Leseforum Schweiz



Informations-

bulletin 3

Oktober

1994

Impressum
Informationsbulletin Leseforum Schweiz
Herausgegeben vom Leseforum Schweiz, Sektion IRA
Die veröffentlichten Beiträge bleiben Eigentum der Autoren.
Redaktion: Anna Katharina Ulrich
Gestaltung und Produktion: Vera Honegger, Pestalozzianum Verlag Zürich
Bild Titelseite: Max Caflisch, Bitstream Amerigo von Gerhard Unger (aus: Typographische Monatsblätter 3/1989)

Das Informationsbulletin geht als Mitteilungsblatt an alle Mitglieder des Leseforum Schweiz. Es erscheint jährlich. Die Mitgliedschaft ist allen an Fragen des Lesens Interessierten offen. Auskünfte und Anmeldungen beim Sekretariat, c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-Zürich, Tel. 01 261 90 44.

Beiträge für künftige Nummern sind willkommen (möglichst mit Diskette zusätzlich zum Manuskript)
Nächster Redaktionsschluss: 7. Juli 1995.

Leseforum Schweiz

Das Leseforum Schweiz versteht sich als interdisziplinäre Kontaktstelle für alle, die an Fragen des Lesens, der Alphabetisierung, der Leseförderung und der Schriftlichkeit (litéralité, literacy) interessiert sind. Durch Veranstaltungen und mit der Herausgabe des jährlich erscheinenden Informationsbulletins sucht es die zahlreichen, oft weit auseinanderliegenden Forschungs- und Praxisgebiete im Zusammenhang mit Lesen/Literacy miteinander zu verknüpfen. Im schweizerischen Rahmen setzt es sich ein für intensivere interregionale Kontakte. Auf internationaler Ebene pflegt und fördert es den Informationsaustausch mit den angrenzenden Ländern und gewährleistet als Schweizer Sektion der International Reading Association (IRA) Verbindungen mit der internationalen Szene.

Die Mitgliedschaft steht allen an Fragen des Lesens interessierten Einzelpersonen und Institutionen offen.

Mitgliederbeiträge 1995 (incl. Bulletin):
Einzelmitglieder Fr. 50.-
Studierende/Mitglieder in Ausbildung Fr. 25.-
Institutionen Fr. 200.-

Vorstand: Andrea Bertschi-Kaufmann, Heinz Bonfadelli, Marta Böni, Roberto Braun, Salome Burri, Ruth Erat, Rudolf Groner, Peter Gyr, Barbara Helbling, Ursula Meier-Civelli, Alfred Messerli, Verena Rutschmann, François Stoll, Rosmarie Tschirky, Anna Katharina Ulrich
Geschäftsstelle:
Leseforum Schweiz
c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11,
CH-8032 Zürich, Tel. 01/261 90 44

Inhalt

2 Editorial

Forschung

3 François Stoll, Philipp Notter: Literalität des Erwachsenen
3 Anne Stahl-Thuriaux: L'écriture en chantier
4 Daniel Zahnd: Ein Lesetest mit kontextbeschränktem Textmaterial
5 Daniel Birrer: Simulation von Leseaugenbewegungen.
7 Sandra Dütsch, Maja Hehlen: Phonologische Bewusstheit und Lesenlernen
8 Madelon Saada-Robert: Les débuts de l'apprentissage de lecture/écriture chez les enfants de 5 à 6 ans
10 Martine Wirthner: La production écrite en 6e année
11 Erwin Bernhard, Serge Erard: Lesen im Gegenwind
12 Monika Wyss: Formale Aspekte in Lehrlingsaufsätzen

Aus der Forschung – für die Praxis

15 Andrea Bertschi-Kaufmann: Leseförderung und Leseentwicklung
17 Stiftung Lesen: Lesen im internationalen Vergleich
18 Pascal Darioly: S'exprimer par écrit
19 Claude Bugniet, Christian Nidegger: Une taupe dans le chocolat
19 Verena Stauffacher: Lesen und Schreiben ein Problem?

Lesen und Schreiben für Erwachsene

20 Teilnehmerwerbung/Comment inciter les illettrés...
20 Arbeitsgemeinschaft Alphabetisierung

Bibliotherapie

21 Denise von Stockar: "Les livres, c'est bon pour les bébés"

Buch und Medien

22 Andrea Bertschi-Kaufmann: Vier Thesen
24 Heinz Bonfadelli: Medium "Buch"
24 Maurice Bettex: Place de l'éducation aux médias
25 Daniel Peraya, M. C. Nyssen: La formation à l'audiovisuel
25 "Medienpädagogik" - Wegleitung für alle Schulstufen

Leseförderung

25 Dominique Thomi Baker: Une signalisation pour les enfants
27 Giuditta Gerber-Graber: "Zora la Rousse"
27 Maja Mores: "Ich sag mir jetzt alles selbst"
28 Sylvaine Froidevaux: Profession: écrivain(e)
28 Nadine Brun-Cosme et al.: Des écrivains rencontrent des enfants
29 SBJ: Auszeichnung für "Lesebazillus"

Interkulturelle Arbeit

29 Une Bibliothèque interculturelle à Genève
29 Kinderbuchfonds Baobab
30 Helene Schär: Buchmesse in Harare
31 Nuri Taner: Der schlaue Fuchs
32 Silvia Hüsler: Al fin Serafin

Beiträge

33 François Gaillard: Attention et apprentissage de la lecture
38 Yvonne Steinemann: Aus dem Protokoll einer Alphabetisierung
40 Anna Katharina Ulrich: Texte von Kindern
44 Barbara Helbling: Eine Schweiz für die Schule
49 Claudia Weilenmann: Horizonte und Grenzen

51 Hinweise auf Publikationen

55 Termine

Editorial

Aktuellste Post bei Abschluss dieses Hefts ist die Einladung des Leseforum Schweiz zu einer Tagung an der Universität Basel. Am Donnerstag, 3. November 1994, haben wir die Freude, mit möglichst vielen Interessierten drei Vorträge zu hören, die uns überraschende Einblicke versprechen: Prof. Andreas Guski vom Slavischen Seminar der Universität Basel wird über Lesegewohnheiten, Leseforschung und Strategien der Lesergewinnung im Russland des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts berichten. Annelies Häcki Buhofer, Professorin für Linguistik am Deutschen Seminar, spricht über instrumentelles Schreiben im Alltag Erwachsener. Der Romanist Prof. Georges Lüdi referiert über seine Untersuchungen zum "Erzählen in zwei Sprachen bei bilingualen Kindern". Zu den Vorträgen sind Leserinnen und Leser dieses Bulletins herzlich eingeladen (Zeit und Ort siehe Termine, S. 55).

Lesen in Phasen zeitgeschichtlichen und politischen Wandels; Schrift als fast übersehene, alltäglich geübte Kulturtechnik in vermeintlich schriftfernem Milieu; mehrsprachige Kommunikationsweisen, die uns vorwiegend einsprachig genormten 'Schriftgelehrten' nicht geheuer sind: Wirklichkeiten, die unsere Zeit prägen, die aber auch unsere Phantasie wecken und den Blick für die Beschränktheit eigener Ansätze schärfen können. Wobei die Beschränkung des je eigenen Forschungs- und Arbeitsansatzes zugleich unumgänglich ist: Will man zum Beispiel über den Stellenwert der "mechanischen" Vorgänge beim Lesen mehr erfahren (vgl. die drei Beiträge von Zahnd, Birrer und Dütsch et al. aus Bern, S.28), kann das Ausblenden der Sinn-Ebene unumgänglich sein, ja, dieses Ausblenden macht vielleicht gerade die Kunst des Erforschens aus. Ganz anderes kommt ins Blickfeld, wenn es beispielsweise um die Signalisierung einer Bibliothek mit kinderfreundlichen Pictogrammen geht (Thomi Baker, S. 25), um sprachliche Kompetenz in Lehrlingsaufsätzen (Wyss S.12), um das Abschneiden alter Zöpfe im Leseunterricht (Bertschi-Kaufmann, S. 22 - 23), oder um die Alphabetisierung junger Menschen aus dem Asylantenheim (Steinemann S. 38).

Ein wenig erinnert mich diese von Fall zu Fall zielgerichtete und zugleich offene Aufmerksamkeit, die ins Interdisziplinäre ausschweift und sich auf die eigene Praxis zurückholt, an die "attention" beim Lesenlernen, die François Gaillard in seinem Beitrag S. 33 - 38. sehr eindrücklich darstellt. Er sieht in der Aufmerksamkeit keinen einfachen Bewusstseinszustand, sondern "l'attention remplit un rôle actif de chef d'orchestre dans les activités de l'esprit, consistant notamment à comparer les informations en provenance des différents sens et à harmoniser les processus 'descendants' et 'ascendants' qui relient les inférences à la réalité saisie." So komplex wie der Vorgang sind die möglichen Gründe des Scheiterns. Dass vielen Kindern die Kunst "Lesen" ganz unauffällig gelingt, ist ein "miracle du simple normal" – ein auch von der Forschung her nur erahnbares Wunder.

Wir danken allen, die zur Vielstimmigkeit dieses Hefts beigetragen haben, und wünschen ihm die Aufmerksamkeit vieler Leserinnen und Leser!

Anna Katharina Ulrich

Informationen

Forschung

François Stoll, Philipp Notter
Literalität des Erwachsenen (IALS Schweiz)

Der schweizerische Beitrag zum internationalen Projekt IALS (International Adult Literacy Survey), dessen Pilotphase sich im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 abwickelt ("Wirksamkeit unserer Bildungssysteme"), soll zu einer soliden Beschreibung der Lesefertigkeiten (Literalität) der Erwachsenen zwischen 15 und 64 Jahren in der Schweiz führen. Das Projekt achtet insbesondere auf eine gute Differenzierung im Bereich der Lesefertigkeiten der schwächeren Leserinnen und Leser.

Das Projekt IALS ist massgeblich entwickelt worden vom Special Surveys Group at Statistics Canada. (Es existieren mehrere englischsprachige Arbeitspapiere vom ETS, Princeton, und von Statistics Canada.) Am IALS werden sich voraussichtlich insgesamt sieben bis zehn Länder beteiligen; neben der Schweiz steht im gegenwärtigen Zeitpunkt die Beteiligung Deutschlands, Frankreichs, Irlands, Kanadas, der Niederlande und Polens fest.

Das Schweizer Projekt will Lesefertigkeiten, wie sie im Berufs- und im Zivilleben erforderlich sind, erfassen und beschreiben. Es wird die Suisse romande und die Deutschschweiz getrennt untersuchen und besonders die Gruppe der jungen Erwachsenen (16–24) und jene der 51– bis 64jährigen berücksichtigen.

Die Ergebnisse sollen auch in Bezug gesetzt werden zu jenen, die sich aus der im Rahmen des internationalen IEA-Projekts "Reading Literacy Study" ergeben haben (vgl. Leseforum Bulletin 2 S. 8).

Im Pilotprojekt umfasst jedes Interview eine Reihe konkreter Leseaufgaben (45 Minuten) und eine viertelstündige Befragung zur früheren Ausbildung und zu den gegenwärtigen Tätigkeiten.

Bearbeiter des Projekts: Prof. François Stoll und Philipp Notter, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie, Schönberggasse 2, 8001 Zürich, Tel. 01 / 257 37 41, Fax 01 / 257 69 53.
(Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau)

Anne Stahl-Thuriaux
L'écriture en chantier: étude sur les pratiques de lecture d'ouvriers de bâtiment et propositions de formation*

La thématique générale de cette recherche est le rapport à l'écriture et à la lecture d'ouvriers maçons dans trois situations différentes: celle de la vie privée, celle de la vie professionnelle et celle d'une formation professionnelle en cours d'emploi. Le projet peut, dans l'étape actuelle de sa mise en forme, se traduire par les questions suivantes: Quelles sont les situations concrètes de leurs vies professionnelle et privée dans lesquelles ces adultes écri-

vent: dans quelles conditions, pourquoi? Que lisent-ils: journaux, périodiques, livres, prospectus, publicité, informations techniques, correspondance privée? Quelle place prend la communication écrite par rapport à d'autres formes de communication?

Outre cet inventaire, d'autres questions se posent: quels sont les problèmes rencontrés dans la lecture et l'écriture? Pour les étrangers, dans quelle langue écrivent-ils et lisent-ils: langue première ou langue seconde? Quelle est leur perception de la norme en matière d'écriture et de lecture? Enfin, au-delà des constats de distance entre les situations scolaires de lecture et d'écriture et les situations vécues dans la vie quotidienne, quelles sont les stratégies qu'ils mettent en oeuvre pour essayer de satisfaire aux normes scolaires? Qu'est-ce que cela change pour eux, dans leurs pratiques de lecture/écriture, d'être "retournés à l'école"? Ont-ils des propositions en ce qui concerne leur formation dans le domaine de la langue?

La population sur laquelle se fera la recherche se compose de maçons qui, à Genève, préparent un examen de fin d'apprentissage selon l'article 41 de la Loi sur la formation professionnelle. Ce public est en grande majorité non francophone. (L'art. 41.1 statue la possibilité pour les adultes de se présenter directement aux examens de fin d'apprentissage, sans passer par un contrat d'apprentissage, à condition qu'ils ou elles aient exercé le métier correspondant pour une durée de 50% supérieure à celle d'un apprentissage régulier et qu'ils ou elles aient acquis les savoirs professionnels indispensables.) L'analyse portera sur des questions d'examen, mais il est également prévu de procéder à des observations en situations de formation et professionnelle, de même qu'à des entretiens semi-directifs avec les adultes concernés.

* Recherche en vue d' une thèse de doctorat à Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il existe un canevas de thèse (5 feuilles). Adresse: Anne Stahl-Thuriaux, 13, rue du Veyrier, CH-1227 Carouge (Quelle: Information Bildungsforschung Aarau)

Daniel Zahnd

Ein Lesetest beruhend auf kontext-beschränktem Textmaterial*

Im Bereich der Untersuchung von Lesestörungen (Legasthenie, Dyslexie) herrscht trotz reger Forschungstätigkeit nicht gerade ein Überfluss an diagnostischen Erfassungsinstrumenten. Bei den bestehenden Verfahren andererseits gewinnt man nicht selten den Eindruck eines Mangels an theoretischer Integration und praktischer Validierung und Normierung.

Gängige Lesetests wie beispielsweise der Zürcher Lesetest bestehen aus Wortlisten und kurzen Texten verschiedener Schwierigkeitsgrade, die zur Beurteilung der Leseleistung herangezogen werden. Der Altersstufe der Probanden entsprechend müssen diese Texte relativ einfach gestaltet sein. Dies hat jedoch zur Folge, dass Kinder mit Leseschwierigkeiten, die sonst gut bis überdurchschnittlich begabt sind – was de facto der Definition von Legasthenie entspricht – mittels verschiedenster Strategien den reichlich vorhandenen Kontext des Testmaterials ausnutzen und auf diese Weise ihre Leseleistung verbessern. Da diese Texte auch sehr einfach memoriert werden können, ist auch eine Testwiederholung, etwa zu Therapiekontrollzwecken, nicht sehr verlässlich.

Mit Hilfe des Computers wurden nun entsprechend den phonetischen Gesetzmässigkeiten der deutschen Sprache artifizielle Texte konstruiert, deren Kontext auf die Intrawortredundanz begrenzt ist, die also keinen inhaltlichen Sinn ergeben und auf diese Weise das semantische System der Probanden umgehen.

Der Fokus dieses Erfassungsinstruments liegt so auf den mechanischen (low-level) Lesefähigkeiten, von denen man weiss, dass sie zu den grundlegenden Voraussetzungen des erfolgreichen Leselernens gehören. Unabhängig von dem verwendeten Erstleselehrgang durchläuft nämlich jedes Kind verschiedene Phasen des Leselernens: einer frühen Phase, in der eine relativ beschränkte Anzahl dem Kinde schon bekannter Wörter aufgrund grober visueller Merkmale erkannt wird, folgt die allmähliche Entwicklung der Fähigkeit zur Segmentierung von neuen, noch unbekannten Wörtern in adäquate Untereinheiten, bis

zum automatisierten, flüssigen Lesen (Klicpera & Schachner-Wolfram 1988).

In der Leseforschung gibt es nun viele Hinweise, die vermuten lassen, dass Kinder mit Leseschwierigkeiten in einer bestimmten Phase dieser Entwicklung steckenbleiben und beispielsweise versuchen, alle Wörter direkt zu erlesen, ohne sie in geeignete Untereinheiten zu segmentieren, oder, als anderes Extrem, im buchstabenweisen Erlesen der Wörter verharren.

Untersuchungen, die mit Pseudowörtern gearbeitet haben, zeigen, dass Dyslektiker tatsächlich im Verhältnis grössere Mühe haben beim Lesen solcher Wörter als Normalesende (Scheerer-Neumann, 1981; Bruck, 1988; Rack, Snowling & Olson, 1992).

Neu ist nun, dass in der vorliegenden Untersuchung ganze Pseudotexte als Testmaterial verwendet werden. In einer Voruntersuchung, die den Unterschied in der Leseleistung von Legasthenikern mit einer Kontrollgruppe beim Lesen der erwähnten Pseudotexte mass, zeigte sich ein statistisch bedeutsamer Unterschied sowohl bei den Fehlerzahlen wie auch bei den Lesezeiten. Der Vergleich mit anderen lesereleventen Variablen wie Intelligenz, normales (sinnvolles) Lesen und Leseverständnis, lässt den Schluss zu, dass die Texte geeignet erscheinen, die erwähnten basalen Lesefähigkeiten zu überprüfen.

Folgende Beispiele sind zwei Ausschnitte aus den verwendeten Pseudotexten:

Sprachapproximation
2. Ordnung
Es ob sahine Euleit anze bine grollereinnt drein ringen die spräus.
Sprachapproximation
6. Ordnung
Aber das linken war er nun zwei Freund wir noch für den Hals.

Im weiteren Vorgehen wurde die Eignung des sprachapproximierten Textmaterials für differenzialpsychologische Zwecke untersucht. Es zeigte sich, dass sie die üblichen Kriterien eines Leistungstests erfüllen. In Länge und Layout sind die Texte den Leseabschnitten des Zürcher Lesetests angepasst und erlauben auf diese Weise direkte Vergleiche zum normalen Lesen. Dadurch, dass sie keinen semantischen Inhalt haben und kaum memoriert werden können, eignen sie sich auch etwa zur Therapiekontrolle.

Die Arbeit stellt Prozentrangnormen für Schüler der 3. Klasse zur Verfügung, beruhend auf einer Normierungsstichprobe von 90 Schülern und Schülerinnen aus der Stadt Bern und unmittelbarer Umgebung. LegatherapeutInnen und interessierte Praktiker können sich vom Autor ein Exemplar der Lizentiatsarbeit zukommen lassen.

