. 11:	Formen interaktiver und kommunikativer Beiträge .....	2
b. 12:	Formen der Bezugnahme .....	2



elgeschichten, die zu den so genannten *neuen Medien* zählen, werden nicht nur privat genutzt, sondern auch in der Schule eingesetzt. In beiden sozialen Kontexten, sowohl privat als auch in der Schule, geschieht die Nutzung häufig zu zweit. Die Gründe dafür sind vielfältig und hängen nicht zuletzt von eben den sozialen Kontexten ab. Im privaten Bereich ist zu beobachten, dass Kinder Spielgeschichten auch von sich aus gemeinsam nutzen, und in Gesprächen äußern sie, dass sie die gemeinsame Arbeit vorzuziehen, weil es dann mehr Spaß mache und man sich gegenseitig helfen könne, besonders wenn man befreundet sei (s. Naujok 2007). In der Schule ist die gemeinsame Arbeit am Computer oft ganz pragmatisch auf den Umstand zurückzuführen, dass in der Regel nicht genügend Computer zur Verfügung stehen, um jedes Kind allein arbeiten lassen zu können. Als Partnerarbeit kann diesem Setting aber auch ein didaktisches bzw. lerntheoretisches Argument zugrunde liegen: Mit ihm ist eine Notwendigkeit zur Absprache und eine Chance zur Auseinandersetzung zwischen den Kindern einher, und dieses soziale Moment birgt besondere lernförderliche Potenziale – sowohl auf der Ebene des sozialen als auch auf der Ebene des fachlichen Lernens.

Das Argument, dass interaktive Auseinandersetzungen potenziell lernförderlich sind, beruht auf einer interaktionistisch geprägten Vorstellung von Lernprozessen, der zufolge Lernen wesentlich sozial konstituiert ist. Diese Vorstellung liegt – in erweiterter Form – auch der vorliegenden Arbeit zugrunde: Lernen wird hier als das Konstruieren von Bedeutungen in narrativen Zusammenhängen aufgefasst, wobei diesen Konstruktionen ein sozialer und ein individuell-psychologischer Anteil zugesprochen wird. Es wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse auf der Partizipation an Interaktionen beruhen (s. z.B. Miller 1986) und dass in sozialen Interaktionen gemeinsam Bedeutungen ausgehandelt werden, für die die beteiligten Individuen schließlich kognitive Repräsentationen konstruieren. Die Individuen bringen ihre mentalen Repräsentationen wieder in die Interaktion ein, allerdings nur in symbolisch vermittelter Form, was schon deshalb, weil bereits die Formulierung nicht mehr mit dem Gedachten übereinstimmt:

„Der sprachliche Aufbau ist keine einfache Widerspiegelung des Gedankenaufbaus. Die Sprache ist nicht Ausdruck eines fertigen Gedankens.“  
(Wygotski 1934/1969: 303; s. auch Blumer 1973)

In sozialer Interaktion findet also weniger ein Austausch von individuell festgelegten Meinungen statt, als dass vielmehr gemeinsam Bedeutungen entwickelt werden, die in

Charlton/Sutter 2007) geleistet und in der *Interpretativen Unterrichtsfor-*  
*schung* (Krummheuer/Naujok 1999) vertreten wird. Bruner bezeichnet den interaktionistischen und den konstruktivistischen Aspekt von Erziehung und Bildung in diesem Zusammenhang als Grundsätze, genauer als „tenets that guide a psycho-cultural approach to education“ (Bruner 1996: 13ff.; s. 2.2.3.2). Sutter (2002) betont – auch gemeinsam mit Charlton (Charlton/Sutter 2007) – die Eigenständigkeit der sozialen Seite der subjektiven Seite bei gleichzeitig struktureller Abhängigkeit. Vor diesem Hintergrund besteht das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit darin, die Interaktionen von Kindern bei der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten sowie die Wahrnehmung dieser Interaktionen mit dem Medienangebot mikrosoziologisch ‚unter die Lupe zu nehmen‘.

Eine näheren Betrachtung erweist sich die gemeinsame Rezeption von Spielgeschichten als eine extrem komplexe Angelegenheit. Es handelt sich in dreierlei Weise um eine besondere Form der Medienrezeption. Die erste Besonderheit betrifft das mediale Produkt, das Gegenstand der Rezeption wird. Mit den Spielgeschichten liegt den Nutzern ein hypermediales, das heißt ein vernetztes, nonlineares Angebot vor, das erst im Rezeptionsprozess realisiert wird. Nicht das komplette Angebot wird rezipiert, sondern lediglich vorprogrammierte Auswahlmöglichkeiten und die daraufhin ausgewählten und realisierten Szenen. Nur das tatsächlich realisierte Geschehen wird zum Gegenstand der Rezeption. Der Gegenstand ist also nicht, wie dies etwa bei Lektüreaufträgen in gedruckter Form der Fall ist, in linearisierter Form gegeben, vielmehr müssen die Nutzer während der Rezeption einen Weg durch das mediale Angebot bahnen und damit eine von vielen Linearisierungsmöglichkeiten realisieren. Für eine Medienrezeptionsstudie, die in diesem Bereich angesiedelt ist, folgt daraus, dass die tatsächlich rezipierten Rezeptionsgegenstände erst rekonstruiert werden müssen. Angebotsrealisierungen werden nach einer Produktanalyse in Kapitel 5 im Zusammenhang mit einer empirischen Analyse von Rezeptionsszenen in Kapitel 6 rekonstruiert.

Die zweite Besonderheit der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten als einer Form von Medienrezeption liegt im Aspekt der Gemeinsamkeit, das heißt in der Koordination von zwei Kindern plus einer Spielgeschichte. Damit fokussiert die vorliegende Studie im Kontrast zu den meisten Medienrezeptionsstudien weniger die subjektive Rezeption von Individuen als das Zusammenspiel zweier InteraktionspartnerInnen beim Umgang mit dem Computer, konkreter: zweier Grundschulkindern mit einer Spielgeschichte. Räumlich betrachtet handelt es sich um ein Dreieck, zwischen dessen drei Ecken sich Verschiedenes abspielt. Es werden Informationen ausgetauscht und Bedeutungen ausgehandelt. Die Interaktion zwischen den Kindern muss prinzipiell

in komplex ist, trägt drittens die Form der sie begleitenden Gespräche bei. Die Äußerungen der Kinder wirken oft abgehackt und schlecht aufeinander abgestimmt, z.B.