Literatur: Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. Reading Research Quarterly 23, 51-69.
Klicpera, C. & Schachner-Wolfram, S. (1988). Entwicklung der Lesefähigkeit während des ersten Schuljahres. Heilpädagogische Forschung, 14(1), 27-35 (Teil 1), 36-43 (Teil 2).
Rack, J.F., Snowling, M.J. & Olson (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. Reading Research Quarterly, 27, 28-53.
Scheerer-Neumann, G. (1981). The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental Evidence and a training program. Psychological Research, 43(2), 155-178.
* Lizentiatsarbeit aus dem Institut für Psychologie der Universität Bern. Adresse: lic. phil. D. Zahnd, Institut für Psychologie, Universität Bern, Muesmattstr. 45, 3000 Bern 9, Tel: 031 631 40 42.

Daniel Birrer
Simulation von Leseaugenbewegungen mit nonverbalem leseähnlichem Material*

Augenbewegungsmessungen beim Lesen waren in den letzten Jahren häufig Forschungsgegenstand empirischer Untersuchungen. Augenbewegungsparameter zeigen sich als wichtige Anhaltspunkte bei der Erforschung des Leseprozesses. Daher ist es kein Zufall, dass diese Methode auch bei der Dyslexieforschung eingesetzt wurde. Es zeigte sich nämlich, dass Parameter der Augenbewegungen als Indikatoren für die Lesefähigkeit eingesetzt werden können.

Mehrere Untersuchungen zeigten, dass sich bei Kindern mit zunehmender Leseerfahrung die Augenbewegungsparameter verändern. Andere Untersuchungen ergaben weiter, dass sich dyslektische Kinder in diesen Leseaugenbewegungen von normallesenden Kindern unterscheiden (Olson et al., 1991). Dies ist jedoch nicht erstaunlich, kann doch die Schwierigkeit eines Textes durch die Augenbewegungsparameter bestimmt werden: Je

schwieriger der Text, desto kürzere Sakkaden, längere Fixationen und umso mehr Regressionen treten auf. So müssen dyslektische Kinder, die per definitionem Schwierigkeiten haben, den Text zu lesen, in diesen Parametern veränderte Werte aufweisen.

Wieder einmal stellt sich die berühmte Frage nach Huhn oder Ei: Sind die auffälligen Augenbewegungen Ausdruck, oder sogar Ursache der Leseschwäche, oder zeigen die Kinder auffällige Augenbewegungen beim Lesen, weil sie ganz einfach schlechter lesen können?Um diese Frage zu beantworten, liegt es nahe, die Augenbewegungen dyslektischer Kinder mit nonverbalem Material zu überprüfen. Dies wurde auch gemacht. Pavlidis (1981) liess Kinder eine nonverbale Tracking-Aufgabe ausführen. Er fand bei dyslektischen Kindern im Vergleich zu einer Kontrollgruppe deutlich veränderte Augenbewegungsparameter.

Bei mehreren Replikationsversuchen (z.B. Olson et al, 1991) konnten die Befunde von Pavlidis nicht bestätigt werden. Es muss vermutet werden, dass die von Pavlidis verwendeten Aufgaben okulomotorisch eine zu geringe Schwierigkeit aufwiesen und daher auch für einen Grossteil dyslektischer Kinder eher einfach zu lösen waren. In einer Untersuchung, welche anlässlich der Heureka-Ausstellung mit den dortigen Besuchern durchgeführt worden war, zeigte sich, dass die Augenbewegungen beim Lesen aber weitaus komplexer sind (Walther-Müller, Cavegn & Groner, 1993). Besonders der Zeilenrücksprung scheint okulomotorisch recht schwierig zu sein. Die Untersuchung führte diese Schwierigkeiten nicht auf Verständnisprobleme am Anfang der Zeile zurück, sondern auf rein okulomotorische Probleme.

Es ist nun von Interesse, okulomotorisch schwierigere Aufgaben als die von Pavlidis verwendeten zu konzipieren. Die hier vorgestellte Lizentiatsarbeit hat genau dies zum Ziel. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Schwierigkeit des Zeilenrücksprungs geschenkt. Damit werden die Schwierigkeiten auf die rein okulomotorische Ebene reduziert. Sprachliche oder inhaltliche Probleme sollen eliminiert werden. Voruntersuchungen mit normallesenden Erwachsenen im Sommer 1993 zeigten, dass es nicht einfach ist, Aufgaben zu kreieren, welche diese Kriterien erfüllen. Die raumzeitlichen Parameter der spezifischen Augenbewegungen müssen mit Nichtlesematerial provoziert werden. Der Augenbewegungssteuerung kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu.

Die Frage ist nun: Wird die Steuerung eher von einem Top-Down-Prozess her bestimmt, d. h. werden zuerst Informationen auf höherer Stufe verarbeitet, oder ist eher ein Bottom-up-Prozess (Steuerung auf Grund von Stimulusinformation) federführend?

Es wurden nonverbale Abtastaufgaben gesucht, welche die beiden Steuerungsprozesse mehr oder weniger begünstigen sollten. Auch Theorien der Aufmerksamkeitssteuerung wurden bei der Testkonzeption berücksichtigt. Im Moment sind die Testerhebungen mit 20 erwachsenen, normallesenden Personen beendet. Durch Vergleich der spezifischen Augenbewegungsparameter der Testaufgaben mit Augenbewegungsparametern beim normalen Lesen soll die eine oder andere Hypothese erhärtet werden, und soll die Aufgabe ausgewählt werden, welche am ehesten Leseaugen-bewegungen mit nonverbalem Material provoziert. Das Fernziel ist, Aufgaben zu finden, die zur Augenbewegungsmessung bei dyslektischen Kindern eingesetzt werden können. Damit wäre die Möglichkeit geschaffen, festzustellen, ob dyslektische Kinder auch ohne Lesematerial auffällige Augenbewegungen ausführen.

Literatur: Olson, R.K., Conners, F.A., Rack J.P.(1991). Eye Movement in dyslexic and normal readers. In Stein, J.F. (1991), Vision and visual Dyslexia (S. 243-250) London: Macmillian Press.
Pavlidis Th. P. (1981). Eye Movement Differences between Dyslexics, Normal and Retarded Readers While Sequentially Fixating Digits. American Journal of Optometry & Physiological Optics; 62, 820-832.
Walther-Müller, P., Layer, A., & Groner, R. (1993): Zur Messung von Augenbewegungen, Teil 3: Augenbewegungen und Lesen: Eine empirische Untersuchung. Forschungsberichte aus dem psychologischen Institut der Universität Bern.
*Laufende Lizentiatsarbeit am psychologischen Institut der Universität Bern (Leitung: Prof. Rudolf Groner), Adresse: Muesmattstr. 45, 3000 Bern 9.

Sandra Dütsch, Maja Hehlen

Empirische Untersuchung über den Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit und Lesenlernen im Vorschulbereich*

Thema und bisherige Befunde: Im Bereich der Lesepsychologie gilt heute als gesichert, dass der Grad der phonologischen Bewusstheit die Lesefähigkeit beeinflusst (Mann, 1986 sowie auch Stuart & Coltheart, 1988). Die phonologische Bewusstheit beschreibt die Fähigkeit, erkennen zu können, dass Wörter aus bestimmten phonologischen Einheiten wie Silben und einzelnen Lauten bestehen. Folgende Punkte können aufgrund von vielen Untersuchungen (Mann, 1986; Stuart & Coltheart, 1988; Sawyer & Fox, 1991; Greene, 1993) festgehalten werden: Die phonologische Bewusstheit kann sich vor dem formalen Lesen und unabhängig davon entwickeln. Sie kann die Lesefähigkeit vorhersagen. Ein Defizit kann zu Schwierigkeiten im Lesenlernen führen. Die Beeinflussung der phonologischen Bewusstheit und dem Lesenlernen geschieht interaktiv. Nur noch selten werden relativ einseitige Methodenkonzepte wie das synthetische oder ganzheitliche vertreten. Es besteht weithin Konsens darüber, dass beim Lesenlernen sowohl ganzheitliches Wortgestaltwahrnehmen, als auch das Wiedererkennen und Verschmelzen einzelner Buchstabengruppen notwendig sind. Für den Leselernprozess ist eine systematische und sequentielle Präsentation von phonologischen Einheiten anhand von spezifischen, aber immer noch sinnvollen Lesetexten wichtig.

Das Interesse unserer Untersuchung galt generell der Entwicklung und dem Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit und Lesenlernen. Dabei wurde im speziellen untersucht, wie sich eine längere Pause nach einer ersten Leseeinführung auf die Entwicklung der Leseleistung und der phonologischen Bewusstheit auswirkt. Weiter wurden der durchgeführte phonologische Test auf Intrakorrelationen, die einzelnen Items auf unterschiedliche Zusammenhänge mit der Leseleistung untersucht.

Methode: Wir arbeiteten mit Kindern aus der International School of Berne. Die Kinder waren alle zwischen fünf und sechs Jahre alt, acht Knaben und sechs Mädchen. Sieben der Kinder hatten die Muttersprache Englisch, und alle stammten aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Schichten. Während des Kindergartens erhielten die Kinder eine spielerische Förderung der phonologischen Bewusstheit (durch das Erlernen von Kinderreimen und Wortspielen). Zusätzlich hatten sie einen ersten Kontakt mit dem Lesen durch das Erlernen einer bestimmten Anzahl von Wörtern.

Messzeitpunkt 1 vor den Sommerferien 1993 (am Ende des Kindergartenschuljahres)
Messzeitpunkt 2 nach den Sommerferien 1993 (zum Zeitpunkt der Einschulung)
Messzeitpunkt 3 vor den Herbstferien 1993 (nach zwei Monaten der ersten Klasse)

In der ersten Testserie (Messzeitpunkt 1) wurde zuerst mit allen Kindern ein IQ-Test (Test of nonverbal intelligence Toni-2, 1990) durchgeführt, sowie ihr TV-Verhalten, ihre sozioökonomische Herkunft und ihre Englischkenntnisse ermittelt. Danach wurden die Daten der eigentlichen Testserie erhoben. Diese setzen sich zusammen aus einem Test zur Ermittlung der phonologischen Bewusstheit (reproduziert nach Stuart & Coltheart, 1988), einem Lesetest (Gates-McGinities Reading Test, 1978) und den 21 Wörtern, die die Kinder im Kindergarten gelernt hatten. - Die Daten der zweiten und dritten Testserie wurden in derselben Reihenfolge erhoben.

Resultate: Die statistische Auswertung der Daten beruht auf den Rangkorrelationen nach Spearman; zusätzlich wurden Varianzanalysen durchgeführt. In diesem kurzen Überblick soll nur auf die wichtigsten Ergebnisse eingegangen werden.

Es besteht eine signifikante Korrelation zwischen der durchschnittlichen phonologischen Bewusstheit und der durchschnittlichen Leseleistung. Weiter kann eine signifikante Korrelation zwischen der zum ersten Zeitpunkt gemessenen phonologischen Bewusstheit und der Leseleistung nach einer achtwöchigen Pause (zweiter Zeitpunkt) festgestellt werden. Dieser Zusammenhang wird durch die knapp signifikante Korrelation zwischen dieser zu Beginn gemessenen phonologischen Bewusstheit und der

Leseleistung bei bestimmten gelernten Wörtern nach der achtwöchigen Pause zusätzlich unterstützt. Die Werte der phonologischen Bewusstheit ergeben zwischen den drei Messzeitpunkten zwei signifikante Korrelationen: die phonologische Bewusstheit zum Zeitpunkt 1 mit der zum Zeitpunkt 2, sowie die zu Zeitpunkt 1 mit der zum Zeitpunkt 3.

Diskussion: Die signifikanten Korrelationen zwischen den Werten der phonologischen Bewusstheit zu den verschiedenen Messzeitpunkten weisen auf die Stabilität dieser Variablen hin und charakterisieren dadurch die phonologische Bewusstheit als Fähigkeit. Die erhaltenen Daten zeigen allgemein, dass ein bedeutender Zusammenhang zwischen dem Grad der phonologischen Bewusstheit eines Kindes und dessen Leseleistung während der ersten Zeit des Leselernens in der Schule besteht.

Die Korrelation zwischen der Leseleistung nach und der phonologischen Bewusstheit vor der achtwöchigen Pause stellt ein weiteres interessantes Ergebnis dar. Da in der beschriebenen Pause weder eine Leseförderung noch eine spezielle Förderung der phonologischen Bewusstheit erfolgte, müssen andere Faktoren für das Entstehen des Zusammenhanges verantwortlich sein. Wir charakterisieren diese Zeitspanne als Zeit des "Wirkenlassens". Während dieser Zeit wirkt eine im Verlaufe des Kindergartens gut entwickelte phonologische Bewusstheit unterstützend auf die Leseleistung. Sie kann als Fähigkeit während der Zeit der Pause helfen, die bereits vorhandenen Ansätze des Lesens besser zu behalten.

Gerade in diesem Bereich der Leseforschung wäre es interessant, solche Untersuchungen nicht nur mittelfristig, sondern auch langfristig durchzuführen. Erst dadurch kann der Aspekt der Entwicklung des Kindes allgemein und bezüglich der zwei besprochenen Variablen im speziellen einbezogen werden. Da bisher fast alle Forschungen in diesem Themenbereich im angelsächsischen Sprach- und Kulturbereich durchgeführt worden sind, wo die Graphem-Phonem-Entsprechung als komplex und problematisch betrachtet werden muss, wäre es auch wichtig, dass zukünftige Untersuchungen vermehrt im deutschsprachigen Raum durchgeführt würden.

Literatur: Greene, J (1993). Systematic Phonology: The Critical Element in Teaching Reading and Language to Dyslexics. In S.F. Wright & R.Groner (Eds.), Facets of Dyslexia and its Remediation (541-549). Amsterdam: North-Holland.
Mann, V.A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experimence. Cognition, 24, 65-92.
Sawyer, D.J. & Fox, B.J. (1991). Phonological awareness of reading. New York: Springer.
Stuart, M & Colthart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? Cognition, 30, 139-181.

*Laufende Lizentiatsarbeit bei Prof. Rudolf Groner am Institut für Psychologie der Universität Bern, Muesmattstr. 45, CH-3000 Bern

Madelon Saada-Robert

Les débuts de l'apprentissage de lecture/écriture chez les enfants de 5 à 6 ans*

Depuis plusieurs années, nous nous intéressons aux débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture chez les jeunes enfants de 5 et 6 ans en début de scolarité. Nous avons travaillé essentiellement dans les écoles avec des enseignantes, dans une perspective à la fois d'enseignement et de recherche. Récemment, nous avons mené une recherche sur la lecture/écriture non directement liée à l'enseignement.

En situation scolaire, la recherche s'est déroulée en 2E (2ème enfantine) et 1P (1ère primaire). Avec les enseignantes, nous avons conçu une situation didactique d'énonciation écrite qui intègre à la fois le versant lecture et versant écriture de la langue écrite. L'enfant est placé en situation d'écriture d'un texte court, pour lequel il va chercher les mots dont il a besoin, dans un texte de référence.

La situation se déroule en plusieurs séances:

1. les enfants et l'enseignante regardent ensemble un livre d'images, et font des hypothèses sur le sens des images et l'histoire qu'elles laissent supposer (les différents épisodes possibles de l'histoire).

2. L'enseignante lit le livre et les enfants discutent de l'histoire telle qu'elle a été écrite par l'auteur, qui peut être différente des leurs.

3. Les enfants construisent leur histoire, sur le même thè-

me que le livre, et ils dictent les phrases à l'enseignante qui les écrit au tableau noir; plusieurs relectures collectives sont nécessaires. L'enseignante recopie le texte sur des grandes feuilles de papier qui seront affichées au mur. C'est le texte de référence.

4. Chaque enfant choisit un moment de l'histoire qui lui a plu et le dessine; puis il projette un commentaire qu'il va écrire pour expliciter son dessin.

5. Chaque enfant écrit son commentaire, en s'aidant des mots du texte de référence: il va les chercher en s'appuyant sur différents indices, puis il les copie sur sa feuille. Les interactions entre enfants et avec l'enseignante sont constantes. Celle-ci ne donne jamais de réponse toute faite, mais aide l'enfant à trouver par lui-même, le plus possible. Cette situation d'énonciation écrite est reprise 4 fois pendant une année scolaire, ce qui permet de suivre l'évolution des enfants.

La recherche a consisté à observer un à un les enfants quand ils vont chercher les mots dans le texte de référence, et quand ils les écrivent. Nous avons pu ainsi analyser leurs stratégies de recherche et de copie de mots. Plusieurs stratégies ont été répertoriées chez chaque enfant: des stratégies visuelles (image non orthographique du mot) et des stratégies contextuelles (basées sur ce que l'enfant connaît de l'histoire) chez les prélecteurs, des stratégies utilisant les connaissances du code alphabétique chez les enfants débutants lecteurs, et des stratégies rapides de repérage immédiat des mots chez les enfants quasi-lecteurs.

Pour mieux comprendre les relations entre les stratégies liées au contexte sémantique d'une part, et les stratégies liées aux connaissances du code alphabétique d'autre part, nous avons systématisé plusieurs éléments pour en faire une technique expérimentale, et observé des enfants pendant la 2E, la 1P et la 2P. La situation expérimentale a été la suivante: nous avons proposé des textes construits par nous-mêmes (pour bien les contrôler du point de vue sémantique) et avons demandé aux enfants de nous raconter l'histoire après qu'ils l'aient entendue. Puis ils ont été priés de chercher des mots, les mêmes pour tous les enfants, et nous avons observé comment ils s'y prenaient. Des stratégies proches de celles observées en situation didactique ont été relevées, avec en plus des stratégies élémentaires d'enfants qui arrivent encore mal à découper les mots, ou qui montrent des mots à des endroits fixes (le premier mot de la première page, le premier de la deuxième page, etc).

Cette recherche confirme les résultats que nous avons trouvé dans la recherche en situation didactique: que les enfants utilisent plusieurs stratégies différentes; que les stratégies basées sur le code alphabétique sont le fait préférentiel de la grande majorité des enfants à un moment ou à un autre de leur évolution; que les stratégies basées sur le contexte sémantique sont utilisées dans une moindre mesure et ne permettent pas d'accéder à la lecture si elles sont employées toutes seules. Ces résultats impliquent, sur le plan des apprentissages/enseignement de la langue écrite, qu'une méthode unique ne devrait pas être utilisée en classe, mais que les enseignants devraient prévoir des situations larges qui permettent à l'enfant d'écrire et de lire (d'identifier des mots) en même temps, et qui lui permettent d'utiliser des stratégies différentes et plusieurs stratégies possibles. C'est à cette condition que les connaissances de l'enfant seront le mieux mobilisées, sur lesquelles il pourra construire de nouvelles connaissances.