Erhard      Warte, ich mach.

Stafa      Warte.

Erhard      Wenn's klein wird. So, jetzt ich. Eine Tas-se.

Stafa      Wo?

Erhard      Nein. Soll ich? Da.

solche Dialoge sind ausgesprochen voraussetzungsreich und deshalb für ZuhörerInnen, die keinen Zugang zu den notwendigen Kontextinformationen haben, mehr oder weniger unverständlich. Im Zusammenhang mit der gemeinsamen Rezeption von Hypermedialen Angeboten werden solche Dialoge als *empraktisches Sprechen* bezeichnet (Koch 1934/1982; s. 2.2.4). Auch den Beteiligten verlangt der Nachvollzug dessen, was der Partner verbal und nonverbal äußert bzw. auslöst, mitunter viel ab; denn sie müssen erfassen, auf welche Aspekte des komplexen Kontextes ihr Partner Bezug nimmt. Beim bloßen Hören (oder Lesen) der sprachlichen Äußerungen wird deutlich, dass diese mit dem jeweiligen medialen Angebot verzahnt sind (s. 2.1) und deshalb die medialen Angebote deshalb in die Analysen der Schülerdialoge einbezogen werden müssen. Erst auf Grundlage solchermaßen verzahnter Analysen lässt sich dann die weiterführenden Frage nachgehen, inwiefern sich in Situationen *gemeinsamer Spielgeschehnisse* die *potenziell lernförderliche Momente* erkennen lassen. Als *potenziell lernförderliche Momente* sollen dabei solche Momente in den Blick genommen werden, in denen Gedanken, Fragen oder Erklärungen in Worte gefasst oder anders verbalisiert, in denen Dekontextualisierungen vorgenommen oder individuelle oder gemeinsame Argumentationen entwickelt werden. Mit dieser Fokussierung geht allerdings nicht die Annahme einher, es gäbe keine anderen Möglichkeiten des Lernens; diese werden hier lediglich nicht näher in den Blick genommen.

Ziel der vorliegenden Arbeit soll die Komplexität der gemeinsamen Rezeption bzw. interaktiven Realisierung und Verarbeitung von hypermedialen Spielgeschichten durch Grundschulkindern mittels einer theoretischen und empirischen Differenzierung in interaktiven und kommunikativen Dimensionen beschreibbar und begreifbar gemacht werden. Auf diese Weise sollen Erkenntnisse über Ermöglichungsbedingungen von Lernprozessen bei der gemeinsamen Arbeit am Computer erweitert bzw. vertieft empirisch fundiert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Einsichten in die gemeinsamen Umgangsweisen von GrundschulInnen mit Spielgeschichten Lehrenden bei der Planung des Einsatzes solcher medialen Angebote unterstützen können.

Die Arbeit steht im Kontext des qualitativ-empirisch angelegten Forschungsprojektes „Medienrezeption und Narration“ (Wieler et al. 2008), das von 2002 bis 2007 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde. Gegenstand dieses Projektes sind die Erfahrungen, die sieben- bis achtjährige Grundschul Kinder beim Umgang mit ausgewählten Mediengeschichten in den medialen Formen Buch, CD-ROM und Video im Unterricht und Familie machen. In dem Projekt werden, so wie es der Untertitel andeutet, „Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter“ untersucht. Dazu wurden an fünf Berliner Grundschulen in insgesamt sechs Lerngruppen, zwei jahrgangsübergreifenden Gruppen und vier zweiten Klassen, so wie ca. fünf Familien je Lerngruppe Daten erhoben: Für die Schulen sind dies Transkriptionen von Medienrezeptionssituationen und darauf bezogene Klassengespräche sowie schriftliche Schülertexte, für die Familien Transkriptionen von Medienrezeptionssituationen und Leitfaden-Interviews mit den Eltern und Kindern. Die Medienrezeptionen werden den Lehrerinnen sowie den Familien in Form von ‚Medienpaketen‘ zur Verfügung gestellt.

Während in der Studie „Medienrezeption und Narration“ die literarischen bzw. hypertextual aufbereiteten *Geschichten* sowie die Rezeptionsweisen dieser Geschichten bei den Grundschulkindern fokussiert werden, konzentriert sich die vorliegende Untersuchung im Wesentlichen auf die interaktiven und kommunikativen Dimensionen der Rezeption von Spielgeschichten in der Konstellation *Kind–Spielgeschichte–Kind*. Es geht um eine vertiefende Untersuchung der unmittelbaren Situationen „Zu zweit am Computer“. Dass hier ein Forschungsdesiderat besteht, stellt aus deutschdidaktischer Perspektive auch Marianne Polz (2004b) fest:

„Untersuchungen zu Arbeitsgesprächen vor dem Computer im Deutschunterricht scheinen noch in den Anfängen zu stecken. Diese Kommunikations- und Interaktionsstruktur wird in der Unterrichtspraxis häufig als eine Notlösung angesehen, um die Schüler auf die im Raum vorhandenen Computer aufzuteilen, manchmal noch mit dem Argument des sozialen Lernens begründet. Doch die Potenziale sind vielfältiger.“ (Polz 2004b: 25)

Auf diesem Hintergrund geht die vorliegende Studie der übergreifenden Frage nach: *Wie gestalten Kinder die gemeinsame Rezeption von Spielgeschichten?*

Um Antworten auf diese relativ offene Frage zu finden, werden drei konkrete Fragen verfolgt. Dabei sind die Konkretisierung der Fragen und der in ihnen verwendeten Begriffe bereits als erste Ergebnisse sowohl des theoretischen als auch des empirischen Teils der Untersuchung zu sehen. Sie sind im nächsten Kapitel dargestellt.



bots bei der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten zu?

3. Welche handlungsleitenden Themen zeichnen sich bei der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten ab?

Die Antworten werden in Form empirisch fundierter Deskriptionen und Theoretisierungen gegeben, auf deren Basis Antworten auf folgende wiederum übergreifende, mehr didaktische Frage gegeben werden sollen:

*Welche lernpotenziellen Momente enthalten die gemeinsamen Rezeptionssituationen?*

Die Beantwortung dieser Fragen habe ich während des Projekts „Medienrezeption und Narration“ zusätzliche Daten erhoben und zusammengestellt (s. 4.4). Aus diesem Korpus wurden für die vorliegende Studie Daten aus *einer* der untersuchten Grundschulklassen (2. Schuljahr) zu *einer* der angebotenen Spielgeschichten („Eine Woche voller Samstage“, Maar 1998) ausgewählt.

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert: Der Grundlagenteil beginnt mit dem zweiten Kapitel, in dem zunächst mit Bezug auf ein empirisches Beispiel der gemeinsamen Spielgeschichtenrezeption durch Kinder im Deutschunterricht der Grundschule grundlegende theoretische Begriffe und Ansätze expliziert werden. Diese münden in den Entwurf eines heuristischen Modells für die zu untersuchende Konstellation *Kind–Spielgeschichte–Kind*.

Kapitel 3 ist der Besprechung empirischer Arbeiten gewidmet. Auf diese Weise lässt sich die vorliegende Studie verorten und es werden theoretische Anknüpfungspunkte in Verfügung gestellt, sei dies in Bezug auf die Medienform *Spielgeschichte* und ihre Rezeption, im Zusammenhang mit dem Vergleich alter und neuer Medien, im Kontext der gemeinsamen Rezeption von Fernsehangeboten oder direkter zu Interaktion und Kooperation vor dem Computer.

Am Ende geschlossen wird der Grundlagen-Teil der Arbeit mit einer Erläuterung der Untersuchungsanlage in Kapitel 4. Hier werden die Forschungsfragen differenziert, methodologische Überlegungen ausgeführt, der Forschungskontext und das Untersuchungsdesign präsentiert sowie die Methoden der Datenerhebung, -auswahl, -bearbeitung und -analyse dargelegt.

Der Analyseteil beginnt mit einer Produktanalyse zu der Spielgeschichte „Eine Woche voller Samstage“ (Maar 1998) in Kapitel 5, die Beantwortung der oben genannten Frage 2 unverzichtbar ist. Die Produktanalyse wird mit einer Beschreibung und Charakterisierung der literarischen Vorlage eingeleitet und enthält in weiteren Teilen e

Interpretation angefertigt, in der erste theoretisierende Hypothesen formuliert werden.

Das siebte Kapitel dient einer auf die Fragestellungen fokussierten Zusammenführung der Einzelergebnisse. Als Fokuse fungieren das Zusammenspiel von Medienkompetenz, Medienkompetenz und Begleitinteraktion, die Strukturierung des Medienangebots, handlungsorientierte Themen bzw. Handlungsorientierungen und die didaktische Rahmung sowie didaktische Potenziale.

Schließlich werden in Kapitel 8 rückblickend einige Beobachtungen herausgehoben und ausblickend didaktisch und forschungsbezogen reflektiert.

den Sätzen, einzeln die Bräse, einzeln, daß sie blau  
einzeln, daß der Junge keine Schuhe anhat, einzeln,  
er läuft. Ich denke das alles zusammen, aber ich zerg  
dere es in der Sprache in einzelne Wört  
Wygotski (1969: 3

## Teil I: Grundlagen

### Interaktion, Medienrezeption und Spielgeschichte

Die empirische Untersuchung von interaktiven und kommunikativen Dimensionen der  
gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten setzt eine theoretische Auseinander-  
setzung mit einer Reihe von Begriffen und Ansätzen aus der Interaktions- und Kom-  
munikations- sowie der Medien(rezeptions)forschung voraus. Diese theoretischen  
Annäherungen sollen im Folgenden geleistet werden.

Zunächst wird *Interaktion* in begrifflichen Kontexten diskutiert (s. 2.2). Das beinhaltet  
die Abgrenzung von *Kommunikation* und von *Interaktivität*. Es wird begründet dar-  
auf, wie diese theoretischen Begriffe im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendet  
werden. Außerdem werden theoretische Überlegungen zu Sprache, Sprechen und  
Handlungen in Interaktionen und zu Handlungskoordination, Kooperation und empra-  
tischen Sprachgebrauch in Interaktionen angestellt. In einem zweiten Schritt (s. 2.3)  
wird auf den *Medienbegriff*, auf *Multi- und Hypermedialität*, *Interaktivität* und  
*Medialität* und in einem dritten auf die *Medienrezeption(sforschung)* eingegangen.  
Abschließend schließt sich eine nähere Betrachtung von Spielgeschichten an (s. 2.4), an der  
im Anfang die Auseinandersetzung mit der Medienform *Spielgeschichte* und ihren Stru-  
kturmerkmalen steht. Vor diesem Hintergrund wird dann gefragt, ob im Zusammenha-  
ng mit Spielgeschichten von *Rezeption* die Rede sein kann oder eher von *Realisat-*  
ion gesprochen werden sollte. Außerdem werden Überlegungen zum Einsatz von Spiel-  
geschichten im Deutschunterricht der Grundschule und den damit verbundenen Erwar-  
tungen in Forschung und Praxis angestellt. All diese theoretischen Ausführungen  
enden schließlich im Entwurf eines *Modells interaktiver und kommunikativer Ver-*  
*hältnisse bei der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten* (s. 2.5).