Pour terminer, nous débutons une nouvelle recherche, dans le cadre d'un Projet National de Recherche (PNR 33) sur l'efficience des systèmes de formation. Nous travaillerons en 2P sur l'apprentissage de l'orthographe intégré à la production textuelle des élèves.

* Présentation du travail de recherches menées par le professeur L. Rieben et M. Saada-Robert, avec leur équipe à l'Université de Genève (FPSE)
Les publications de l'équipe peuvent être obtenues sur demande à l'adresse des chercheurs pré-cités, FPSE, Université de Genève, 9 route de Drize, CH-1227 Carouge/GE.

Martine Wirthner

Une recherche romande sur la production écrite en 6e année

Depuis bientôt quinze ans, un programme renouvelé de français a été introduit en Suisse romande. L'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) à Neuchâtel, en collaboration avec les centres cantonaux de recherche, a été chargé de suivre cette innovation et d'en observer les effets, dans le but, en particulier, d'y apporter les remédiations nécessaires.

Une partie importante des recherches a été consacrée à l'appréciation des effets du nouvel enseignement sur les acquisitions des élèves; il s'agissait de savoir dans quelle mesure les objectifs des plans d'étude étaient atteints par l'ensemble des élèves. Des investigations ont été planifiées et menées en 2P, 4P et 6e année. Elles pourraient se poursuivre en 9e année.

En ce qui concerne la production écrite, les recherches ont commencé en 4P. Plus que d'une évaluation, c'est, dans ce cas, d'une observation de textes écrits dont il s'est agi. Diverses situations d'écriture ont été proposées aux élèves, dans quatre types de texte différents (narratif, argumentatif, incitatif et explicatif). Quatre cantons participaient à cette observation: Berne, Genève, Valais et Vaud. Si l'ensemble des résultats obtenus a mis en lumière les compétences ou les lacunes des élèves de 4P en production écrite, ils n'ont toutefois pas permis de connaître la manière dont les élèves acquièrent leurs savoirs.

Une recherche en 6ème: objectifs et méthodes. La même équipe de chercheurs a poursuivi son travail, en 6e cette fois. Elle a voulu axer cette nouvelle recherche davantage sur les pratiques des enseignants, afin de mettre en évidence des procédures d'enseignement de l'écrit. Plusieurs approches méthodologiques ont été retenues: une étude des représentations de leurs pratiques par les enseignants, une observation dans les classes et une analyse de contenu des documents officiels romands et cantonaux concernant la production écrite en 6e.

Un questionnaire a été préparé et envoyé à la moitié des enseignants de 6e de six cantons: Berne, Fribourg, Genève, Neuchâtel, Valais et Vaud. Il devait fournir des informations sur les objectifs poursuivis par les enseignants en production écrite, les moyens utilisés pour y parvenir, le temps consacré aux activités dans ce domaine, la formation reçue, les diverses représentations de l'apprentissage de l'écriture et le type d'évaluation pratiquée. Il devait permettre aussi de mieux connaître les opinions des maîtres quant à l'enseignement de la production écrite ainsi que leurs souhaits sur ce point.

Une observation dans les classes a également été prévue. Elle s'est déroulée dans une dizaine de classes réparties dans cinq cantons: Berne, Genève, Neuchâtel, Valais et Vaud. Il a été demandé aux enseignants (volontaires) de ces classes de conduire une séquence d'apprentissage sur le résumé incitatif d'un conte (c'est-à-dire un résumé qui donne envie au lecteur-destinataire de lire ce conte). Le questionnaire avait en effet révélé que résumer et raconter étaient des activités fréquentes en 6e. Cette observation avait un double but: d'une part, repérer et décrire des pratiques d'enseignement pour une séquence d'apprentissage en production écrite, d'autre part observer les textes produits par les élèves avant et après la séquence d'apprentissage.

Une analyse de contenu des plans d'étude et des moyens d'enseignement sera faite pour connaître les principes, objectifs, et propositions qui sont officiellement énoncés dans le domaine de la production écrite en 6e année. Il pourrait aussi être intéressant de savoir dans quelle mesure les enseignants se réfèrent à ces documents.

Des premiers résultats: La passation du questionnaire a eu lieu en 1993 déjà; les observations dans les classes, quant à elles, viennent de se terminer. Les premiers traitements des réponses au questionnaire ont pu être réalisés:

- Lorsqu'on demande aux enseignants quels sont, à leur sens, les savoirs et savoir-faire que les élèves devraient acquérir en 6e, ils font les propositions suivantes: prendre plaisir à écrire – savoir produire un récit – savoir faire preuve d'imagination – savoir résumer un texte.

- Que disent-ils faire dans leur classe? Les types de texte les plus fréquemment travaillés sont des narrations et des descriptions. L'écriture d'un récit vécu, la rédaction d'un texte libre et le résumé d'un passage d'un livre sont quelques-unes des situations privilégiées. Un enseignant sur deux intègre les activités langagières dans un projet plus global (ou activité-cadre).
- Pendant la production de texte par les élèves, les enseignants donnent volontiers des renseignements, mais surtout laissent les enfants consulter le dictionnaire; le plus souvent, aussi, les élèves doivent rédiger un brouillon (permettant, entre autres, une correction orthographique). Par contre, le travail en groupe, la rédaction d'un texte à la maison ou la relecture du brouillon par d'autres élèves avant la rédaction finale sont rares.
- Il peut arriver qu'à la suite d'une rédaction les enseignants travaillent plus spécifiquement certains domaines dans le cadre d'ateliers ou d'exercices; dans ce cas, le travail porte le plus souvent sur le vocabulaire, l'utilisation des temps, la ponctuation et les phénomènes de reprise. Organisateurs textuels et types de discours sont rarement abordés.
- La note revêt une grande importance; elle est beaucoup utilisée, la plupart du temps avec une échelle des notes incomplète. La notation repose davantage sur une liste de critères précis – en général connus des élèves, mais fixés par le maître – que sur un classement intuitif. Voici les critères les plus fréquemment retenus pour l'évaluation: la cohérence du texte – la correction de la syntaxe – la richesse du vocabulaire – l'imagination et l'originalité.
- Parmi les souhaits formulés par les enseignants, les plus cités sont les suivants: disposer d'un ouvrage de suggestions d'activités en production écrite, disposer d'un ouvrage de suggestions d'activités-cadres et d'un ouvrage de méthodologie. Par contre, la demande concernant des perfectionnements au niveau théorique est faible.

Il est actuellement trop tôt pour tirer des conclusions de l'observation réalisée dans les classes, puisque l'analyse des données vient seulement de commencer. Une première impression générale laisse apparaître cependant que les pratiques d'enseignement s'avèrent extrêmement variées d'un enseignant à l'autre. Pour un même contenu (le résumé incitatif d'un conte), l'organisation de l'apprentissage diffère notamment sur les points suivants: la durée de la séquence, la gestion du travail des élèves, le matériel mis en oeuvre, le poids accordé à certains aspects de ce contenu (le résumé, le type de texte ou l'incitation, par exemple). Si plusieurs enseignants planifient soigneusement leur séquence, d'autres s'y lancent intuitivement.

Les chercheurs sont ainsi en possession de nombreuses informations et de données riches, dont le traitement, complexe, devra s'appuyer sur des hypothèses et des instruments d'analyse rigoureux.

Les premières publications présentant des résultats détaillés de cette recherche paraîtront dans le courant de l'année 1995.

Adresse: Martine Wirthner, collaboratrice scientifique au Service de la Recherche de l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP), Fbg de l'Hôpital 43, CH-2007 Neuchâtel 7.

Erwin Bernhard, Serge Erard **Lesen im Gegenwind**

Die Datenerfassung zur Untersuchung über Leseeinstellungen von Mittelschülerinnen und -schülern, von welcher in der letzten Nummer dieses Bulletins berichtet wurde, ist unterdessen nahezu abgeschlossen (1200 Schülerinnen und Schüler aus ZH, LU, AG und GE). Es zeigt sich, dass auch im Gymnasium die Lesefreudigkeit mit dem Alter stark abnimmt. Wird im 7. Schuljahr die Zahl der pro Monat neben der Schullektüre gelesenen Bücher noch mit ca. 4 angegeben, so sinkt sie im 9. Jahr auf 2 und vor der Matura auf 1. Vom 10. zum 13. Schuljahr verfünffacht sich der Anteil jener, die "früher mehr gelesen" haben. Vom 9. Schuljahr an finden sich auch solche, die sich als "Nichtleser" deklarieren, die also praktisch nie ein Buch lesen, das nicht von der Schule vorgeschrieben ist, und auch von diesen lange nicht alle. Sie

machen im 12. Schuljahr immerhin 3% aus, rund gleich viel wie die "Leseratten". Nur 5% geben an, mehr zu lesen als früher.

Tiefeninterviews entwerfen ein komplexes Bild der Motive: Negativ schlägt zu Buch, dass man für die Schule viel lesen muss (oder sollte). Lesen wird zur Arbeit und als private Leidenschaft somit "diskreditiert". Doch der entscheidende Faktor ist das Zeitmanagement.

Fast einstimmig heisst es, die Schule lasse kaum noch Zeit zum privaten Lesen. Zugleich aber häufen sich Aussagen wie: "Ich mache viel Musik daneben, ich spiele Posaune, und so muss ich überall Kompromisse finden, und in der Schule so ein bisschen das Nötigste machen." Auch die Mädchen, die ja lesefreudiger sind als die Burschen, setzen nun die Prioritäten anders. So sagt eine Schülerin im 11. Schuljahr: "Wenn ich ein Buch habe, das interessant ist, dann lese ich so lange daran, bis ich es gelesen habe. Das wirkt sich negativ aus, und deshalb habe ich einfach keine Zeit mehr, seit ich im Gymnasium bin. Und das verleidet dann natürlich gewisse Dinge, auch, dass man so unter Druck arbeiten muss." Doch wenn die gleiche Schülerin von einem weiteren Hobby berichtet, nämlich dem Briefeschreiben, dann sagt sie: "Das braucht dann schon ein paar Stunden, bis ein Brief steht. Und dann gebe ich mir eben auch Mühe. Dann nehme ich mir die Zeit, selbst wenn ich sie jeweils nicht habe." Die Rede von der Zeit ist also hauptsächlich ein Ausdruck für neue Prioritäten: aktive Gestaltung der eigenen Identität, Hobbys, die einem als "Schlüssel zur Welt" erscheinen usw. Nicht umsonst ist im Schnitt Musik bei den Jungen das beliebteste aller Fächer – sie verbindet die Gestaltung der Emotion mit der Selbstdarstellung vor Publikum und einem hohen Popularitätswert vor Gleichaltrigen. Sport, soziale Kontakte, Fernsehen verdrängen das Lesen als Fenster zur Welt.

Nur ein sehr differenziertes Bild der Motivationen wird in Zukunft helfen können, die Lesefreude bei den Jugendlichen zu fördern.

Adressen: Erwin Bernhard, Buchzelgweg 1, 8053 Zürich; Serge Erard, rue Caroline 29, 1227 Les Acacias

Monika Wyss

Formale Aspekte in Lehrlingsaufsätzen*

Wie schreiben Jugendliche? Steht es um ihre Schreibleistungen wirklich so schlimm, wie oft beklagt wird? In Anlehnung an ein nationales Forschungsprojekt, das den sprachlichen Leistungen von Maturandinnen und Studienanfängern gewidmet ist (vgl. den Beitrag von Peter Sieber zu den muttersprachlichen Fähigkeiten junger Leute im Leseforum-Informationsbulletin Nr. 2) habe ich im Rahmen meiner Lizentiatsarbeit Aufsätze männlicher und weiblicher Lehrlinge auf ihre formalen Qualitäten hin untersucht, um Aufschlüsse über die orthographischen sowie sprachsystematischen Stärken und Schwächen der jugendlichen Textproduzentinnen und -produzenten zu erhalten, und um Vergleiche mit ähnlichen Texten anstellen zu können, vor allem mit den Ergebnissen der genannten Zürcher Studie von Sieber et al. Analysiert wurden:

- die Länge der Texte, Sätze und Wörter sowie die Komplexität der syntaktischen Strukturen
- die orthographische und sprachsystematische Korrektheit
- die Angemessenheit der verwendeten Sprachmittel.

Als Analyseinstrument diente das von Sieber et al. entwickelte "Zürcher Textanalyseraster".

Die Ergebnisse der Analyse lassen sich in 14 Punkten zusammenfassen:

1. Das Korpus zeichnet sich bezüglich aller untersuchten Merkmale durch grosse Heterogenität aus: hinsichtlich der Textlängen, der durchschnittlichen individuellen Satz- und Wortlängen, der syntaktischen Komplexität der Texte, sowie der Zahl und Art der sprachlichen Irrtümer und der Auffälligkeiten im Bereich der Angemessenheit. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das hier analysierte Korpus nicht von den Gymnasialkorpora der Zürcher Studie. Bei allen folgenden Befunden muss daher im Auge behalten werden, dass die hier angeführten Durchschnittswerte nicht für jede individuelle Schreibleistung gelten. Es gibt einerseits Arbeiten von Lehrlingen, die sich sehr wohl in einer Gymnasialklasse ansiedeln liessen, anderseits ist die qualitati-

ve Spannbreite der Gymnasialtexte sehr gross.

2. Im Vergleich mit ähnlichen Maturandentexten erweisen sich die Aufsätze der Berufsmittelschülerschaft als signifikant kürzer.

3. Die durchschnittliche Wortlänge von 5.4 Buchstaben in den Texten der Lehrlinge ist um ein halbes Wort kürzer als jene der gymnasialen Vergleichstexte.

4. Die Berufsmittelschüler und -schülerinnen schreiben Sätze von durchschnittlich 15.4 Wörtern Länge. Sechs Texte – das ist jeder fünfte Aufsatz im Korpus – zeigen eine mittlere Satzlänge von 20 oder mehr Wörtern, was der durchschnittlichen Satzlänge im "Spiegel" (20.4 Wörter) oder in Schweizer Zeitungen entspricht. Die Sätze der Lehrlinge sind um ein halbes Wort kürzer als jene von Korpus IV der Zürcher Studie, dessen mittlerer Satzlängenwert 15.9 Wortformen beträgt.

5. In den 30 Aufsätzen sind insgesamt 515 sprachliche Irrtümer und 175 Fälle von unangemessener Verwendung eines Sprachmittels aufgefallen. Wenn wir von einem engen Fehlerbegriff ausgehen, heisst das, dass auf 16.6 Wörter einmal gegen eine Sprachregel verstossen wird. Bei einem weiten Fehlerbegriff – d.h. wenn wir sowohl die fehlerhafte als auch die unangemessene Verwendung sprachlicher Mittel ins Auge fassen – fallen 12.4 Wortformen auf jeden Fehler. Dies bedeutet, dass im ersten Fall 94%, im zweiten Fall 92% des Geschriebenen formal korrekt ist.

6. Verstösse gegen Regeln der Rechtschreibung, besonders oft Gegenstand von Klagen, finden sich in den untersuchten Aufsätzen zwar öfter als in vergleichbaren Gymnasialtexten, doch haben die Lehrlinge mehr als 98% aller Wörter richtig geschrieben.

7. Der charakteristische Fehler in den untersuchten Aufsätzen tritt in einem häufigen sprachlichen Phänomen auf und beeinträchtigt die Rezeption nur unwesentlich. Die betroffenen Textstellen sind etwa ebenso oft einfach wie schwierig. In den genannten Punkten unterscheidet sich der typische Fehler kaum von jenem in den gymnasialen Vergleichskorpora.

8. Über alle Fehlerkategorien betrachtet, finden wir in den Texten der Berufsmittelschülerinnen und -schüler eine deutlich höhere Fehlerdichte als in gymnasialen Vergleichstexten. Im Bereich der Schreibung (Orthographie und Interpunktion) beträgt die Fehlerdichte das Dreifache, im Bereich der Grammatik (Morphologie, Syntax und Textbau) ist sie doppelt so hoch wie in Aufsätzen von Maturandinnen und Maturanden, im Bereich der Semantik jedoch ebenso deutlich geringer.

9. Knapp drei Viertel aller Fehler im engen Sinn betreffen das Gebiet der Schreibung, d.h. Orthographie und Interpunktion. Die Anteile der drei Hauptgruppen an der gesamten Fehlermasse verhalten sich somit umgekehrt proportional zum Gewicht der Regelverstösse, beeinträchtigen doch Semantik- und Grammatikfehler die Rezeption im allgemeinen stärker als Verstösse gegen Schreibregeln. Allerdings sollten auch Fehler im Bereich der Schreibung nicht als Lappalien abgetan werden. Ihre Tücke liegt weniger darin, dass der Text falsch interpretiert und die Schreibenden missverstanden werden, als darin, dass sie diese gesellschaftlich degradieren. – Der ermittelte Anteil der Graphieverstösse an der gesamten Fehlermasse ist in den untersuchten Lehrlingsaufsätzen signifikant höher als in den Texten der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen.

10. In den drei wichtigsten Fehlerkategorien Interpunktion, Orthographie und Syntax – die 90% aller sprachlichen Irrtümer auf sich vereinigen – betreffen die häufigsten Normverstösse vorwiegend Sprachbereiche von hoher Regeldichte: zum einen fehlende Kommas im zusammengesetzten Satz, zum andern die Gross- und Kleinschreibung sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung, daneben auch die Textverknüpfung und die Selektion. Überdies fällt in syntaktischen und morphologischen Bereichen gelegentlich unreflektierter Transfer mundartlicher Wendungen und Strukturen in die Standardsprache auf.

11. Die von Menzel Sitta aufgestellte These, dass Schreibfehler gegen das Ende eines Aufsatzes hin vermehrt auftreten, weil die Konzentration nachlässt (vgl. W. Menzel / H. Sitta: Interpunktion – Zeichensetzung im Unterricht. Praxis Deutsch 55. S. 20), hat sich am vorliegenden Korpus für orthographi-

sche und interpunktionelle Verstösse bestätigt. Dies ist ein deutlicher Fingerzeig, dass der Einfluss der Textherstellungsbedingungen auf schulische Sprachleistungen nicht unterschätzt werden darf.

12. Dem Bereich der Sprachrichtigkeit kommt in den untersuchten Texten signifikant höhere Bedeutung zu als jenem der Angemessenheit sprachlicher Mittel. Während wir in den Gymnasialaufsätzen der Zürcher Studie auf jeden Fehler eine sprachliche Unangemessenheit finden, sind es in den Texten der Lehrlinge drei Fehler auf eine Unangemessenheit. Die sprachlichen Unsicherheiten der Maturanden und Maturandinnen konzentrieren sich mithin im wesentlichen auf die Gebiete der Angemessenheit, wogegen die sprachlichen Probleme der Lehrlinge sich in Fehlern niederschlagen.

13. Die individuelle orthographische Fehlerdichte erweist sich in den analysierten Aufsätzen nicht als zuverlässiger Indikator für die Häufigkeit der übrigen sprachlichen Verstösse. Sie sagt demnach wenig aus über die allgemeinen formalen Qualitäten des betreffenden Textes.

14. Im Bereich der Angemessenheit sprachlicher Mittel betreffen knapp drei von fünf Auffälligkeiten die beiden Rubriken "Semantik komplexer Ausdrücke" und "Wortformen, Phrasen- und Satzbau", wobei erstere den grössten Anteil an den positiv, letztere an den negativ aufgefallenen Textstellen verzeichnet. Unangemessener Sprachgebrauch findet sich in den untersuchten Aufsätzen überwiegend in Zusammenhang mit unangebrachten Kommas und Anführungszeichen, bei Selektions-, Satzbau- oder Wortstellungsproblemen und bei unangemessener Verwendung von Partikeln, ferner in Fällen mangelnder Textkohärenz, bei irritierenden Wortkombinationen und nicht ganz gelungenen Bildern, in umgangssprachlicher oder mundartnaher Formulierung. Positive Auszeichnungen erhielten z.B. gut durchkomponierte Textpassagen, geglückte Wagnisse und Neubildungen sowie gewählte Ausdrucksweise.

Zusammengefasst hat die Analyse der Lehrlingstexte ergeben, dass rund 93% des Geschriebenen formal korrekt ist (je nachdem, ob von einem weiten oder einem engen Fehlerbegriff ausgegangen wird; vgl. Punkt 5) und dass die jungen Autorinnen und Autoren kaum Probleme im Bereich der Semantik haben. Die in den Aufsätzen am häufigsten auftretenden Verstösse gegen Sprachregeln betreffen den Bereich der Schreibung und haben nur geringen Einfluss auf die Rezeption. Wenn wir uns nun einerseits von einer starren Fehlerfixierung lösen und anderseits den Blick nicht ausschliesslich auf die Gebiete von Orthographie und Interpunktion richten, wo die Berufsmittelschülerinnen und -schüler mehr Mühe bekunden als in den übrigen Normbereichen, müssen wir anerkennen, dass diese Jugendlichen in hohem Grade korrekt schreiben. Die Ergebnisse der Untersuchung widerlegen mithin deutlich die der jungen Generation gegenüber so oft angeführte pauschale Klage über den Sprachverfall.

* Monika Wyss Kolb: Man fängt erst dann an zu leben, wenn man sich ausdrücken kann. Formale Aspekte in Aufsätzen von Berufsmittelschülerinnen und -schülern. Universität Zürich 1992. Wenige Exemplare sind noch erhältlich bei der Autorin. In Vorbereitung ist die abgeschlossene Dissertation mit dem Titel "Was und wie Lehrlinge schreiben", die auch ein Kapitel über die Schreibgewohnheiten von Lehrlingen enthält.

Adresse: Monika Wyss Kolb, J.C. Heerstr. 17a, CH-8635 Oberdürnten, Tel. 055 31 59 53.

Aus der Forschung – für die Praxis

Andrea Bertschi-Kaufmann

Leseförderung und Leseentwicklung*

Überlegungen und Beispiele aus der Projektarbeit

Ergebnisse der Leseforschung, Beobachtungen zur Leseabstinenz von Jugendlichen und die Selbstaussagen von Studierenden über ihr Leseverhalten und ihre Einschätzung des gymnasialen Literaturunterrichts[1] weisen auf die Problematik des traditionellen Leseunterrichts hin: eng an vorstrukturierte Arbeitsschritte gebunden, organisiert er die Begegnung der ganzen Schulklasse mit einem Text, ohne die individuellen Leseinteressen und die unterschiedlichen Zugänge der Kinder bzw. Jugendlichen zu berücksichtigen. Damit werden der schulischen Lesearbeit genau die Qualitäten entzogen, die die private Leseerfahrung auszeichnen und die sie – gerade im Verbund der verschiedenen zur Verfügung stehenden Medien – attraktiv und lohnend machen:

- die Möglichkeit, aus einem breiten und vielseitigen Angebot an Lesestoffen auszuwählen
- die Möglichkeit, das schulische Angebot zu ergänzen mit privaten Lesestoffen und damit Brücken zu schlagen zwischen Leseunterricht und Freizeitlektüre
- die Möglichkeit, Partnerinnen und Partner für die gemeinsame Lesearbeit bzw. für die Gespräche über Gelesenes auszuwählen
- die Möglichkeit, Textstellen auszulassen, aber andere, liebgewonnene Ausschnitte wiederholt zu lesen
- die Möglichkeit, sein Textverständnis eigenständig zu konstruieren
- die Möglichkeit, in verschiedenen Medien zu lesen, d.h. eine umfassende multimediale Lesefähigkeit zu entwickeln, ohne von nicht hinterfragten Werthierarchien (z. B. "Bücherlesen versus Bildschirmlesen") eingeengt zu werden[2].

Dass eine wirksame Leseförderung eben diese Möglichkeiten bieten müsste, ist mittlerweile unbestritten. Perspektiven der jugendlichen Leserinnen und Leser, ihre Leseinteressen und Textaneignungsprozesse geraten vermehrt in den Blick. Innerhalb der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion finden denn auch vor allem die Ansätze Interesse, die den Lese- und Literaturbegriff in engen Zusammenhang mit Lesepsychologie, Kreativitäts- und Schreibforschung setzen und in den konkreten Unterrichtsvorschlägen die Eigentätigkeit der Lesenden (Kinder oder Jugendlichen) fördern: "Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht", zum Beispiel.

Modelle dieser Art haben in den letzten Jahren den Leseunterricht wesentlich angeregt und belebt; allerdings haben sie seine Strukturen nicht grundsätzlich aufgebrochen. Was meist als Grundmuster bleibt, ist das gemeinsame, angeleitete (und häufig kleinschrittige) Fortschreiten von Text zu Text. Ein differenzierendes Textangebot, vielseitige

Leseanimation und individuelle Beratung finden Kinder und Jugendliche nach wie vor kaum in der Schule, viel eher in Institutionen ausserhalb: in Bibliotheken, Freizeitzentren... und am TV. Einer Mehrheit bleiben solche wichtigen Möglichkeiten von Leseanimation und individueller Beratung ganz vorenthalten.

Wenn Kinder in der Schule nicht nur "lesen lernen", sondern begleitet und unterstützt werden sollen auf dem Weg, Leserin bzw. Leser zu werden, müssen die Angebote und die Strukturen des Leseunterrichts erweitert, müssen Lehrpläne ergänzt werden. Ziel ist die Öffnung des Leseunterrichts hin zu einer gestalteten Lesewelt, in welcher sich individuelle Leseinteressen und -fertigkeiten entwickeln, in welcher unterschiedlichste Leserfahrungen ermöglicht und verarbeitet und Kompetenzen im Umgang mit Texten erworben werden können. Eine Orientierung an den lesenden Kindern bzw. Jugendlichen schliesst die gezielte Erweiterung ihres Textverständnisses (im Sinne auch von schulischen Lernzielen) nicht aus. Sie nutzt allerdings die Zugänge und die Voraussetzungen, die lesende Menschen ausserhalb der Schule längst gefunden haben.

Die Erweiterung und Anreicherung der schulischen Leseförderung ist allerdings der Institution und – vor allem – den Lehrkräften erst zuzumuten, wenn überzeugende Modelle vorgeschlagen und hilfreiche Materialien zur Verfügung gestellt werden können.

Im Rahmen unseres Projekts werden Unterrichtsgestaltungen für Primarschulkinder ausgearbeitet und erprobt, die Grundlagen für die individuelle Förderung und Beobachtung ihrer Leseentwicklungen bieten und bewusst Bezug nehmen auf Voraussetzungen, die das Leseverhalten und die Einstellungen der Kinder prägen: Geschlecht, Sprachzugehörigkeit und Sprachentwicklung, familiäre Umgebungen, Mediennutzungsgewohnheiten, Orientierungen an peergroups u.a. Bereitgestellt werden Lesestoffe, Aufgaben- und Hilfestellungen, welche auf die unterschiedlichen Leseinteressen und stark differierenden Lesefertigkeiten Rücksicht nehmen und den Austausch von Gelesenem, das Gespräch unter Leserinnen und Lesern anregen und anleiten.

25 Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich im Rahmen ihrer Fortbildung an der Projektarbeit. Sie diskutieren die Modellentwürfe, die Unterrichtsvorschläge und -materialien und erproben sie in ihren Schulklassen:

- Themenzentrierte Pakete von Texten unterschiedlicher Komplexität und unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades als Materialien für einen binnendifferenzierenden Leseunterricht
- Angebot vielfältiger Lesestoffe, die nicht den Schulmedien entnommen sind und eine stärkere Verbindung von schulischem Lesen und "Freizeitlektüre" nahelegen
- Unterrichtsanlagen, die eine eigenständige Nutzung des Textangebots und die Wahl jeweils geeigneter Zugänge zu den Lesestoffen voraussetzen (z.B. "Lesewerkstätte")

In den Phasen der Erprobung und – sporadisch – auch ausserhalb des eigentlichen Leseunterrichts beobachten wir die Kinder, ihre Reaktionen und Verhaltensweisen, Veränderungen und möglichen Verzögerungen. Für Fallstudien, in welchen wir die Entwicklungen von Leseaktivitäten und -fähigkeiten vor dem Hintergrund biographischer Fakten und Aussagen genauer dokumentieren, haben wir zum einen einzelne Kinder ausgewählt, die spezifische Auffälligkeiten in ihrem Leseverhalten zeigen, zum andern solche, die den gängigen schulischen Erwartungen entsprechen. In regelmässigen Abständen werden Kinder auch zu Selbstaussagen (bezüglich ihrer Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten, -interessen und -möglichkeiten) aufgefordert.

Auf der Grundlage der Erprobungen, der Dokumentationen und der entsprechenden Auswertung können Modelle abgeändert, Materialien ergänzt und modifiziert werden. Sie sind Teil eines Konzeptvorschlags, Anstoss und Grundlage für einen offenen, individualisierenden Leseunterricht im Sinne einer Schuleübergreifenden Leseförderung.

1. siehe v.a. Erich Schön, Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Johannes Janota (Hg), Kultureller Wandel

und die Germanistik in der BRD. Vorträge des Augsburger Germanistentages 1991.Tübingen: Niemeyer 93.

2. vgl. dazu das anregende Buch über Leseabstinenz und Bildungsdruck von Daniel Pennac, Wie ein Roman. edition Gallimard 92; Köln: Kiepenheuer und Witsch 94.)

* Ein Projekt der Pädagogischen Arbeitsstelle und der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau zusammen mit Lehrkräften und Schulklassen der Primarschule (vgl. Kurzbeschreibung/Ankündigung im Informationsbulletin 2 des Leseforum Schweiz, Okt. 93).
Adresse: Andrea Bertschi-Kaufmann, Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau CH-4800 Zofingen

Stiftung Lesen
"Lesen im internationalen Vergleich"

Im Februar 1989 beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft die Stiftung Lesen mit der Erarbeitung eines Gutachtens über Lesen im internationalen Vergleich. Dieser Auftrag bezog sich auf die Länder USA, Frankreich, Grossbritannien, Österreich, Schweiz und Deutschland. Die Publikation dieser Studie sowie eines Sachstandsberichts zum internationalen Stand der Wissenskluftforschung liegt als Teil I von "Lesen im internationalen Vergleich" seit 1990 vor. 1992 erweiterte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft den Auftrag auf die Länder Spanien, Niederlande, Dänemark, Schweden, Finnland, Russland, Israel, Japan, Kanada und einen Sachstandsbericht zur Leserpsychologie. Diese Berichte sind in dem nun erschienenen Band dokumentiert.

Die in Teil I und in Teil II versammelten Beiträge beziehen sich in ihren Aussagen auf massgebliche und modellhafte nationale und internationale Untersuchungen zum Leseverhalten, die zuverlässige und repräsentative Daten für die Gesamtbevölkerung, für grössere gesellschaftliche Gruppen (z.B. Schüler, Wehrpflichtige) und für besondere Problemgruppen liefern. Die wichtigsten für die einzelnen Länder zu beantwortenden Fragen waren:

a) Welche wissenschaftlichen Untersuchungen und Datenerhebungen bzw. zusammenfassende Forschungsberichte existieren zu folgenden Themen: Lesefähigkeit. Lesestandard. Funktionaler Analphabetismus. "Wachsende Wissenskluft". Leserpsychologie. Veränderungen des Leseverhaltens im Zusammenhang mit der Ausbreitung elektronischer Medien. Repräsentative Daten zum Lese- und Medienverhalten der Bevölkerung, möglichst differenziert nach Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre.

b) Welche Erkenntnisse über das Leseverhalten der Gesamtbevölkerung und diesbezügliche Defizite bei Problemgruppen (z.B. Funktionale Analphabeten) liegen in diesen Ländern vor?

c) Wie aktuell sind diese Erkenntnisse, bzw. liegt ein Forschungsansatz vor, der Aussagen über Veränderungen des Leseverhaltens gegenüber früheren Zeitpunkten und Prognosen für künftige Entwicklungen ermöglicht?

Der Vergleich der Ergebnisse aus den nationalen Studien führt zur Feststellung, dass unabhängig vom jeweiligen Bildungssystem und der Medieninfrastruktur in den einzelnen Ländern eine ähnliche Verteilung von Lesern und Nichtlesern vorliegt. Grosse Übereinstimmung zeigt sich auch bei den ermittelten Einflussvariablen der Lesesozialisation. Deutlich wird der Stellenwert der Familie. Diese wird in allen Ländern als zentraler Ort der Motivation zum Lesen gesehen. Obwohl die Schule gemeinhin als der wichtigste Ort des Erwerbs von Lesefähigkeit und Lesefertigkeit betrachtet wird, weisen die Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Wirksamkeit schulischer Leseförderung entscheidend von den familiären Voraussetzungen und den bereits im Vorschulalter erworbenen Mediengewohnheiten abhängt.

Trotz methodischer Vorbehalte (unterschiedliche Erhebungszeiträume, qualitativ verschiedene Erhebungsinstrumente) können folgende Übereinstimmungen festgestellt werden:

- Bei einer Vollversorgung mit elektronischen Medien ist die Vorrangstellung des Fernsehens in der Freizeit in allen Ländern offensichtlich. Je geringer der Bildungsstand, desto stärker die Zuwendung zum Fernsehen und Video,

bei gleichzeitig schwacher Nutzung der Lesemedien.
- Umbruchsituationen wie Eintritt in die Pubertät, Beginn bzw. Beendigung der Berufstätigkeit oder Qualifikationslesen bedingen in hohem Masse das Medienverhalten in bestimmten Lebensphasen.
- In allen Ländern mit Ausnahme von Grossbritannien lässt die Leseintensität mit zunehmendem Alter nach.
- Die Drittel-Formel, nach der ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung als Vielleser und jeweils ein weiteres Drittel als Wenig- und als Nichtleser bezeichnet wird, kann als grobe Annäherung für fast alle in "Lesen im internationalen Vergleich" betrachteten Länder (mit Ausnahme Japans) gelten.
- Zum Thema "Funktionaler Analphabetismus" musste festgestellt werden, dass trotz einzelner Ansätze die methodischen Probleme zur Erfassung dieses Phänomens weder national noch international gelöst sind. Zahlenangaben über das Ausmass des Funktionalen Analphabetismus beruhen lediglich auf Schätzungen. Dieser Befund ist umso unbefriedigender, als in verschiedenen Ansätzen durchaus zukunftsweisendes Potential enthalten ist, das zunächst einmal auf nationaler Ebene evaluiert und weiterentwickelt werden könnte. Bei vorliegenden Untersuchungen zur Lesefähigkeit erwies sich, dass eine enge Verzahnung zwischen Forschung und Praxis notwendig ist. Diese scheint bislang nur in Israel gelungen. In diesem Land, wo aufgrund der religiösen Schrifttradition das Lesen von jeher einen hohen Stellenwert hatte, führten Studien über die Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten zu praktischen Konsequenzen und damit zu lesefördernden Aktivitäten.

Zur Erforschung der Lesefähigkeiten und des Funktionalen Analphabetismus kann auch die leserpsychologische Grundlagenforschung der letzten 15 Jahre entscheidend beitragen. Die bisherige Forschung bietet Ansatzpunkte sowohl für die Entwicklung diagnostischer Instrumente, als auch entsprechend differenzierten Lernmaterials. Allerdings verlangt die Umsetzung bzw. Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse besondere Anstrengungen von Wissenschaftlern und Praktikern.

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und die Stiftung Lesen wollen mit diesem Gutachten Leseforschern, Praktikern der Leseförderung und allen an den Themen "Lesen" und "Medien" Interessierten eine Dokumentation in die Hand geben. Der synoptische Überblick über die wichtigsten Befunde in den einzelnen Länderberichten und das ausführliche Stichwortregister erleichtern den Einstieg in die Materie.

Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Teil II. Mainz 1994. 344 Seiten. (Materialien der Stiftung Lesen zur Leseförderung und Leseforschung. Band 6)
Teil I und Teil II von "Lesen im internationalen Vergleich" können bezogen werden bei der Stiftung Lesen (Teil I: DM 25,-; Teil II: DM 28,-; Teile I+II zusammen: DM 45,-, zuzüglich Versand und Porto. Adresse: Stiftung Lesen, Fischtorplatz 23, 55116 Mainz, Tel.: 06131/288900; Fax: 06131/230333.

Pascal Darioly
S'exprimer par écrit – approche psychologique de la production de textes

Ce travail traite d'un aspect particulier de l'activité langagière, celui de la production de textes écrits. La première partie situe le cadre général (problèmes et remises en cause de l'enseignement du français langue maternelle à l'école obligatoire; place de la production écrite à l'intérieur de cet enseignement; principales conceptions et pratiques sociales de l'écrit, en lien avec l'expression écrite telle qu'elle est enseignée à l'école). Dans la deuxième partie, l'auteur montre les éclairages que donnent certains études psychologiques, du point de vue de l'apprentissage et des activités mentales en jeu dans l'activité de production écrite. La troisième partie est consacrée aux possibilités d'application en classe des résultats fournis par les études précédemment citées.

Pascal Darioly: S'exprimer par écrit – approche psychologique de la production de textes. 72 + IV pp. 1992: Sion, Département de l'instruction publique du canton du Valais (DIP), Office de recherche et de documentation pédagogique.