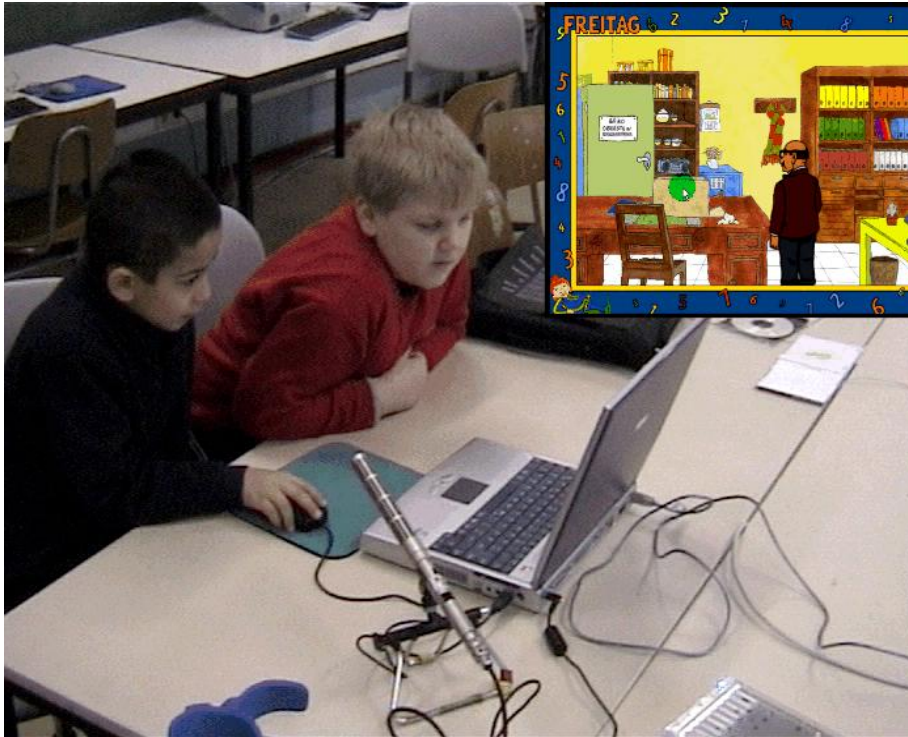
Um die theoretischen Ausführungen mit Beispielen illustrieren zu können, wird ber-

ar (1973). In der Szene, deren Transkription die unten stehenden Zeilen ent  
n sind, soll zunächst das Büro von Herrn Oberstein aufgeräumt werden. In ein  
iteren Schritt geht es darum, den dabei entdeckten Schlüssel zu bergen. Genau  
sführungen zu der literarischen Vorlage sowie zu der Hypermedia-Adaption fin  
n in Kapitel 5.

7 59

Mustafa ((links im Bild; bewegt den Cursor klickend auf dem Karton  
hin und her)) Warum nimmt der nicht? ((s.u.))

Bild  
11'59



Gerard ((streckt die Hand nach der Maus, dann zum Bildschirm  
zeigend)) Da, das Papier. [In'n Papierkorb. ((führt die H  
wieder zum Bildschirm)) Cool. ((schaut gebannt in Richtung  
seines Fingers und des Bildschirms))]

Mustafa [((richtet den Cursor auf das  
Papier und schiebt es in den Papierkorb))]

[...]

Gerard ((mit dem Cursor auf dem Karton)) Das hier. ((entfernt ih  
PC ((Unter dem Karton kommt ein Luftballon zum Vorschein, an  
dem ein Schlüssel hängt; beides zusammen fliegt unter die  
Zimmerdecke))

[...]



[...]

[...]

Spiel- Hast du schon mal den blauen Hebel<sup>3</sup> an der rechten Seite  
 leiter gedrückt?

Mustafa ((auf die verschränkten Arme gestützt, zum Bildschirm  
 gelehnt)) Wo ist der denn?

Gerard Was?

Mustafa Wo der Igel.

Gerard Igel?

Mustafa Ja. „Hast du den rechten Seiten [gesehen? Den Igel?“,] ha  
 der doch gesagt.

Gerard [((stellt das 2kg-Gewicht  
 auf die Ordner))] DIS ((fährt mit dem Cursor auf den blau  
 Hebel am rechten Bildrand)) hab ich doch gesehen. DIS mei  
 der.

er erste theoretische Komplex, zu dessen Illustration diese Transkriptausschn  
 nen sollen, rankt sich um *Interaktion*.

## 2 *Interaktion in begrifflichen Kontexten*

er Begriff *Interaktion* wird sehr vielfältig verwendet. In alltagsprachlichen Zusa  
 nhängen ist das relativ unproblematisch, im wissenschaftlichen Diskurs hingeg  
 ssen Begriffe möglichst eindeutig definiert werden, damit „sich Vertreter verschie  
 Theoriepositionen verständigen können“ (Opp 1995: 127-132; zit. nach Neuber

gegangen, was dazu führen kann, dass Begriffsbestimmungen aus benachbarten Disziplinen einander näher stehen als verschiedene Definitionen aus ein und derselben Disziplin. Es geht im Folgenden jedoch nicht darum, die Entwicklung der Begriffsverwendung in den genannten Disziplinen oder aus der Perspektive verschiedener *and theories* zu referieren oder gar eine Begriffsklärung von großer theoretischer Reichweite zu erarbeiten; vielmehr gilt es, die Begriffsverwendungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu erklären und theoretisch zu begründen. Wie wird das Verhalten von *Interaktion* zu *Kommunikation* und *Interaktivität* aufgefasst, und welche Rollen spielen *Sprache*, *Sprechen* und *Lernen* sowie *Handlungskoordination*, *Kooperation* und *empraktischer Sprachgebrauch* in Interaktionen? Die Entscheidungen zur Begriffsverwendung sind an dem Ziel orientiert, die gemeinsame Rezeption von Spielgeschehen durch Grundschul Kinder differenziert beschreibbar zu machen.

## 2.1 Interaktion und Kommunikation

Zurückkommend auf das angeführte Transkriptbeispiel stellt sich in Bezug auf eine begriffliche Differenzierung von *Interaktion* und *Kommunikation* die Frage: Was tun die beiden Schüler Gerard und Mustafa am Computer? Interagieren oder kommunizieren sie? Und mit wem interagieren oder kommunizieren sie: mit dem Partner oder dem Computer? Es gilt zu klären, wie sich *Interaktion* und *Kommunikation* theoretisch begründet so unterscheiden lassen, dass sie zu „signifikanten Symbolen“ (Jäckel 1994) für eine differenzierte Beschreibung der Geschehnisse in der Konstellation *Kind-Spielgeschichte-Kind* bei der gemeinsamen Spielgeschichtenrezeption werden. In diesem Sinne wird der Versuch unternommen, das Geschehen zwischen SchülerInnen am Computer/Spielgeschichte als *(Medien-)Kommunikation*<sup>4</sup> und das Geschehen zwischen SchülerInnen als *(Begleit-)Interaktion*<sup>5</sup> zu fassen.