Adresse: Gravelone 5, 1950 Sion, tél. 027 / 21 62 85
(Information Bildungsforschung, Aarau)

Claude Bugniet, Christian Nidegger
Une taupe dans le chocolat

Ce rapport rend compte de l'analyse d'un test de compréhension de l'écrit. Selon ses auteurs, mesurer la compréhension d'un texte par un choix de questions, c'est plutôt mesurer l'aptitude à répondre à certains types de questions en rapport avec un texte. Selon toute vraisemblance, la formulation des questions (syntaxe, longueur, lexique) joue un rôle primordial dans la réussite. Une syntaxe un peu plus élaborée de la question cause déjà des difficultés supplémentaires. La réponse de l'élève risque souvent d'être l'expression d'une interprétation incorrecte de la question posée et non d'une incompréhension du texte lui-même. Dans le cas présenté ici, trois questionnaires ont été élaborés pour le même texte, et les résultats démontrent que les enfants maîtrisent plus ou moins bien certains types de questions.

Claude Bugniet, Christian Nidegger: Une taupe dans le chocolat - test gradué de compréhension de lecture pour des élèves de 10–12 ans. 64 pp. 1992: Genève: Service de la recherche pédagogique (SRP), 20bis, rue du Stand, Case postale, CH-1211 Genève.
(Information Bildungsforschung, Aarau)

Verena Stauffacher
Lesen und Schreiben ein Problem?

Diese im Rahmen einer Ausbildung in schulischer Heilpädagogik entstandene Diplomarbeit geht auf die folgenden Fragen ein: Gibt es schulische Bedingungen und Verhältnisse, welche die Entstehung von funktionalem Analphabetismus verursachen oder zumindest begünstigen? Welche schulischen Bedingungen müssen erfüllt sein, damit möglichst alle Kinder in der Schule lesen und schreiben lernen und diese Fähigkeiten später für ihre Lebensbewältigung im Alltag auch anwenden können?

Die Autorin ist der Ansicht, der funktionale Analphabetismus sei kein simples Problem bestimmter Funktionsstörungen, sondern ein Zeichen, das einiges aussagt über den Zustand der Gesellschaft in der heutigen Zeit. Eine Alphabetisierung könne nur gelingen auf der Basis einer gelungenen Kommunikation zur Mitwelt; ein Kind werde (bleibe) zum Analphabeten, wenn seine Beziehungen zur Umwelt – Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Gleichaltrigen – nicht glückten. Diese Hypothese illustriert und untermauert sie – nach einem Anfangskapitel mit allgemeinen Überlegungen zum Stellenwert und den Funktionen des Lesens und Schreibens – anhand von einschlägiger Literatur, durch die Ergebnisse von Gesprächen mit Expertinnen und Experten, sowie Erfahrungen und Beobachtungen in Alltagssituationen. Der Brennpunkt der Analyse liegt bei den ersten beiden Schuljahren. Die Schlussfolgerungen und die sich daraus ergebenden Wünsche und Forderungen an die Schule implizieren vor allem eine Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses durch eine Entwicklung der Schule in Richtung vermehrter Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts.

Verena Stauffacher: Lesen und Schreiben ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. 1992: Luzern, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (Edition SZH; HPS-Reihe; 3), 97 S., Fr. 25.-.
Adresse: Verena Stauffacher, dipl. schulische Heilpädagogin, Kyburgstr. 10, CH-8037 Zürich, Tel. 01 271 06 48.
(Information Bildungsforschung, Aarau)

Lesen und Schreiben für Erwachsene

"Lesen und Schreiben für Erwachsene: Teilnehmerwerbung" – "Lire et écrire: Comment inciter les illettrés à suivre des Cours"

Die Referate dieser am 5. November 1993 durchgeführten Studientagung (vgl. Bulletin 2 S. 51) liegen in einem Schlussbericht vor. Es referierten: Isabelle Mazel, Paris ("Repérage des publics en difficulté de lecture: En France, une mission interministérielle"), Peter Hubertus, Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber Osnabrück ("Lesen und schreiben für alle... Eine Medienkampagne zur Alphabetisierung"), Hélène Raepsaet, Logopädin, Liège ("Comment découvrir et encourager les motivations exprimées ou cachées? La démarche du mouvement ATD Quart-Monde"); Hermann Holm vom Frankfurter Lese- und Schreibservice ("Soforthilfe und Kursort für schreib- und leseunkundige Menschen"); Patrick Adam, Bruxelles ("Comment travailler le projet personnel et la motivation dans le cours: module d'accueil, module de relance").

1993 erschien der Schlussbericht über das von der Schweizerischen Unesco-Kommission veranstaltete Seminar "Lesen und Schreiben, Schlüssel zum Arbeitsmarkt/Lire et écrire, qualification clé pour le marché du travail"; 1992 der Bericht mit den Referaten der 1990 abgehaltenen Tagung "Schreiben ein Menschenrecht/Le droit d'écrire".

Die Berichte, sowie eine Liste aller verfügbaren Publikationen seit 1975, sind erhältlich bei der Nationalen Schweizerischen Unesco-Kommission, Schwarztorstr. 59, Postfach, CH-3003 Bern, Tel. 031 325 92 92.

Deutschland: Eine "Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung"

Unter diesem Namen haben sich mehrere Institutionen zusammengeschlossen. Die Absicht ist, Anstrengungen auf dem Gebiet der Alphabetisierungsarbeit mehr Öffentlichkeit und Nachdruck zu geben. Geplant und z.T. schon verwirklicht wurden der Austausch von Informationen und Veröffentlichungen, Tagungen, Pressekonferenzen und Initiativen (so wurde im April 1994 eine "Erklärung zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland" verabschiedet). Zu den Mitgliedern gehören die Deutsche Unesco-Kommission, das PAS-Institut für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes, der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Mainz), die Schweibwerkstatt für neue Leser und Schreiber in Münster, der Lese- und Schreibservice Frankfurt, der Ernst Klett Verlag, Stuttgart, und die Evangelische Akademie Bad Boll.

Adresse: Initiativgruppe der Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung, c/o PAS-Institut für Erwachsenenbildung/DVV, Frau Monika Tröster, Holzhausenstr. 21, D-60322 Frankfurt a.M.

Bibliotherapie

Denise von Stockar

"Les livres, c'est bon pour les bébés"

La production de livres pour les tout petits enfants connaît ces dernières années un magistral développement reflétant bien l'importance qu'on accorde de nos jours à la petite enfance et aux interactions parents-enfants. C'est au tour des bébés, futurs lecteurs prometteurs, de devenir un nouveau secteur porteur de l'édition. Or, à contre-courant de cette promotion de lecture précoce nous observons dans nos sociétés un écart qui se creuse constamment entre ceux qui, privilégiés, savent bien manier l'écrit – et les autres, exclus de cette culture trop cloisonnée. On voit ainsi s'agrandir une inégalité socio-culturelle alarmante...

René Diatkine et Marie Bonnafé, tous deux psychiatres psychanalystes français, inquiétés par ces phénomènes contradictoires ont mené depuis plus de dix ans une réflexion approfondie sur les livres et les petits enfants. Celle-ci s'appuie sur une action culturelle d'un type particulier rendue possible par la création de l'association ACCES dont Marie Bonnafé est la fondatrice[1].

Fruit de son travail mené en équipe depuis 1982, le récent ouvrage de Marie Bonnafé, "Les livres, c'est bon pour les bébés", se propose de faire connaître à un large public les nombreuses et riches observations et expériences faites par cette organisation[2]. Son point de départ fut un certain nombre de recherches qui ont montré que tous les enfants, également de milieux défavorisés, gardent jusque vers cinq ans une très grande appétence pour les livres; ce n'est qu'après cet âge que les stimulations du milieu deviennent prépondérantes. Il faut donc atteindre ces enfants de familles démunies, et ceci en bas âge, pour les initier assez tôt à la lecture. Donner des livres aux bébés ne signifie cependant en rien leur proposer une forme d'apprentissage précoce de la lecture; il ne s'agit pas d'un travail pédagogique et utilitaire!

Mais les relations que les enfants tout petits établissent avec les livres ne sont pas non plus abordées dans une optique d'épistémologie génétique piagetienne; elles s'inscrivent plutôt dans le registre psychanalytique du plaisir et déplaisir, sans pour autant être thérapeutiques. Marie Bonnafé situe ces relations précoces et privilégiées entre bébé et livre dans le contexte plus large des théories de Winnicott, relatives à 'l'objet transitionnel', en accordant aux images et aux histoires des premiers livres la fonction fondamentale de refléter "en polyphonie" (Diatkine) les représentations mentales de la mère absente. Il s'agit ici – précise l'auteur – pour chaque enfant d'une expérience cruciale contribuant décisivement à son développement psychique ainsi qu' à son potentiel de futur lecteur.

Et c'est justement là que selon Marie Bonnafé les différences sociales et culturelles se manifestent entre les enfants

qui bénéficient d'un accès facile aux livres à images et ceux de milieux défavorisés. Ces différences ne sont cependant un handicap pour la future socialisation d'un enfant que si on n'en tient pas compte ou si on baisse tout simplement les bras devant une telle injustice sociale.

Voilà la conviction de Marie Bonnafé qui l'a amenée à créer l'association ACCES s'engageant activement pour une transmission de la culture plus juste Les animateurs et animatrices d'ACCES travaillent donc surtout avec des tout petits enfants et des parents de milieux familiaux démunis et plutôt non-lecteurs. Ils les mettent en contact avec des livres: livres comme objets à regarder, à feuilleter, à manipuler, livres dont ils racontent et animent le contenu. Et ils sont en fait toujours émerveillés des goûts prononcés que ces petits lecteurs développent spontanément, comme le constate René Diatkine dans la préface du livre. Nous apprenons qu'ils se rendent régulièrement – c.à d. deux heures par semaine pendant plusieurs années – aux endroits où ces enfants se trouvent dans des moments un peu "creux" comme les salles d'attente des dispensaires de protection maternelle et infantile, les lieux de regroupement des crèches familiales, pendant les moments d'enseignement ménager des mères en difficulté sociale, les bébé-clubs, par exemple.

Toute activité d'ACCES comme elle nous est présentée repose donc d'une part sur des connaissances de psychologie théoriques. La psychanalyse y est la discipline de référence, mais elle se voit sans cesse confrontée à d'autres points de vue. Tous ces instruments d'analyse proposés sont rappelés avec précision en quelques pages très accessibles et d'utiles mises au point. Mais ils ne prennent sens que par l'éclairage qu'ils apportent sur les comportements des enfants observés dans le travail pratique. C'est cette double perspective qui rend le projet d'ACCES, ainsi que cette publication qui en parle, si fascinants et originaux. Les deux approches, théorique et pratique, y règnent en parfaite complémentarité: L'une oriente par des références théoriques l'action concrète de terrain et l'autre approfondit les connaissances par l'expérience renouvelée.

L'ouvrage est organisé en chapitres courts et agréablement structurés s'articulant constamment, eux aussi, entre réflexion et observation. Facile à lire, il aborde quasi sur un ton de conversation des questions complexes relatives au développement du langage chez le petit enfant, aux relations adulte-bébé ainsi qu'aux caractéristiques de la littérature pour enfants – complétées par des observations et dialogues fournis par l'expérience de terrain. Et en guise de fil rouge à travers tout le livre Marie Bonnafé ne se lasse pas de faire "l'éloge de la lecture pour rien, de la gratuité, du plaisir" qui seule nourrit l'imaginaire de nous tous, bébés et adultes.

1. Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations (ACCES), 20 rue Soufflot. F-75005 Paris
2. Marie Bonnafé: Les livres, c'est bon pour les bébés. Préface du professeur René Diatkine. Paris, Calman-Lévy 1994. 199 p.

Buch und Medien

Andrea Bertschi-Kaufmann

Medienerfahrung - Leseentwicklung – Leseförderung ... und der Deutschunterricht? Vier Thesen

1. Medienerfahrung: bildschirmverrückt und lesefaul?

Die polarisierende Wertung, wonach Buchlektüre gut und kultiviert, "Medienkonsum" (audiovisueller Medien) aber verderblich und nivellierend sein soll, verstellt den Blick auf ihre wesentlichen Wechselwirkungen. Wer liest, hat mehr vom Fernsehen, und wer häufig vor dem Bildschirm sitzt, ist nicht zum vornherein der schlechtere Leser, die schlechtere Leserin. Soviel mindestens belegen uns empirische Daten der Medien- und Leseforschung (Angela Fritz u.a.).

Von Interesse sind deshalb auch die Modelle, welche die Medienerfahrung der Kinder und Jugendlichen in die Leseförderung integrieren: praktische medienpädagogische Ansätze, die Medien- und Buchnutzung zusammendenken.

2. Leseentwicklung: Wessen Entwicklung ist gemeint? Mädchen und Jungen lesen anders und anderes

Wer lesen kann, ist nicht selbstredend auch Leser, Leserin.

Voraussetzung ist die Erfahrung, dass Bücher Türen öffnen: in fremde und unbekannte Welten und – das ist kein Widerspruch – in die je eigene, innere Welt. Der Leser und die Leserin wissen, dass sie im Buch, auf das sie sich einlassen, selber auch vorkommen. Lesen ist immer auch eine intime Erfahrung.

Die Lesestoffe und Lesesituationen, die Knaben und Mädchen ausserhalb der Schule – und zum Teil bewusst "gegen" die Schule – wählen, müssten vermehrt wahrgenommen werden als Ausdruck ihrer unterschiedlichen, geschlechtsspezifischen Erlebnis- und Verarbeitungsweisen. Der Leseunterricht übersieht diese häufig und bietet Knaben und Mädchen einen widersprüchlichen Kompromiss an: Mit der Dominanz literarischer Texte kommt er den Leseinteressen und der Empathiebereitschaft der Mädchen entgegen; – sozusagen "kompensierend" und um die Jungen für das literarische Lesen zu gewinnen, wählt er hingegen häufiger Bücher und Texte mit männlichen Helden.

3. Leseförderung: Zum Lesen verlocken

Verführungen zum Lesen sind weit erfolgreicher als die Ermahnungen zum Lesen als "Pflichtpensum". Was in Studien über das Leseklima in der Familie (z.B. Renate Köcher 1988; Bettina Hurrelmann 1993; vgl. Bulletin S. 4f. und 6f.) festgestellt wird, gilt ebenso für die schulische Leseförderung. Eine wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, ein Angebot von attraktiven, Kinder und Jugendliche berührenden Lesestoffen bereit zu halten.

Die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur (z.B.) bietet einen Fundus spannender und anregender, häufig auch ergreifender Texte. Texte, die zum Lesen locken und die Voraussetzungen schaffen, wie sie sich die Lesedidaktik nur wünschen kann: Im Bereich der Kinderliteratur sind es die "einfachen" (aber keineswegs banalen) Texte, die den Einstieg ins Buchlesen erleichtern. Jugendbücher andererseits sind wichtige Übergangsliteratur: die "Bücher für junge Erwachsene" führen hin zur Bücherwelt der Erwachsenen. Für beide – die Kinder- und die Jugendbücher – lässt der Deutschunterricht zu wenig Raum.

4. Der Deutschunterricht, die Leserinnen und Leser und das Lesen – oder: "Literatur ist, wenn das Lesen keinen Spass macht"

Der Leseunterricht strukturiert sich meist nach curricular konstruierten Abläufen, nach Stoffvorgaben und in Arbeitsschritten, die dem mittleren Leistungsstand der gesamten Schulklasse angepasst sind; er ist in diesem Sinne "überorganisiert" und übersieht häufig individuelle Lese- und Textaneignungsprozesse. Die Entwicklung eigenständiger Zugänge zu Schrift und Buch wird häufig eher erschwert. Für Kinder aus leseungewohnter Umgebung hat dies besonders negative Folgen.

Wirksame Leseförderung verlangt nach offenen Unterrichtsformen. Sie findet Unterstützung in der aktuellen Entwicklung der Unterrichtspädagogik hin zur Differenzierung und Individualisierung des Lernangebots, zur Orientierung an den Kindern und Jugendlichen als eigenständig Lernenden. Offen, neugierig und geschult müsste unser Blick sein für das, was Kinder mit Texten anfangen: "Lernen, wie Kinder und Jugendliche lesen lernen".

* Die Thesen wurden formuliert für das Symposion Deutschdidaktik 1994 in Zürich; sie bildeten den Ausgangspunkt intensiver Diskussionen im Rahmen der von Andrea Bertschi-Kaufmann (Zofingen) und Heiko Balhorn (Hamburg) geleiteten Sektion 3: Medienerfahrung - Leseentwicklung – Leseförderung.

Heinz Bonfadelli

Medium "Buch": Strukturen – Probleme – Chancen

Die Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft SGKM hat am 22. April 1994 eine Tagung zum Thema "Buch und Lesen in der Schweiz" durchgeführt. Die Tagungsreferate wurden diesen Sommer als Themenheft der Zeitschrift "Medienwissenschaft Schweiz" publiziert.

In seinem Einleitungsreferat stellte Roger Blum, Professor für Medienwissenschaft an der Universität Bern, verschiedene Widersprüche fest: Es würden heute mehr Bücher denn je produziert und verkauft, gleichzeitig habe aber auch die Zahl der Menschen zugenommen, die an funktionalem Analphabetismus litten. Die nur spärlich vorhandenen Befunde zum Besitz und zum Lesen von Büchern in der Schweiz dokumentierte Heinz Bonfadelli, Privatdozent an der Universität Zürich: Ein Viertel bis ein Drittel der Bevölkerung liest viel; rund 50% können als regelmässige Leserinnen und Leser bezeichnet werden; hingegen ist bei gut 40% die Beziehung zum Buch nur schwach ausgeprägt. Der absolut weiteste Kreis der Buchleser/innen umfasst also rund vier Fünftel der Erwachsenen. Sicher 20% müssen als absolute Nichtleser/innen eingestuft werden.

Die Verlagsseite wurde durch Referate von Peter Oprecht, Berater in Buchhandels- und Verlagsfragen, und Jürg Zimmerli vom Unionsverlag / Limmatverlag vertreten. Während ersterer anhand konkreter Beispiele auf die vielfältigen Schwierigkeiten der schweizerischen Kleinverlage hinwies, betonte letzterer auch die Stärken von Kleinverlagen und plädierte für eine Nischenpolitik.

Der Berner Schriftsteller Lukas Hartmann schliesslich fasste seine Überlegungen in elf Behauptungen zusammen: Die Schweiz sei heute für die meisten Schweizer Autoren und Autorinnen das hauptsächlichste Absatz-, Lebens- und Themengebiet, doch sei der Schweizer Markt zu eng, um sie ernähren zu können. Gleichzeitig werde der Rhein für die meisten von ihnen zum beinahe unüberwindbaren Hindernis, nicht zuletzt auch darum, weil die Schweizer Literatur aus deutscher Sicht den Charakter einer ghettoisierten Regionalliteratur besitze. Hartmann fordert deshalb vor allem eine urheberrechtliche Besserstellung der Schriftstellerinnen und Schriftsteller in der Schweiz.

Die ebenfalls nicht leichte Situation des Schweizer Buchhandels wurde von Franziska Schläpfer, Redaktorin des Schweizer Buchhandels, sehr differenziert und kenntnisreich erläutert. Jacques Cordonnier, Leiter der Kantonsbibliothek Sitten, befasste sich mit bibliothekarischen Perspektiven, während Professor Ulrich Saxer von der Universität Zürich das Podiumsgespräch mit Thesen zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Politik für das Buch einleitete.

Das Themenheft mit den Referaten der Buch-Tagung kann bezogen werden bei PD Dr. Heinz Bonfadelli, Seminar für Publizistikwissenschaft der Universität Zürich, Postfach 201, 8035 Zürich, Tel. 01'257'66'74.

Maurice Bettex

L'éducation doit-elle assumer l'éducation aux médias?

Le 28-29 et 30 avril 1993 s'est tenu à Chaumont (NE) un séminaire international autour du thème: "Place de l'éducation aux médias dans les plans d'études" auquel ont pris part une septantaine de participants suisses et étrangers. Les conférences et l'état des lieux qui a suivi ont permis de rapporter sur la situation, les expériences et projets ayant cours en Suisse, en France, en Espagnae, au Canada, en Belgique et au Portugal. Les ateliers ont regroupé ensuite les participants pour des séances de travail. Trois groupes pour trois niveaux: le préscolaire et le primaire, le secondaire inferieur, et le secondaire supérieur et professionnel. L'objectif: produire un document regroupant toutes les thèses émises à ce jour sur l'intégration nécessaire de l'éducation aux médias dans la mission éducative et formative de l'école. Puis, très concrètement, à partir de ce document, proposer un texte légal général aux pays participants pour les aider à intégrer l'éducation aux médias dans tous les degrés de la scolarité. Sous le titre "Déclaration de Chaumont" ce document est intégré dans un Rapport du séminaire international, publié par l' Institut Romand de Recherches et de Documentati-

on Pédagogiques (IRDP).

Adresse: IRDP, Case postale 54, CH-2007 Neuchâtel 7, tél. 038 24 41 91.

Daniel Peraya, M. C. Nyssen
La formation à l'audiovisuel aujourd'hui face à l'informatisation des médias

Ce volume constitue les actes d'une journée de réflexion organisée par l'Unité des Technologies de formation et apprentissage de la FPSE en mars 1992. Des formateurs, chercheurs, concepteurs et producteurs dans le domaine de l'audiovisuel ont discuté de leurs pratiques, problématiques, interrogations, projets et défis bien plus que de leurs réponses ou certitudes. Il y a eu trois grands thèmes: la place de la méthodologie dans le processus de conception et de production d'un projet pédagogique médiatisé; la nature des langages scripto-visuels et plus encore la façon des les aborder; l'usage des technologies et les conditions de leur intégration dans une pratique de formation.

Daniel Peraya, M. C. Nyssen: La formation à l'audiovisuel aujourd'hui face à l'informatisation des médias: actes du colloque du 17 mars 1992. Genève: Université de Genève, FPSE, 1992, 229 pp. (Cahiers de la FPSE; 67)
Adresse: Daniel Peraya, TECFA, Université de Genève, FPSE, 11, route de Drize, CH-1227 Carouge, tél. 022 / 705 71 11.
(Infomation Bildungsforschung Aarau)

Medienpädagogik – Wegleitung für alle Schulstufen

Als Vorspann vier Kapitel mit allgemeinen Informationen über die verschiedenen massenmedialen Bereiche; als Hauptteil 70 farbige Seiten mit stufenspezifisch differenzierten Unterrichtsvorschlägen (von grün für den Kindergarten bis gelb für Sekundarstufe 2); dann ein kurzes, aber entscheidendes Kapitel über Zusammenarbeit mit Eltern; schliesslich "Hinweise und Arbeitshilfen", d.h. sehr vielseitige Anregungen zur aktiven Nutzung verschiedener Medien in allen möglichen Fächern und zur Medienarbeit durch die SchülerInnen selbst – was hier vorliegt, ist ein durch und durch aktuelles, praxisfreundliches Handbuch! Wichtig der Einbezug der Print-Medien. "Bücher, Comics, Zeitschriften" bilden in den Unterrichtsvorschlägen für jede Stufe einen der Schwerpunkte. Ebenso ist im Kapitel über den Einbezug von Medien in den Schulalltag auch an "Bücher, Zeitschriften und gedruckte Arbeitshilfen" gedacht. Die von LehrerInnen aus den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt erarbeitete Handreichung kann auch anderswo dazu dienen, Schwellenängste der Schule vor der Medienwirklichkeit abzubauen.

Medienpädagogik. Wegleitung für alle Schulstufen., Projektleitung: Arnold Fröhlich. Ringordner mit 161 Seiten, Fr. 15.—. 1994: Verlag des Kantons Basel-Landschaft, Rheinstr. 32, CH-4410 Liestal.
Anna Katharina Ulrich

Leseförderung

Dominique Thomi Baker
Une signalisation pour les enfants

Depuis 1987, année où la Bibliothèque des Jeunes s'est installée à la rue de la Ronde numéro 9, les bibliothécaires ont pris conscience, une fois absorbés le choc et le retard dus à l'informatisation et au déménagement, d'un problème lié à la signalisation. Cette prise de conscience a été grandement provoquée par l'espace soudain disponible sur les rayons. La signalisation extérieure était réalisée, des panneaux indiquaient le contenu des étages; restait à améliorer l'accès aux documents. Prendre conscience de ce problème a été un premier pas qui a permis la rédaction d'un projet de travail de diplôme.

C'est en 1993 qu'une stagiaire, Mme Sandra Rodriguez, s'est montrée intéressée par le sujet. Elle a défini notre besoin de la façon suivante: quelle sig-

nalisation, nouvelle ou déjà existante, pourrait

- faciliter la recherche d'un document en utilisant un minimum d'information
- toucher le plus grand nombre possible d'enfants, d'âges et de cultures différentes

Ce travail était un peu un défi. Nous savions ce que nous ne voulions plus (indications textuelles uniquement) et nous savions vers quoi nous tendions (représentations visuelles). Qu'existait-il dans les autres bibliothèques ? Mystère. Serait-il possible qu'après trois semaines de travail nous trouvions un système à notre convenance quelque part? Nous nous doutions bien, pour en avoir parlé avec diverses collègues, que ce ne serait pas le cas.

En réponse à nos lettres prospectives, nous avons aperçu une piste du côté de la Médiathèque du Mans. Où nous nous sommes rendues. Effectivement, des pictogrammes orientent le public; de plus, les livres sont classés par centres d'intérêts. Nous avons rapidement constaté que, pour intéressant qu'il soit, ce système ne nous convenait pas. Le classement par centres d'intérêts n'est pas envisageable chez nous pour des raisons de manque d'espace. Les pictogrammes employés là ne répondaient pas à notre recherche d'une aide plus pointue pour notre public. La spécificité de ce dernier induisant une démarche particulière: enfants de 0 à 14 ans; grande proportion d'enfants non-francophones; importante proportion de ceux qu'on appelle "mauvais lecteurs". Nous avons donc décidé de voler de nos propres ailes.

Les représentations visuelles que nous imaginions devaient clairement indiquer un sujet ou un genre. Nous avions en tête le graphisme des pictogrammes utilisés dans les T.G.V. dont la signification et la lisibilité sont évidentes. Nous avons donc décidé d'axer notre choix sur des images lisibles et, si possible, compréhensibles par des enfants de cultures différentes, plutôt que de privilégier une ligne graphique pure.



"Oiseaux"

Nous n'avons jamais pensé abandonner la CDU, il a donc fallu procéder à un découpage par grands domaines, puis par sujets spécifiquement demandés par les enfants. Pour les livres documentaires, nous sommes arrivées à un total de 63 pictogrammes. Si certains d'entre eux se sont immédiatement imposés à nous, d'autres découlent d'un code de lecture. En effet, comment exprimer visuellement "Art. Généralités" ou "Religions et mythologies"? Des tests ont été réalisés auprès des enfants lorsque nous doutions de l'adéquation d'une image. Pour la fiction, quatre pictogrammes caractérisent contes, histoires de bêtes, aventures d'enfants et romans.



Religions" et "mythologies"



Histoires de bête



Contes

Pour la réalisation pratique, nous avons eu la chance de bénéficier de l'aide d'un ami qui nous a fourni des planches réalisées à partir d'images informatiques. Nous photocopions ces planches sur des papiers de couleurs différentes selon les classes de la CDU.

De grands panneaux indiquent la concordance "Texte – indice CDU – pictogramme", des feuillets présentant le plan des étages de prêt permettent au public de s'orienter. Les pictogrammes figurent sur chaque livre, sur chaque rayon et au haut de chaque travée, avec ici leurs équivalents texte.

Seuls les livres d'images ne sont pas équipés de cette manière, ce qui signifie, pour

les deux bibliothèques pour enfants, 30'000 pictogrammes. En ce mois de juillet 1994, les contes, romans, aventures d'enfants et histoires de bêtes sont terminés. Les réactions du public sont d'ores et déjà positives, ce qui nous encourage pour la suite...

Le rapport de travail de Mme Rodriguez, expliquant en détail la démarche effectuée et les options choisies, peut être commandé à la Bibliothèque des Jeunes, Ronde 9, CH- 2300 La Chaux-de-Fonds, Tél. 039) 276 852

Giuditta Gerber-Graber

"Zora la Rousse"– und sélection de livres non-discriminatoires pour la jeunesse

Ce répertoire propose des textes qui mettent surtout les filles en situation d'égalité. Mais au fil des lectures, l'auteure a constaté que souvent les textes non-sexistes dénoncent aussi l'injustice sociale, le racisme, l'exclusion, la guerre, etc. C'est ainsi que ce répertoire est devenu non-discriminatoire.

Zora la Rousse, l'héroïne du livre de Kurt Held, est cheffe de bande. C'est une fille courageuse qui doit faire face à des situations extrêmes, comme la pauvreté et la faim. Zora se révolte contre l'injustice et défend les exclu-e-s. Dans le répertoire qui porte son nom, vous trouverez d'autres héroïnes comme la malicieuse Matilda, la courageuse Nora, la vive Juliette, ainsi que la téméraire Mary. Par contre, vous chercherez en vain "Martine" et d'autres héroïnes, fragiles, dociles, incapables et passives, qui ne font que sourire et admirer les garçons dynamiques et entreprenants.

La lecture est un merveilleux moyen d'apprendre l'égalité; de mieux comprendre les différences; de rompre avec les stéréotypes, modèles dépassés, schémas conventionnels; de proposer des modèles plus riches et plus variés; d'inventer des valeurs nouvelles qui permettent des contacts plus enrichissants; de préparer un nouveau type de rapports, pour que l'enfant d'aujourd'hui puisse s'épanouir comme adulte de demain.

L'auteure, passionnée de lecture, est enseignante, mère de deux enfants, et elle a travaillé pendant plusieurs années à l'Inédite, librairie-femme, à Genève, où elle s'est occupé des livres pour la jeunesse. Les discussions avec ses élèves lui ont vite fait prendre conscience de l'importance d'une image positive des femmes dans la littérature et la nécessité pour les jeunes de pouvoir s'identifier à des femmes intéressantes et épanouies. Ce répertoire est sa façon personnelle de s'engager pour la cause des femmes qui lui tient à coeur depuis fort longtemps. Comme parent avez-vous peut-être eu la même expérience qu'elle, qu'en racontant des histoires aux enfants, vous avez souvent dû modifier le contenu pour le rendre plus proche de leur vécu.

L'auteure a lu les livres en se servant d'une grille de lecture spécialement adaptée. Des adultes de tout horizon, des professionnel(le)s ou non-professionnel(le)s, ainsi que des enfants ont testé les livres proposés. Ainsi est né le répertoire qui a pu être publié avec le soutien du Bureau genevois de l'égalité des droits entre homme et femme. Les livres sont classés selon l'âge des lectrices et lecteurs. Des résumés et des mots clé permettent d'en situer rapidement le contenu.

Un groupe de lecture de Zora la Rousse s'est crée où les enfants lisent les histoires du répertoire. L'auteure et les jeunes lectrices et lecteurs discutent ensemble, échangent leurs points de vue et s'enrichissent mutuellement. Le groupe Zora la Rousse a commencé avec succès des animations dans des bibliothèques municipales, où les enfants rencontrent d'autres enfants; les filles et les garçons parlent de leurs livres, se racontent les histoires du répertoire et transmettent ainsi le plaisir de lire.

Le répertoire Zora la Rousse est en vente au prix de 10 fr. à la librairie L'Inédite, av. Cardinal-Mermillod 18, CH-1227 Carouge/Genève.

Maja Mores

"Ich sag mir jetzt alles selbst..."

"Junge Menschen auf der Schwelle zum Erwachsenwerden stehen oft auch in ihrer Lesebiographie irgendwo im Leeren. Sie lesen wohl kaum mehr Jugendbücher, der Einstieg in die Erwachsenenliteratur erfolgt noch zögernd, Mittelschüler und Mittelschülerinnen erarbeiten mehr oder weniger lustvoll klassische Weltliteratur. Doch es gibt sie, die Romane mit altersgemässen

ProtagonistInnen, mit altersspezifischen Themen und Problemlösungen (Ablösung, Selbstfindung, Sexualität...) und mit erheblicher literarischer Qualität."

Maja Mores zeigt in der Einleitung ihrer Diplomarbeit zunächst wichtige Merkmale der Adoleszenzliteratur auf, sie spürt der Geschichte des jugendspezifischen Adoleszenzromans nach, unterscheidet zwischen Schüler- und Adoleszenzroman und untersucht Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge der ausgewählten Titel (geschlechterspezifisches Verhalten, auslösende Konfliktsituationen, Herkunftsländer...). Anschliessend folgt eine ausführlich kommentierte Bibliographie von 80 Titeln der letzten Jahre. Maja Mores stellt jedes Buch mit einer kurzen Inhaltsangabe vor und nimmt dann begründet Stellung dazu. Mit grossem Wissen werden die Bücher immer wieder in einen Gesamtkontext gestellt und zahlreiche Querverbindungen aufgezeigt. Die Besprechungen sind ausgezeichnete Orientierungshilfen für alle, die mit Heranwachsenden zu tun haben, (v.a. MittelschullehrerInnen und -BibliothekarInnen, richten sich doch viele der vorgestellten Titel in Thema und Schwierigkeitsgrad an Gymnasiastinnen und Seminaristen). Ausführliche Hinweise auf Sekundärliteratur und verschiedene Register beschliessen das ausserordentlich praxisnahe Werk.

Maja Mores: Ich sag mir jetzt alles selbst... Vom Erwachsenwerden. Eine Auswahl von Adoleszenzromanen der 80er und 90er Jahre für Jugendliche und junge Erwachsene. Diplomarbeit, erhältlich zum Preis von Fr. 25.— bei der Regionalbibliothek Bern, Eigerstr. 35, 3008 Bern, Tel. 031 382 40 10.
Beatrix Ochsenbein (aus: Jugendliteratur 2/94)

Sylvaine Froidevaux
Profession: écrivain(e)/Beruf: Schriftsteller(in)

30 bio-bibliographische Portraits stellen in französischer und deutscher Sprache etwa zu gleichen Teilen französisch-, deutsch- und (v.a.) englischsprachige, bekannte AutorInnen vor, die gegenwärtig Jugendromane schreiben. Das Werk ist gedacht als Arbeitsinstrument in Schulen und Bibliotheken. Adressaten sind Kinder und Jugendliche der beiden Sprachgebiete im Alter von 10-16 Jahren.

Sylvaine Froidevaux, Profession: écrivain(e)/Beruf: Schriftsteller(in). 30 Portraits von Jugendbuchautoren. Ca. 250 Blätter m. Plastikspirale gebunden, Fr. 45.- plus 10.- Versandkosten. 1993: Travail de diplôme à l' Association des bibliothèques et bibliothécaires suisses, Biel/Bienne. Bestellungen: Stadtbibliothek Biel, Dufourstr. 26, 2505 Biel, Tel. 032/2 27 61.

Nadine Brun-Cosme, Gérard Moncomble, Christian Poslaniec
Des écrivains rencontrent des enfants

Nadine Brun-Cosme, Gérard Moncomble et Christian Poslaniec sont écrivains. S'adressant à un public plus âgé que celui qui les lit habituellement, ils signent un ouvrage qui relate leurs rencontres avec des enfants et des jeunes de toute la France. Leur rôle, ils le définissent ainsi: "amorcer l'envie d'écrire" et "rendre possible un moment d'écriture". Et "pour ne pas voler aux enfants leur rencontre avec l'écrit, il faut permettre qu'au-delà des personnes, elle soit bien une rencontre avec les mots; avec ce pouvoir qu'ils ont de donner sens au monde".

Or ceci ne peut avoir lieu dans n'importe quelles conditions. Ecriture littéraire et écriture scolaire ne font pas bon ménage. L'une présuppose un destinataire, l'autre non, ou alors, comme le suggère Nadine Brun-Cosme, un destinataire trop présent, trop précis: le maître, dont les exigences n'ont rien à voir avec celles d'un lecteur de fiction ou de poésie. Au contraire, l'écriture littéraire est "une écriture sans obligation initiale. Il n'y a pas de date de remise de la copie. Le plaisir d'écrire peut donc se déployer tout à loisir, à son rhythme". L'enfant parviendra peu à peu à se mettre des mots sur ses émotions. Et il en sera le premier surpris.

Quelques renseignements d'ordre pratique achèvent le livre. Voici, tirés (presque) au hasard de l'index final, quelques thèmes abordés: Accueil, attente, Bonheurs, Confiance, Difficultés, Ecriture, Ecritures, Emotions, Grincements de dents, Gros sous, Humour, Imaginaire... Tout un programme.

Nadine Brun-Cosme, Gérard Moncomble, Christian Poslaniec: Des écrivains rencontrent des enfants. Dire, lire, écrire. Milan 1993.
Sylvie Neeman (Parole)

"Mainzer Auslese" für den Schweizerischen Bund für Jugendliteratur

Für sein Projekt "Lesebazillus" (vgl. Bulletin 1 S. 14), eine gemeinsam mit dem Schweizerischen Jugendbuch-Institut konzipierte Aktion zur "Förderung des lustbetonten Lesens in Schulen", wie es in der Laudatio heisst, konnte der Schweizerische Bund für Jugendliteratur im Rahmen des Genfer Salon du Livre die Auszeichnung der "Mainzer Auslese"entgegennehmen. Die deutsche Stiftung Lesen ehrt damit zum erstenmal eine Schweizer Organisation. 1991 begründet, ist die "Mainzer Auslese" als besonderer Hinweis auf vorbildliche Leistungen im Zusammenhang mit Literatur- und Leseförderung gedacht.