Zusammenhang mit den Begriffen *Interaktion* und *Kommunikation* sind für die vorliegende Arbeit zwei adjektivische Verwendungsweisen relevant, und zwar in der Kombination *interaktive Medien*, als die Spielgeschichten gerne bezeichnet werden, wie in der Kombination *kommunikative Kompetenz*, die als ein deutschdidaktisches Lernziel gilt. Auf *interaktive Medien* wird im Kontext von „Interaktion und Interaktivität“ (2.2.2), auf *kommunikative Kompetenz* am Ende dieses Abschnitts eingegangen.

Die Vielzahl von Definitionen, die für die Begriffe *Interaktion* und *Kommunikation* vorliegt, beinhaltet auch unterschiedliche Verhältnisbestimmungen. Klaus Mollenhaustruierte in seiner Monographie „Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse“ bereits 1977, dass die beiden Begriffe zum einen als mit gemeinsamer Sch

ung dazu lesen. In der vorliegenden Studie wird *Kommunikation* allgemein als Prozess des Mitteilens und als umfassende Bezeichnung verstanden, unter deren D. ischen (*Medien-*)*Kommunikation* und (*Begleit-*)*Interaktion* unterschieden wird.

s der Perspektive der am symbolischen Interaktionismus (Mead 1934/1968, Blum 1973) orientierten Interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer/Naujok 1999) assoziiere ich mit *Medienkommunikation* eher den ‚Transport‘ von (vorgefertigten) *Informationen*, mit *Begleitinteraktion* den *Prozess der kollektiven Bedeutungsgenerierung* (Naujok/Krummheuer/Brandt 2008: 780; vgl. auch Krummheuer 1992: 13). Eine interessante Parallele dazu lässt sich in einer Differenzierung erkennen, die Petra W. (1997) im Rahmen ihrer Untersuchung von Vorlesegesprächen in Familien hinsichtlich der elterlichen Vorlesekonzepte vornimmt. Sie unterscheidet ein Konzept der „*Interpretation*“, in dessen Rahmen „der Vorleseprozeß mit Prozeduren des Aushandels in Verbindung gebracht wird“, von einem Konzept des „*Transports*“ von Inhalten und Bedeutungen (mit vorab definierbaren und später zu objektivierenden Ergebnissen)“ (a.a.O.: 318), in dem das Interpretieren nicht zur gemeinsamen Sachverständigung macht wird – wenngleich die Kinder das Vorgelesene in jedem Fall individuell interpretieren. Die Differenzierung zwischen ‚Transport‘ und Interpretation erfolgt gleichermaßen zur Unterscheidung zweier Arten der Gesprächsgestaltung, ohne dass dabei zwischen *Kommunikation* und *Interaktion* unterschieden wird.

Die generelle Gegenüberstellung von *Interaktion* als Prozess gegenseitiger Interpretation und gemeinsamer Bedeutungsaushandlung auf der einen Seite und *Kommunikation* als eher mechanischer Informationsübermittlung bzw. ‚Transport‘ von vordefinierten Inhalten auf der anderen Seite würde zweifellos zu kurz greifen. Die Präzisierung lässt sich anhand der von Klaus Krippendorf (1994) zusammengetragenen Metaphern der Kommunikation veranschaulichen. Krippendorf zufolge steht die verbreitete Vorstellung von Kommunikation als Informationsübermittlung etwa der „Metapher der Übertragung von Botschaften“ sowie der „Metapher vom Kanal“ (a.a.O.: 85f.) und ist insofern problematisch, als damit eine Vorstellung von Objektivität einhergeht. Es wird suggeriert, dass Informationen eine einzige Wahrheit enthalten und unabhängig von den jeweiligen RezipientInnen und deren Interpretationen existieren. Insofern lässt sich der Begriff „Informationsübermittlung“ der inzwischen überholten monokausalen Medienwirkungsforschung zuordnen, in der davon ausgegangen wurde, dass mediale Angebote bzw. Reize mehr oder weniger direkt auf passiv, wehrlose RezipientInnen einwirkten und bestimmte Reaktionen hervorriefen (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992: 31f.).<sup>6</sup> Aus der in der vorliegenden Arbeit eingenommenen interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektive werden sowohl in Inter-

Kommunikation schließt Deutungsprozesse auf der Rezipientenseite – sowohl von Einzelnen als auch von mehreren RezipientInnen gemeinsam – ausdrücklich ein. Im Computer bzw. die Spielgeschichte wird *nicht* als deutungsfähiger Rezipient aufzufassen.

Kommunikation kann auf sehr unterschiedliche Weise medial vermittelt erfolgen und muss in dieser Hinsicht ausdifferenzieren. In Bezug auf den Fokus der vorliegenden Arbeit ist die *Anwesenheit* der Interaktionspartner unabdingbar, denn bei der Untersuchung der *gemeinsamen* Rezeption von Spielgeschichten am Computer werden gerade solche sozialen Interaktionen in den Blick genommen, die unter Anwesenheit stattfinden. Die *Interaktion* zwischen den beteiligten SchülerInnen hebt sich hier von der Kommunikation mit der Spielgeschichte nicht zuletzt durch die Anwesenheit der KommunikationspartnerInnen ab. Im Zusammenhang mit einem weiteren und formaleren Interaktionsbegriff, wie er in der Kommunikationswissenschaft verbreitet ist, wird der Ansatz, die Anwesenheit zum Definitionsmerkmal von Interaktion zu nehmen, mit der Begründung verworfen, dass bei der Idealisierung der *face-to-face*-Interaktion<sup>7</sup> „das Potenzial der Kommunikationssituation [unter Anwesenden; N. Neuberger] der tatsächlichen Kommunikation gleichgesetzt“ werde (Neuberger 2007: 3). Christoph Neuberger vertritt die Position, dass die Frage nach der Direktheit bzw. medialen Vermitteltheit nicht über den Interaktionsgrad von Kommunikation entschieden werden könne (a.a.O.: 38). Meines Erachtens muss unbedingt grundsätzlich zwischen verschiedenen Arten der medialen Vermitteltheit unterschieden werden, etwa zwischen *face-to-face*-Situationen, Telefonieren und Fernsehen, dies ganz im Sinne Michael Jäckels, der schreibt:

„Das Grundmodell, an dem sich der soziologische Interaktionsbegriff orientiert, ist die Beziehung zwischen zwei oder mehr Personen, die sich in ihrem Verhalten aneinander orientieren und sich gegenseitig wahrnehmen können. Die physische Präsenz der Interaktionspartner ist ein wichtiges Definitionselement.“ (Jäckel 1995: 463)

Das Telefonieren stellt aus der in der vorliegenden Arbeit eingenommenen Perspektive den Grenzfall dar, weil es im Gegensatz zum Umgang mit einer Spielgeschichte am Computer wechselseitige Interpretation und gemeinsame Sinnkonstitution erlaubt, allerdings ganz auf die lautliche Ebene beschränkt ist.