Interkulturelle Arbeit

Une Bibliothèque interculturelle à Genève

Troisième du genre en Suisse, la Bibliothèque interculturelle de Genève bénéficie de l'expérience de ses deux aînées, Globlivres à Renens et JuKiBu à Bâle (voir notre Bulletin 1, p. 12 et 13). Elle dispose de plus de 1000 ouvrages en quarante langues; elle bénéficie d'un large réseau de personnes parlant des langues souvent peu courantes chez nous, qui aident à classer les livres et donnent un avis sur le contenu. Les responsables cherchent à faire de cet endroit un leu d'accueil et d'échanges. Expositions, animations diverses, après-midi de contes y sont prévus.

Adresse: Bibliothèque interculturelle de Genève, 50 rue de Carouge, CH-1200 Genève, tél. 022 342 40 50. Ouvert du lundi au vendredi, 15h30-18h, mercredi 13h-18h.

Kinderbuchfonds Baobab

Mit diesem Namen tritt neuerdings die Arbeitsstelle auf, die sich seit mehreren Jahren fachkompetent mit Zusammenhängen zwischen Kinder- und Jugendliteratur, Dritter Welt und Rassismusfragen befasst. Getragen wird die Stelle von den Organisationen Erklärung von Bern und terre des hommes Schweiz. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Zusammenstellung der zweijährlich erscheinenden Buch-Empfehlungsbroschüre "Fremde Welten", die Mitarbeit an der Preisausschreibung "Blaue Brillenschlange", sowie die Herausgabe der Kinderbuchreihe "Baobab". In dieser 1989 gegründeten Reihe erscheinen regelmässig Übersetzungen wichtiger Kinder- und Jugendbücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Die Bobab-Reihe, in der diesen Herbst vier neue Bücher aus Afrika vorliegen, erscheint neuerdings im Verlag Nagel & Kimche, Frauenfeld/Zürich. Für Auswahl und Lektorat ist der Kinderbuchfonds Baobab zuständig, der mittlerweile über ein vielseitiges Kontaktnetz und einen fachlich gut ausgewiesenen MitarbeiterInnenkreis verfügt. Geschäftsführerin ist Helene Schär.

Adresse: Kinderbuchfonds Baobab, Steinenring 49, 4051 Basel, Tel. 061 281 37 63.

Helene Schär

Die Buchmesse in Harare

In den ersten Augusttagen 1994 hat in Harare, der Hauptstadt von Zimbabwe im südlichen Afrika, die 9. internationale Buchmesse stattgefunden (zum Vorjahr vgl. Bulletin 2 S. 30). Dieser wichtige Begegnungsort für afrikanische und internationale Verleger wird von Jahr zu Jahr professioneller und grösser.

Eingeleitet wurde sie heuer durch ein zweitägiges Treffen, die African Rights Indaba (Indaba ist ein Shona-Wort für Meeting, Zusammentreffen), wo über Verlagsrechte, Lizenzen und Copyrights debattiert wurde. Das afrikanische Verlagswesen steht vor vielen Schwierigkeiten. Als grosser Mangel wurde der kaum vorhandene Markt zwischen einzelnen afrikanischen Ländern beanstandet. Geschäftsbeziehungen sind fast nicht möglich, weil schlechte Verkehrsbedingungen die Kommunikation erschweren und komplizierte Zollvorschriften und bürokratische Verzögerungen den Austausch hemmen. Wenn ein nigerianischer Verleger 24 Stunden braucht, um von Lagos nach Harare zu kommen und andererseits in fünf Stunden London erreicht, verhandelt er eben eher mit England oder den USA als mit dem afrikanischen Nachbarland.

Einzelne Verleger berichteten über die Situation in ihren Ländern. In Nigeria entsteht durch Raubdrucke ein hoffnungsloses Chaos, das die Verlage zu Fall bringt. Im frankophonen Afrika wird das Buchwesen so stark von Paris gesteuert und dominiert, dass afrikanische Verlage kaum Chancen haben, sich zu etablieren. Viele Autoren bieten ihre Manuskripte auch gleichzeitig in Frankreich und im eigenen Land an, ohne die Verleger darüber zu informieren; die Urheberrechte werden dann in den meisten Fällen von Frankreich beansprucht, und der afrikanische Verlag sieht sich geprellt. Andererseits klagen Autoren, ihre Manuskripte blieben jahrelang unbeantwortet bei den Verlagen liegen, oder es würden Neuauflagen und Verkäufe ohne ihr Wissen gemacht, sodass sie keine Honorare erhielten. Ein Thema war auch die neue, dominierende Präsenz südafrikanischer Verlage mit ihrem grossen Geschäfts- und Verlags-Know-how und ihren langjährigen Beziehungen zum europäischen und nordamerikanischen Markt. Sie wird für die anderen afrikanischen Verlage eine harte Konkurrenz.

Eingeladen hatte zu dieser ersten Indaba das 1992 gegründete African Publishers' Network (APNET), das bereits mehr als 17 afrikanische Länder vertritt. APNET stellt sich die Aufgabe, durch vermehrte Public relations, Musterverträge, Beratungen, die Schaffung neuer Agenturen usw.einen Beitrag zu effizienterem Geschäftsgebaren zu leisten. In der 'African Publishing Review', dem Organ des APNET, das sechsmal jährlich erscheint, soll regelmässig über neueste Tendenzen informiert werden.

Die Buchmesse selbst hat sich in verschiedener Hinsicht von der letztjährigen unterschieden. Nicht nur, weil in diesem für uns Europäer äusserst warmen Sommer in Zimbabwe seit 1968 der längste und kälteste Winter herrschte. Mit über 210 Ausstellerfirmen war sie sehr gut besucht. Die meisten Verleger zeigten sich befriedigt über die Geschäfte, die noch nie so gut gewesen seien. Die Diskussionen an der Indaba dürften dazu beigetragen haben.

Waren die ersten beiden Tage den Fachleuten vorbehalten, so wurden von Freitag bis Sonntag nachmittag die Tore für das Publikum geöffnet. Obschon erstmals eine Eintrittsgebühr verlangt wurde, kamen allein am Samstag 17'000 BesucherInnen (12'000 im Vorjahr). Das seit dem letzten Jahr erweiterte Messegelände im Stadtpark Harares bot einen angenehmen Rahmen.

Das diesjährige Messethema "Wissenschaft und Technologie" zog eine ganze Reihe von Verlagen und Organisationen an, die global oder speziell mit Afrika auf diesem Gebiet arbeiten: FAO, WHO, das European consortium for Agricultural Research in the Tropics, das Technical Centre for Agricultural and Rural co-operation (CTA) u.a. Der Belletristik, die dadurch etwas in den Hintergrund gedrängt war, wurde durch die Übergabe mehrerer Literaturpreise Aufmerksamkeit geschenkt.

Gleichzeitig mit der Messe fand der traditionelle Writer's Workshop statt. Obschon auch dort das Thema Wissenschaft

und Technik bestimmend sein sollte, galt das Hauptinteresse kulturellen und literarischen Belangen. Angeregt bis hitzig debattierten die TeilnehmerInnen über Sprache und Schrift und über die Bedeutung von Schule und Literatur. Dabei wurde für Aussenstehende deutlich, dass Schriftsprache und Lesen meist im negativen Sinn mit Schule assoziiert werden und mit Spass und Vergnügen nichts zu tun haben. Die Art der in der Schule angebotenen Texte sei der Freude am Lesen nicht förderlich, wurde geklagt; es sei Zeit, endlich vom Lesestücke-Schreiben weg zum "Geschichten-Schreiben" zu kommen. Zielpublikum seien die Kinder, also die zukünftigen Bücherleser, denen richtige Literatur angeboten werden müsse. – In Debatten über das Schreiben in Muttersprache winkten vor allem die älteren Autoren ab. Darüber habe man bereits vor Jahren zur Genüge diskutiert. Jetzt sei es notwendig, vom Ist-Zustand auszugehen und weiterzumachen – Englisch, bzw. Französisch sei nun mal ein Teil des Eigenen geworden.

Eine schöne Idee hat sich das Zimbabwe Book Development Council ausgedacht: Kinderbücher in Englisch, Shona und Ndebele wurden verteilt, und die Kinder durften sich gegenseitig Geschichten vorlesen. Auf einem Fragebogen sollten die jungen Zuhörer dann über die gehörte Geschichte ihre Antworten notieren. In der näheren Umgebung des Standes hörte sich das emsige Vorlesen der Kinder an, als ob sich ein Schwarm Bienen niedergelassen hätte.

Auf meine letztjährige Anregung hin, parallel zur Messe auch einen Workshop über Kinderbücher durchzuführen, hatte das APNET ein Treffen mit wichtigen Kinderbuch-Interessierten aus ganz Afrika organisiert. Die Pro Helvetia hatte mir freundlicherweise die Teilnahme an diesem Kolloquium ermöglicht. Als Diskussionsgrundlage dienten Themenvorschläge, die ich im Vorfeld zusammengestellt hatte. Etwa 15 Personen fanden sich an diesem Meeting ein. Das äusserst angeregte Gespräch führte zum Beschluss, dass die Pan African Children's Science Bookfair in Nairobi fortan offiziell zur internationalen Kinderbuchmesse in Afrika erklärt wird, während Zimbabwe für das allgemeine Programm verantwortlich bleibt – eine Aufteilung, wie wir sie in Europa zwischen Frankfurt und Bologna kennen.

Ausgesprochen wurde der Wunsch, das afrikanische Kinder- und Jugendbuch zu fördern, Kindern und Jugendlichen mehr attraktiven, afrikanischen Lesestoff anzubieten, innerafrikanisch mehr zu koproduzieren. Die African Publishing Review wird neu eine Rubrik "Kinder- und Jugendbuch" bringen. An der Buchmesse in Nairobi im Mai 1995 soll ein Lesezelt errichtet werden, in dem afrikanische Bücher angeboten und AutorInnen zu Lesungen eingeladen werden. Der Grundstock der Bücher für das Lesezelt wurde bereits in Harare zusammengetragen. Es war kein Problem, von den Ausstellerverlagen entsprechende Belege zu erhalten. Ebenfalls geplant sind in Nairobi Workshops und Vorträge zu kinder- und jugendbuchspezifischen Themen. – Der Schwung und das grosse Engagement für das afrikanische Kinder- und Jugendbuch sind erfrischend und stimmen positiv und ansteckend.

Adresse: Helene Schär, Kinderbuchfonds BAOBAB, Steinenring 49, CH-4051 Basel, Tel. 061/281 37 63.

Nuri Taner: **Der schlaue Fuchs** Kindergeschichten aus dem Land der Kurden

Das in grosser Schrift gedruckte Bändchen "Der schlaue Fuchs", die erste Publikation, mit dem sich der Verlag Ararat, St. Gallen, vorstellt, verrät sowohl die bescheidenen Mittel, mit dem das Unternehmen arbeiten muss, als auch einen reichen immateriellen Fundus, aus dem es schöpft. In drei der Geschichten – zwei stammen aus der Provinz Diyarbakir, zwei aus der Provinz Agri (Ararat) – spielt der listige Fuchs eine oft überraschend liebenswerte Rolle: so, wenn er als Füchsin eine gute Mischehe mit dem Kater führt. In der Kettengeschichte vom Raben, der sich immer wieder eine neue (menschliche) Grossmutter sucht, sind neben Details aus kurdischen Bräuchen auch schöne sprachspielerische Momente in die Übersetzung eingegangen. Dass diese an andern Stellen sprachlich unbeholfen und nicht immer

fehlerfrei ist, sollte nicht tragisch genommen werden (sowenig wie die im Grossdruck natürlich auffälligen Druckfehler). Kurdische Literatur für Kinder gibt es in gedruckter Form kaum. Der neue Verlag macht mit dem Büchlein einen Anfang, dem man Fortsetzung wünscht.

Nuri Taner: Der schlaue Fuchs. Kindergeschichten aus dem Land der Kurden. Übersetzung: Yusuf Yesilöz. Zeichnungen: Mustafa Delioglu. 56 Seiten Grossdruck broschiert. 1994: Ararat Publikation, Linsenbühlstr. 25, CH-9000 St. Gallen, Tel./Fax 071 22 83 87.
Anna Katharina Ulrich

Silvia Hüsler:
Al fin Serafin
Kinderverse aus vielen Ländern

Verse in 47 verschiedenen Sprachen hat Silvia Hüsler zu einem Buch für Vorschul- und Primarschulkinder versammelt: jeden Vers dreifach, in originaler Schreibweise, in deutscher Fassung und in einfachen phonetischen Transkriptionen mundgerecht für Deutschschweizer Kinder. Zunächst sicher geeignet für den mündlichen Gebrauch (eine Tonkassette ermöglicht das Nachsingen), bieten die Verse dank den fremden Schriftbildern – Kyrillisch zum Beispiel, oder Hebräisch, Arabisch oder Kambodschanisch, Japanisch, Tamil – auch attraktive Schrifterlebnisse. Faszinierend dürften schliesslich Leseversuche an den im bekannten Alphabet gedruckten fremden Wörtern sein, die wie Rätsel, surrealistische Erfindungen oder Fliegensprache anmuten und zu Eigenkreationen einladen. Silvia Hüsler hat das von den Schriftbildern her interessante Buch mit fröhlichen Aquarell-Illustrationen bilderbuchmässig gestaltet – insgesamt eine vielseitig brauchbare, vergnügliche Annäherung an interkulturelle Horizonte.

Silvia Hüsler: Al fin Serafin. Kinderverse aus vielen Ländern. Bilderbuch, 52 S., mit Tonkassette, Fr. 39.80. Atlantis Kinderbücher, Verlag pro juventute/UNICEF, Zürich 1993
Anna Katharina Ulrich

Beiträge

François Gaillard

Attention et apprentissage de la lecture

Longtemps considérée comme un état de la conscience, l'attention remplit un rôle actif de chef d'orchestre dans les activités de l'esprit, consistant notamment à comparer les informations en provenance des différents sens et à harmoniser les processus "descendants" et "ascendants" qui relient les inférences à la réalité saisie. Cet article tente de démontrer que la lecture fournit une illustration pertinente de ce rôle multiple et dynamique, que l'enfant doit découvrir par lui-même au cours de son développement.

Nous disposons aujourd'hui de plusieurs modèles cherchant à présenter les différentes étapes du développement de la lecture ou plutôt des lectures chez l'enfant.

WEISS, 1988, par exemple, nous rappelle que l'attente sémantique relative à l'histoire qui va surgir du livre précède de loin l'apparition de la capacité de déchiffrer. FRITH, 1985, décrit un apprentissage en trois stades, où dominent successivement trois types de stratégies: L'identification des mots par leurs formes, la conversion grapho-phonémique et la reconnaissance orthographique. SEYMOUR, 1990, propose un modèle cognitif du traitement de l'information fondé sur la collaboration dynamique entre les trois systèmes visuel, phonologique et sémantique. Il conçoit que les diverses stratégies sont souvent mobilisées en même temps et non pas selon un agenda chronologique.

Le rôle de l'attention dans l'apprentissage normal de la lecture devient nécessairement objet d'étude dans la mesure où l'attention rend opérationnelle toute compétence chez l'individu et, particulièrement chez l'enfant, transforme compétence en performance. Y a-t-il une modernité à traiter de l'attention à propos de l'apprentissage de la lecture? Parvient-on à dépasser la représentation d'une attention agissant comme une fonction générale et unique, telle une catalyse énergétique (pour nous référer à une image proche de la psychanalyse) ou telle une élévation de la vigilance (pour évoquer un modèle plutôt neurologique)?

Nous allons répondre finalement par l'affirmative, non sans avoir parcouru d'abord une brève histoire des relations entre lecture et attention.

Cliniques: dyslexie et troubles de l'attention

Notre historique, qui ne considère que le cas de l'enfant, débute par un constat clinique: beaucoup des enfants qui apprennent difficilement à lire présentent des résultats en-dessous des normes à certaines épreuves d'attention (voir par ex. JORM, 1983, et TORGESEN, 1985).

En effet, la mémoire de travail est fortement mise à contribution dans la lecture. Elle a pour mission d'établir les liens d'une part entre les divers éléments visuels que l'on perçoit et d'autre part entre le texte et les caractéristiques du contexte. Elle représente le lieu de la comparaison et de la confrontation entre l'attente et la perception. Dans son empan de travail, elle maintient le nouveau jusqu'à son association au connu. Sans une certaine régulation dans le tri des informations (intérieur/extérieur, avant/après, par exemple) la mémoire de travail ne peut pas réaliser les différentes séquentialisations qui doivent se synchroniser au niveau de l'oral et de l'écrit.

Or l'attention est mobilisée au maximum lorsque la mémoire travaille sur du matériel symbolique ou arbitraire. Il n'est donc pas étonnant que l'on rencontre cette association entre trouble de l'apprentissage de la lecture et mauvais résultats aux épreuves de séquentialisation, de mémoire à court terme et d'attention, même lorsque l'enfant manipule des données non linguistiques.

A la recherche d'un rationnel dans les thérapies de la dyslexie, nous avons constaté qu'il n'existe aucune systématique dans l'entraînement de la mémoire de travail. En termes neuropsychologiques, les thérapeutes "frontaux" n'existent pas (GAILLARD, 1993). Cela n'a pas empêché de decouvrir pragmatiquement que la machine à écrire ou l'ordinateur pouvaient être des outils efficaces de thérapie. Devant un clavier, l'enfant focalise son attention sur le résultat immédiat de chacune de ses actions. S'il travaille seul, il ne vit aucune interférence entre ce qu'il déclenche et ce qui arrive: il travaille à son rythme et n'est sanctionné que par lui-même. De plus, la machine admet l'erreur sans la juger et a prévu les procédures de correction avec absolution immédiate.

Dans la situation de la classe d'école, on a donc bien l'impression que l'élève attentif est tout à fait avantagé dans l'apprentissage de la lecture. L'attention est certainement nécessaire pour apprendre à lire, mais elle n'est pas suffisante puisqu'elle n'est pas responsable de la création du message, tant il est vrai que bien déchiffrer n'est pas encore bien lire.

Les fonctions

Après ce premier constat, nous pouvons examiner de plus près ce qu'est cette attention et comment elle travaille. On connaît notamment depuis les travaux de POSNER (voir, par ex., POSNER & SNYDER, 1975) les multiples fonctions de l'attention. En interprétant les résultats des recherches de laboratoire et en les adaptant au cas de l'apprentissage de la lecture nous les résumons dans le tableau 1, Les fonctions de l'attention

1. L'attention prépare l'esprit par une démarche d'introduction dans la tâche;
2. elle oriente l'attente vers une modalité privilégiée et, la plupart du temps, vers un champ sémantique défini;
3. elle opère la meilleure jonction possible entre le désir et la quête cognitive aussi bien du sens que du savoir-faire;
4. elle protège le sujet des évènements distracteurs;
5. elle mobilise les mémoires tout en maintenant une vigilance sélective pour l'environnement et pour les indices nouveaux;
6. elle n'enferme pas le sujet et lui laisse la possibilité de se dégager rapidement du champ occupant l'esprit;
7. elle règle la distance à l'objet et permet notamment d'apprendre et en même temps de se voir apprenant (métacognition).