Das bedeutende Moment der *wechselseitigen Orientierung* greift auch Tilmann Suhr (1999a: 291) auf, wenn er *Interaktion* an die Bedingung der Anwesenheit knüpft und betont, dass die beteiligten Personen sich nicht nur als anwesend wahrnehmen, sondern



d in der theoretischen Diskussion damit begründet, dass in Kommunikationen unwesenden neben der Sprache und anderen Lauten auch visuelle und physische Aspekte von Bedeutung sind. Außerdem hängen Möglichkeiten der Rückkopplung und Verbindlichkeit von der medialen Vermitteltheit der Kommunikation ab. In diesem Sinne formuliert Jäckel mit Bezug auf Maletzke (1963: 22):

„In sozialen Interaktionen – und darin liegt und bleibt eine wichtige Differenz zu medienvermittelter Kommunikation erhalten – kommt nicht nur der Sprache eine wichtige Funktion als Vermittlungsinstrument zu, sondern auch dem, was Maletzke mit Ausdruck bezeichnet hat.“ (Jäckel 1995: 473)

Während Maletzke auf den akustischen und visuellen Ausdruck eingeht, führt Jäckel außerdem die Möglichkeit der Berührung an, die nur bei physischer Präsenz gegeben ist. Neuberger (2007: 36f.) verweist in diesem Zusammenhang auch auf Klaus Merten (1977: 65), der das Merkmal der Mehrkanaligkeit von direkter Kommunikation strukturalistisch (Merten verwendet hier die Metapher des Kanals). Rückkopplungsmöglichkeiten in der Interaktion waren vielfach Forschungsgegenstand der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, etwa mit Blick auf Hörerrückmeldungen (z.B. Dunne 1974, Wahmhoff/Wenzel 1979) oder Reparaturen (z.B. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). Hinsichtlich der Verbindlichkeit von Interaktionen im Kontrast zu Massenkommunikation konstatiert Jäckel (mit Bezug auf Dominick 1987: 8 ff. und Reitzel/Rogers 1988: 298) unter anderem:

„In sozialen Interaktionen bestehen für die Beteiligten nur geringe Rückzugsmöglichkeiten. [...] Mangelnde Aufmerksamkeit wird in solchen Interaktionsprozessen sanktioniert.“ (Jäckel 1995: 466)

Die Bemühungen um eine Differenzierung von *Interaktion* und *Kommunikation* wird nicht zuletzt immer wieder die *Verständigungsorientierung* als mögliches Unterscheidungskriterium diskutiert und herangezogen. Der Anspruch der *Verständigung* geht zurück auf Jürgen Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* zurück (Habermas 1981) und ist eng mit dem *herrschaftsfreien Diskurs* als demokratisches Ideal und *Kommunikation* als Form von zwischenmenschlicher Interaktion entwirft, die auf die Verständigung zwischen den Interaktionspartnern statt primär auf individuelle Interessen zielt. Grottel (1992: 14) weist darauf hin, dass der Habermas'sche Kommunikationsbegriff dem Interaktionsbegriff des symbolischen Interaktionismus – und damit auch dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten – nahesteht.

den Zeilen <26> bis <32> des obigen Transkriptbeispiels wird deutlich, dass Ger

Gerard Igel:  
[Mustafa Ja. „Hast du den rechten Seiten [gesehen? Den Igel?“,] ha  
der doch gesagt.  
[Gerard (((stellt das 2kg-Gewicht  
auf die Ordner))] DIS ((fährt mit dem Cursor auf den blau  
Hebel am rechten Bildrand)) hab ich doch gesehen. DIS mei  
der.

Der Spielleiter des Programms stellt eine Frage, welche die Proposition enthält, d  
an der rechten Seite ein blauer Hebel befindet. Mustafa fragt: Wo ist der de  
fenbar findet er nichts, was ihm zu der Frage des Spielleiters passend scheint. W  
Frage in Zeile <26> von einem Gesprächspartner gekommen, so wäre es nahe  
nd, diese Frage als eine Rückfrage an den Sprecher zu interpretieren. In dieser Sit  
n jedoch antwortet Gerard, der Mustafas Frage hört und – davon darf man ausgel  
weiß, dass der Spielleiter sie nicht hören kann. Gerard fragt nach: Was? Die Fr  
st sich als Bitte um Wiederholung der gesamten Äußerung oder als Bitte um e  
zisierung des grammatischen Subjekts interpretieren, auf das Mustafa lediglich  
n Deiktikum *der* referiert hat. Mustafas Erwiderung *Wo der Igel ist* wieder me  
tig: Sie kann als verkürzte Wiederholung der Frage, aber auch als Präzisierung  
objekts gedeutet werden. Offenbar hat Mustafa den Spielleiter falsch verstand  
bel und Igel klingen relativ ähnlich. Nun hakt Gerard noch einmal nach: Igel?  
In beiden weiteren Redezügen gelingt es den Kindern, die Deutungslücke zu fül  
d zu rekonstruieren, worauf der Spielleiter verwiesen hat. Dies geschieht verbal  
em deiktischen Verweis und nonverbal mit einer computervermittelten Zeigege  
Gerard und Mustafa stellen hier gemeinsam Sinn her und entwickeln eine Deutung,  
gemeinsam geteilt gelten und so eine tragfähige Grundlage für die Fortsetzu  
er Interaktion bilden kann. Im Sinne der obigen Ausführungen sowie dieses B  
els wird *(Begleit-)Interaktion* im Kontext der vorliegenden Studie also für das C  
ehen zwischen den SchülerInnen verwendet, das durch *Anwesenheit*  
teiligten, *wechselseitige Orientierung*, *gegenseitige Interpretation* und *gemeinsa  
nkonstruktion* gekennzeichnet ist.

Im Zusammenhang mit der Interaktion besprochenen Aspekte – der akustisch u  
uell wahrnehmbare Ausdruck und die physische Präsenz des Gegenübers (mit  
öglichkeit, den Abstand zueinander bis hin zur Berührung<sup>8</sup> zu variieren), die un  
paaren Rückkopplungsmöglichkeiten (die zwar auch am Telefon, dort jedoch led  
n akustisch gegeben sind) sowie Fragen der Verbindlichkeit – spielen auch in d  
zeptionssituationen, die in der vorliegenden Studie untersucht werden, eine bed  
ch. Daher weisen wir nicht auf die Bedeutung von Medien und Medienlichkeit in

che voller Samstage“) ereignet, wird dagegen als *Medienkommunikation* spez  
rt. Der unten noch einmal abgedruckte, mittlere Teil des obigen Transkriptbeispi  
dem es gilt, den Schreibtisch des Chefs aufzuräumen, um einen Schlüssel zu find  
l dies illustrieren.

Gerard ((mit dem Cursor auf dem Karton)) Das hier. ((entfernt ihn  
[PC [((Unter dem Karton kommt ein Luftballon zum Vorschein, a  
dem ein Schlüssel hängt; beides zusammen fliegt unter die  
Zimmerdecke.))]

ard entfernt den Karton vom Schreibtisch. Bei genauer Betrachtung ist die Ko  
nikation im Transkript verkürzt dargestellt bzw. in den Beschreibungen ((mit d  
rsor auf dem Karton)) und ((entfernt ihn)) zusammengefasst. Gera  
wegungen an der Maus, die sich als eine Kombination aus Klicken und Schiel  
onstruieren lassen, stellen den Informations-Input für das Programm dar. Das P  
mm reagiert darauf, indem das Verschieben des Kartons zugelassen wird und  
uchte Schlüssel unter die Zimmerdecke schwebt. In der vorliegenden Arbeit w  
s als interpretierbare, jedoch nicht verhandelbare Mitteilung des Programms an d  
v. die NutzerIn ausgelegt.

ischen Medienkommunikation und Begleitinteraktion ist das Phänomen der para  
len Interaktion angesiedelt. Von *parasozialer Interaktion* ist in der Arbeit die Re  
nn sich die RezipientInnen dem Medienangebot gegenüber so verhalten, als kö  
ses sie doch verstehen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ein Kind mit ei  
dienfigur schimpft – vergleichbar mit fernsehspezifischen Szenen, in denen kle  
nder auf Fragen von FernsehmoderatorInnen antworten oder dem Sandmännch  
nken, oder mit Situationen, in denen Erwachsene das virtuelle Gegenüber ‚hin  
n Computer beschimpfen. In derartigen *parasozialen Interaktionen* entsteht „  
sion einer Begegnung von Angesicht zu Angesicht“ (Jäckel 1995: 469).<sup>9</sup>

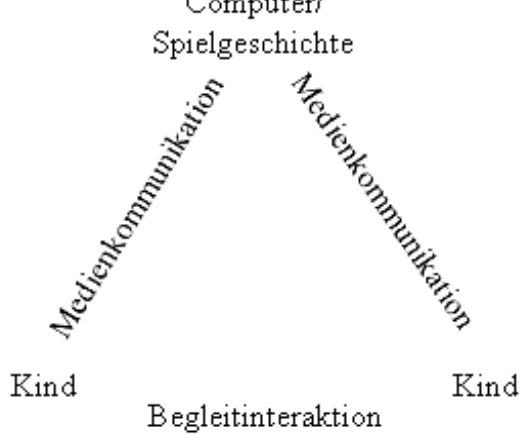
ter plädiert dafür, „Kommunikationsanalysen von der Mehrpersonen- und Inter  
asbindung abzukoppeln“ (Sutter 1999a: 296); denn schriftliche und massenmedi  
mmunikationsformen erlauben keine sequenzförmige Handlungskoordination  
teiligten in der Form, dass Person A etwas äußert, auf das Person B aufgrund ei  
nzuschreibung reagiert, was wiederum von Person A gedeutet und entsprechen  
tätigt oder zurückgewiesen wird:

„Schriftliche und massenmediale Kommunikationsformen geben keinen  
Raum für direkt anschließende Reaktionen Alters und deren Validierung

Die Medienkommunikation zwischen SchülerIn und Spielgeschichte ist allerdings nicht ganz gleichzusetzen mit den massenmedialen Kommunikationsformen, die Sutter in Betracht hat. Die NutzerInnen einer Spielgeschichte erhalten zu ihren Eingaben vom Computer nämlich insofern Rückmeldungen, als das Programm die Eingaben entweder als nicht oder als richtig bzw. als falsch verarbeitet. Diese Zuordnung zu vorab festgelegten unflexiblen Kategorien ist jedoch weit entfernt von den Möglichkeiten der wechselseitigen Interpretation und gemeinsamen Bedeutungskonstitution, die die Interaktion von anwesenden Menschen bietet.

Im Gegensatz zu den schriftlichen und massenmedialen Kommunikationsformen, die Sutter beschreibt, zeichnet sich die sequenzartige Handlungskoordination in sozialen Interaktionen gerade durch Reihungen von unmittelbaren Bezugnahmen auf die Äußerung einer als andere anwesende Person bzw. auf deren Äußerung aus. Sutters Aussage lässt sich auch auf die Medienrezeption im Sinne der Rezeption von Spielgeschichten übertragen: Als Beleg kann hier die erste Zeile des Transkript-Ausschnitts dienen, in der Mustafa fragt: *Warum nimmt der nicht?* Indem er mit *der* in der dritten Person ein Element des Medienangebots referiert, wird Gerard zur zweiten, das heißt zur adressierten Person. Meines Erachtens setzt Mustafa hier eine situationsspezifische Strategie ein: Da er weiß, dass ihm die Kommunikation mit der Spielgeschichte „keinen Raum für direkt anschließende Reaktionen“ bietet und dass Ego (in diesem Fall das Medienangebot) auf seine Reaktion (in diesem Fall: auf seine Nachfrage) nicht eingehen wird, wendet er sich direkt an Gerard. Er verlässt also die Medienkommunikation und tritt in eine Begleitinteraktion mit seinem Rezeptionspartner Gerard ein, bei der die beiden Schüler die Spielgeschichte zum Referenzobjekt machen. Das Beispiel verdeutlicht die spezifischen Funktionen von Medienkommunikation und Begleitinteraktion bei der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten.

In meiner ersten Skizze lassen sich die Eckpunkte der interessierenden gemeinsamen Rezeptionssituationen und die Beziehungen zwischen ihnen nun wie folgt darstellen:



zwischen den beteiligten Kindern und der Spielgeschichte findet jeweils *Medienkommunikation* statt, zwischen den beiden Kindern *Begleitinteraktion* (s. 2.3.3.3). Wenn die vorliegende Arbeit nach interaktiven und kommunikativen Dimensionen bei der gemeinsamen Spielgeschichtenrezeption gefragt wird, so stehen die *Medienkommunikation* und die *Begleitinteraktion* im Zentrum des Interesses.

Im Bezug auf die zu Beginn dieses Abschnitts formulierten Fragen nach einer theoretisch begründeten Unterscheidung von Interaktion und Kommunikation zur differenzierteren Beschreibung empirischer Rezeptionssituationen können nun die beiden vorgelegten Antworten gegeben werden. Erstens: Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit *interagieren* Gerard und Mustafa miteinander; mit dem Computer bzw. dem Medienangebot *kommunizieren* sie. Zweitens: Wird Interaktion als zwischenmenschliche Kommunikation unter der Bedingung der Anwesenheit und wechselseitigen Orientierung gefasst, so ist die Bezeichnung *interaktive Medien* für Spielgeschichten nicht angemessen. Diese Feststellung ist jedoch ergänzungsbedürftig und wird deshalb im folgenden Abschnitt zu Interaktion und Interaktivität (s. 2.2.2) noch einmal aufgegriffen und ausdifferenziert.

Am Ende wurde schließlich die Frage nach der adjektivischen Verwendung von *Kommunikation* in der Begriffskombination *kommunikative Kompetenz* gestellt. *Kommunikative Kompetenz* zielt auf das Individuum und wird primär in Bezug auf kognitive Kompetenzen gebraucht. Eine einheitlich-differenzierende Verwendung der Begriffe *Interaktion* und *Kommunikation* lässt sich in der Deutschdidaktik nicht ableiten. *Kommunikation* wird verbreitet als eine Art Sammelbegriff verwendet, wie Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt etwa konstatieren unter der Zwischenüberschrift „Unterricht als kommunikatives Ereignis“:

Die Autoren verwenden den Kommunikationsbegriff also im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen und beschreiben Kommunikation als Einflussfaktor für individuelle Lernprozesse und Wissenserwerb. Kommunikation schlägt sich bei ihnen in den Kognitionen nieder. Im Rahmen einer Unterrichtsforschung, die sich am symbolischen Interaktionismus und an der ethnomethodologischen Konversationsanalyse orientiert, geht es in Bezug auf die soziale Herstellung des Unterrichtsgeschehens nicht von *Unterrichtskommunikation*, sondern von *Unterrichtsinteraktion* die Rede (s. z.B. Melzer 1979, Naujok/Brandt/Krummheuer 2008). In diesem Sinne wird das Unterrichtsgeschehen (auch in der vorliegenden Arbeit) als in Interaktionen gemeinsam hergestellt betrachtet, und das, was Becker-Mrotzek und Vogt als enge Verbundenheit des individuellen Lernens mit der Kommunikation beschreiben, gilt hier als soziale bzw. interaktive Konstituiertheit des Lernens.

Die Arbeit von Becker-Mrotzek und Vogt steht in der Tradition der linguistischen Pragmatik, einer Tradition, in der das Forschungsinteresse auf den Handlungsaspekt des Sprechens, das heißt auf sprachliches bzw. kommunikatives *Handeln* – dies an die Anlehnung an Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* (Habermas 1981) und auf sprachliche bzw. kommunikative *Handlungsmuster* gerichtet ist (s. auch Melzer/Rehbein 1977, 1986, Wieler 1989, Becker-Mrotzek/Vogt 2001, Vogt 2002, Wanka 2004). Mit *kommunikativer Kompetenz* ist demnach die Kompetenz sprachlichen Handelns (einschließlich des Einsatzes nonverbaler Anteile) gemeint. Hier wird noch einmal deutlich, wie der Habermas'sche Kommunikationsbegriff dem Interaktionsbegriff des symbolischen Interaktionismus nahesteht.

## 2.2 Interaktion und Interaktivität

In den beiden Begriffen *Interaktion* und *Interaktivität* wurde der erste im vorherigen Abschnitt bereits relativ eingehend behandelt. In diesem Abschnitt steht daher der Begriff *Interaktivität* im Mittelpunkt, der im Zusammenhang mit der Rezeption der sogenannten *neuen Medien* eine bedeutende Rolle spielt. Seine Bestimmung hängt wiederum eng mit der Abgrenzung von bzw. mit der Klärung seines Verhältnisses zur Interaktion ab; Neuberger (2007) zufolge stehe in „theoretisch gehaltvollen Definitionen“ von Interaktivität „zumeist der *Interaktionsbegriff* im Mittelpunkt“ (a.a.O.: 3). Wie dicht nebeneinander die beiden Begriffe stehen, kommt nicht zuletzt in der Ambivalenz des Adjektivs *interaktiv* zum Ausdruck, mit dem sowohl auf *Interaktion* als auch auf *Interaktivität* Bezug genommen werden kann. In diesem Sinne weist auch Werhane (2007) darauf hin, dass Interaktivität nicht mit „Interaktionalität“ verwechselt werden darf (Holly 2000: 87; s. auch 2.3.2).