On remarque que l'attention ne fonctionne pas à l'image d'une concentration maximale. Elle est au contraire une régulation subtile entre l'investissement sur l'objet et le maintien d'une vigilance pour le contexte et l'environnement. Elle est orientable et peut se montrer sélective, tout en conservant un gradient de perméabilité par rapport au nouveau.

Les modalités: l'auditif

Si on veut observer l'attention à l'oeuvre dans les apprentissages, il faut considérer séparément les principales modalités. Nous prendrons en compte l'auditive et la visuelle et laisserons la tactile à l'éducation spéciale et à la thérapie.

Dans la modalité auditive, l'attention assure l'assistance de la pensée langagière au processus de lecture. Avant de savoir lire, l'enfant porte attention à ce que lit son père ou sa mère pour lui. Il s'impreigne de la manière dont l'adulte fait vivre le texte à ses oreilles.

Pour devenir ensuite active dans le processus de lecture, l'attention soutiendra un autre processus descendant du langage au texte, la conscience phonologique. En effet, pour reconnaître dans une série de graphèmes une suite de sons, il faut d'abord avoir intégré auditivement la suite de sons. Il faut avoir été sensibilisé cognitivement et métacognitivement au chant phonologique, il faut avoir joué avec les monèmes et les phonèmes et avoir compris leurs natures, conventionnelle pour les premiers et purement instrumentale pour les seconds. Il faut avoir apprécié la combinatoire des sons.

L'attention auditive est donc importante avant même l'exposition systématique aux mots et aux textes. Sans elle, le système des graphèmes n'est qu'un code très distant dont les liens avec les phonèmes ne peuvent pas être decouverts.

Le visuel

La complexité du comportement visuel de lecture commence seulement à être connue. Voici Aurelia, une élève de 7 1/2 ans ayant appris normalement à lire. Elle est placée à 60 cm d'un écran d'ordinateur haute résolution (33 x 25 cm) sur lequel le texte à lire apparaît en lettres de 9 mm de haut (13 mm avec jambages). Elle porte les lunettes sans verre du système OBER2 (PERMOBIL, 1988) qui permettent d'enregistrer le déplacement de la réflexion produite sur la cornée par de minuscules diodes lumineuses. Elle lit le texte silencieusement sans difficulté et en moins de 20 secondes.

Si l'on reporte la trace d'enregistrement de l'oculomotricité sur le texte, on obtient un témoignage fidèle du comportement visuel de lecture. Le tableau 2 présente le texte lu avec les marques du comportement oculomoteur,

⊥ signifiant fixation,

→ ← signifiant saccade arrière puis reprise de la direction gauche-droite de lecture,

et les blancs entre ⊥ signifiant les saccades des yeux de la gauche vers la droite.

Les marques sont des repères verticaux par rapport au texte, la ligne horizontale du regard se situant évidemment sur le texte, un peu au-dessus du centre des lettres

Marc aime jouer dans le noir. Le beau ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ → ←⊥ ⊥ ⊥ ⊥
chenapan conduit son copain Philippe ⊥→ ←⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ →← ←⊥ ⊥ ⊥
dans un coin secret. Le coquin n'y veut ⊥ ⊥ ⊥ ⊥→←⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥
pas d'autre enfant. Il éteint la lumière ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ →←⊥
et raconte des histoires qui font peur. ⊥ ⊥ ⊥ ⊥ ⊥

Fixations et saccades oculaires dans la lecture d'Aurelia

L'image de l'apprentissage réussi de la lecture apparaît ici sous la forme d'une progression gauche droite régulière et d'une bonne adéquation des points de chute du regard par rapport au texte. On ne remarque pas beaucoup de saccades arrière, sauf lorsqu'il s'agit de désambiguiser le texte: "le noir" pris comme substantif à la 1ère ligne, le mot "chenapan" et l'expression "copain Philippe" à la 2e ligne, le mot "secret" à la 3e, enfin le contrôle du mot "lumière" en bout de ligne.

Après la lecture, Aurelia raconte: " C'était un

ami, quelqu'un qui aimait bien jouer dans le noir, pis un ami qu'il voulait emmener dans un coin secret, pis l'autre, y voulait pas d'autre enfant, il a éteint la lumière pis il a lu des histoires qui fait peur". Ce recit témoigne de la parfaite compréhension du texte et indique donc que le comportement de lecture a été subordonnée, – comme il se doit –, à la recherche du sens.

Cette illustration rend compte de certains mécanismes de base de la conduite visuelle. Une fixation sur une seule partie (souvent saillante) du mot suffit à le reconnaître, c'est-à-dire à trouver la cible dans le lexique visuel stockant en mémoire les mots connus. L'image visuelle du mot dans ce lexique est associée en mémoire à long terme à la trace lexicale auditive. Ces deux items lexicaux ont été appris en même temps si bien que la sémantique émerge tout naturellement de leur association.

La question reste ouverte de savoir si les lexiques visuel et auditif peuvent travailler isolément. HOLENDER, 1988, pense qu'il n'en est rien et que le sens d'un mot ne peut pas être tiré d'une cible dans le lexique visuel sans passer par l'ébauche phonologique. Je pense que ce modèle convient à l'apprentissage de la lecture. Il me paraît sage de combattre l'idée d'entraîner un lexique isolément. Mais ceci ne veut pas dire qu'on ne rencontre pas des déviances par rapport à cette règle et des pathologies qui font exception (voir par ex. TEMPLE, 1985).

Mais revenons au problème de l'attention dans la modalité visuelle. Comment l'enfant utilise-t-il la fonction de dégagement (chiffre 6 dans le tableau 1) lorsqu'il est confronté à un texte?

On sait que certaines dyslexies perceptives au sens de BAKKER, 1989, se caractérisent par le fait que les enfants collent littéralement aux lettres et dépendent du mécanisme visuel pour lui-même; ces élèves ne parviennent pas à échapper à l'engluement dans le texte.

La saisie du texte "à bonne distance" est assurée par l'association et la coordination entre deux systèmes visuels différents. Dans la lecture, les systèmes visuels fovéal et périphérique sont sollicités concurremment. Si le système fovéal ouvre l'accès à la reconnaissance des formes, le système périphérique, avec sa vision floue, dirige le regard et repère à l'avance la séparation des lignes et des mots, les sons composés, les préfixes, suffixes et racines, les finales, qui vont demander au système fovéal une action autre que le déchiffrement. Sans ce repérage, la lecture se fait lettre à lettre, les finales se prononcent tout entières et les mots sont mal détachés.

Or plusieurs travaux montrent qu'on peut trouver dans une population de jeunes dyslexiques des individus qui confondent les rôles des deux systèmes visuels. GEIGER & LETTVIN, 1993, montrent que certains sujets dyslexiques identifient mieux que les normolecteurs les mots présentés dans le champ visuel periphérique. Autrement dit, le lecteur normal a appris à ignorer avec son système visuel périphérique la reconnaissance des lettres. Cette dernière fonction devient progressivement l'apanage du système fovéal. Libéré de cette tâche, le système périphérique peut developper son efficacité dans le guidage des saccades visuelles.

Mais comment le système fovéal opère-t-il le travail de reconstitution du texte et fait-il le lien avec le monde phonologique et sémantique, alors qu'il ne prélève que des indices ? La réponse est dans la "suppression du continu par la saccade" (La "saccadic suppression" de BREITMEYER & GANZ, 1976). Lorsqu' Aurelia lit "Marc aime jouer dans le noir", elle fixe "M", "c", "ai", "ue", etc... successivement. La saccade de "M" à "c" agit comme un agent suppresseur, elle déclenche une sorte de décharge corollaire, diraient les neuropsychologues. Cette suppression empêche l'enfant de lire "Mcaiue", par exemple, et lui indique qu'il doit se débrouiller avec ces prélèvements séparés, faire appel aux entrées lexicales et au processus descendants du langage. Lorsque l'inférence est rendue relativement difficile par le texte, un prélèvement supplémentaire est commandé, en arrière de la cible actuelle.

Devant un texte inconnu, qui jaillit sur l'écran avec un effet de totale surprise (tableau 2, 1ère ligne) la lecture est d'abord visuellement attentive: les points de fixation sont nombreux et rapprochés. A la 5e ligne, par contre, l'enfant est déjà dans une histoire, l'anticipation est à l'oeuvre et les saccades peuvent devenir beaucoup plus longues. Chez cette bonne lectrice de 7 ans, on observe en raccourci le développement

génétique du comportement visuel de lecture. En effet, l'adulte montre la plupart du temps des tracés qui ressemblent davantage à ceux de la 5e qu'à ceux de la 1ère ligne.

On voit bien qu'il est impossible d'isoler le système visuel dans le comportement de lecture: à lui seul, ses capacités de produire du langage sont très limitées et ne sont observables que chez le lecteur bien entraîné. Cependant, même si on le considère comme objet séparé d'étude, on ne peut que s'étonner devant le haut degré de coordination de ses sous-systèmes.

Conclusion

Après avoir identifié dans le développement de l'enfant certains stades de l'apprentissage de la lecture, on remarque aujourd'hui qu'interviennent au niveau des mécanismes attentionnels des fonctions extrêmement spécialisées et qui coopèrent dans un réglage fin. La fonction d'attention n'est donc pas une dans le comportement de lecture. Autrement dit, on n'a pas tout dit lorsqu'on trouve un élève inattentif dans sa lecture. On sait aujourd'hui qu'on veut dire, – peut-être sans même le savoir –, que l'enfant inattentif n'a pas encore trouvé la manière de coordonner les différentes stratégies d'approche du texte. Il n'a pas réussi à éduquer en harmonie les fonctions de guidage et d'identification. Il n'a pas encore trouvé le point d'équilibre (variable selon les types de lecture demandés) entre les processus cognitifs ascendants et descendants. Le développement d'une bonne lecture ne dépend pas seulement de la constitution d'un bon langage oral et d'une conscience phonologique vive. Il faut ajouter une régulation harmonieuse des processus phonologiques et visuels. L'attention joue ici un rôle central. D'abord, elle est dirigée sur l'un ou l'autre traitement de l'information à des moments différents du parcours du texte. Ensuite, bien plus, elle réalise la prouesse d'harmoniser les traitements de l'information en parallèle, sans inhibition réciproque. Elle permet à la mémoire de travail de supporter la charge du cumul des informations. Elle traite des matériaux multimodaux et en même temps elle résiste aux distracteurs, tout ceci sans épuiser l'apprenti lecteur. Plusieurs auteurs proposent qu'il y a là toute la différence entre les enfants normolecteurs et certains enfants en difficulté d'apprentissage.

Davantage qu'une réserve d'énergie, il faut comprendre l'attention comme une sorte de "tableau de commande", pour prendre une image définissant ses différentes facettes et ses différents rôles. La question de l'attention dans l'apprentissage de la lecture revient à interroger le développement de tout un savoir-faire stratégique. L'attention est donc à considérer comme une véritable fonction cognitive qui opère de manière différenciée dans les modules sensoriels réalisant la lecture. Elle n'est plus aujourd'hui considérée comme une simple disposition de l'esprit, elle ne peut être ramenée à une fonction de désir ou à une tension globale en direction de l'objet.

C'est une bonne et une mauvaise nouvelle tout à la fois. Bonne, parce que l'on poursuit avec succès la recherche sur l'une des activités supérieures de l'esprit humain. Mauvaise, parce qu'on peut se dire: "Bigre, encore toutes ces fonctions spécifiques à étudier dans le contexte de lecture si on veut comprendre finalement comment l'enfant lit".

Heureusement qu'Aurelia, elle, ne le sait pas. Elle s'en trouve très bien car elle a eu la chance d'avoir su trouver la clé de l'apprentissage de la lecture. Miracle du simple normal.

(Orthophonie, Paris, sept. 1993)

Références: BAKKER, DJ. (1989). Neuropsychological Treatment of Dyslexia. New-York, N.-Y.: Oxford University Press.
BREITMEYER, B.G. & GANZ, L. (1976). Implications of sustained and transient channels for theories of visual pattern masking saccadic suppression, and information processing. Psychological Review, 83, 1-36.
RITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (eds): Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London: Erlbaum.
GAILLARD, F. (1993). Dyslexia therapy: in search for a rationale. In S.F.Wright & R. Groner (eds): Facets of Dyslexia and its Remediation. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
GEIGER, G & LETTVIN, J. (1993). Manifesto on Dyslexia. In S.F.Wright & R. Groner (eds): Facets of Dyslexia and its Remediation. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
HOLENDER, D. (1988). Représentations phonologiques dans la compréhension et dans la prononciation des

mots écrits. Université de Lausanne: Cahier du Département des Langues et des Sciences du Langage, 6, 31-84.
JORM. A.F. (1983). Specific Reading Retardation and Working Memory: A Review. British Journal of Psychology, 74, 311-342.
PERMOBIL MEDITECH A.B. (1988). Ober2 eye movements system. Box 120, S - 86100 Timra, Suède.
POSNER, M.I. & SNYDER, C.R.R. (1975). Attention and cognitive control. In R. L. Solso (Ed.) Information processing and cognition: The Loyola symposium. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
SEYMOUR, P.H.K. (1990). Cognitive Descriptions of Dyslexia. In G.T.Pavlidis (Ed.): Perspectives on Dyslexia, vol.2, Cognition, Language and Treatment. Chichester: John Wiley & Sons.
TEMPLE, C.M. (1985). Reading with Partial Phonology: Developmental Phonological Dyslexia. Journal of Psycholinguistic Research, 14, 6, 523-541.
TORGESEN, J.K. (1985). Memory Processes in Reading Disabled Children. Journal of Learning Disabilities, 18, 6, 350-357.
WEISS, J. (1988). Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture. Université de Lausanne: Cahier du Département des Langues et des Sciences du Langage, 6, 31-84.

François Gaillard est professeur à l'Université de Lausanne où il enseigne la "psychologie de la personne et de son développement" et la "psychologie des difficultés scolaires". Formé d'abord comme neuropsychologue à Genève, Lausanne et à l'étranger, Gaillard est devenu un spécialiste des troubles d'apprentissage. Après avoir publié uns série de travaux scientifiques sur le phénomène de la latéralisation cérébrale chez l'écolier, il est actuellement leader d'un réseau européen de chercheurs étudiant le développement de la lecture et des aptitudes de base en mathématiques. Il collabore à l'adaptation culturelle d'une méthode d'observation du potentiel d'apprentissage chez l'enfant préscolaire et scolaire.

Adresse: Prof. François Gaillard, Institut de Psychologie, BFSH2, CH-1015 LAUSANNE, Suisse.

Yvonne Steinemann

Roman, Daniel und Sebastian

Aus dem Protokoll einer Alphabetisierung

Mittwoch, 17.0ktober

In einem Vorort von Zürich ist im Durchgangszentrum für Asylbewerber eine Roma-Familie aus Polen eingetroffen, die bereits einige Jahre in Deutschland verbracht hat. Die Schulpflege sucht eine Lehrerin, welche den drei ältesten Knaben die ersten Grundbegriffe im Rechnen, Lesen und Schreiben beibringt. Offenbar sind die drei noch nie in der Schule gewesen. Vater Petrowski erklärt mir, weshalb es nicht gut sei, dass sein ältester Sohn, Sebastian, noch zur Schule gehe: "Er ist ein verheirateter Mann, und ich muss alleine für sieben Leute die Verantwortung tragen", sagt er mir; für seine Frau, seine beiden kleinen Töchter Violetta und Teresa, für seine drei Söhne Roman (12), Daniel (14) und Sebastian (15) und für dessen Frau. Sebastian ist bereits verheiratet. Ausser ihm sitzt die ganze Familie im Aufenthaltsraum des Durchgangszentrums. Roman und Daniel sprechen gut Deutsch. Daniel, der mittlere der Brüder, übersetzt auch fleissig.

"Sebastian soll arbeiten, nicht zur Schule gehen", wiederholt Vater Petrowski. "Seine Frau aus Polen wird in die Schweiz kommen, sie hat aus Deutschland angerufen."

Wir vereinbaren, dass für die drei älteren Brüder am nächsten Montag der Unterricht im Dorfschulhaus beginnen soll. Die Schulpflege stellt mich für neun Stunden wöchentlich als Lehrerin ein, gibt mir ein Schulzimmer und Material. "Ob Sebastian kommen wird, ist fraglich", meint eine Betreuerin des Durchgangszentrums, "für ihn ist Schule Kinderzeug."

Montag, 22.0ktober

Am nächsten Montag um neun Uhr sind sie pünktlich alle da. Roman stand schon um acht Uhr bereit. Ihre Gesichter sind traurig, und die begleitende Betreuerin aus dem Durchgangszentrum erklärt mir die Situation. Sebastians Frau hatte tatsächlich aus Deutschland angerufen. Sogleich fuhren Vater Petrowski und Sebastian

über die deutsche Grenze, um sie abzuholen. Nur: Asylbewerber dürfen die Schweiz nicht verlassen, und: Vater Petrowski wurde wegen früher in Deutschland verübter Delikte sogleich nach Hamburg in Untersuchungshaft befördert. Sebastians Frau kam bei einem Bruder des Vaters in Hamburg unter, und Sebastian reiste ohne Frau und Vater wieder zurück. Seither weint die Mutter ununterbrochen, die zwei kleinen Mädchen sind quengelig. Roman haut ab, klaut Fahrräder und wird von der Polizei und der Jugendanwaltschaft aufgegriffen.

So sieht die Situation am Montagmorgen aus. In dieser Stimmung erkläre ich ihnen, weshalb Lesen und Schreiben wichtig ist: Wenn sie etwas kaufen wollen, wenn sie ein Medikament brauchen, wenn sie eine Unterschrift geben müssen... Bin ich selbst überzeugt von diesem Unterfangen?

"Ja, ja", sagen meine neuen Schüler gehorsam und schreiben auch brav die fremden Zeichen in ein neues Heft.

"Wir mögen nicht mehr, das ist ja echt total ätzend", stöhnen sie nach einer halben Stunde. Daniel legt sich auf den Boden, Roman schmeisst den Bleistift fort, Sebastian hängt erschöpft in seinem Stuhl. "Was heisst eigentlich ätzend?" fragt Roman.

Bis elf Uhr halten sie es tapfer aus, dann sind sie nicht mehr zu bändigen. Sie nehmen ihre Schultaschen mit den Aufgaben und verschwinden.

"Bis Mittwoch!" rufe ich ihnen nach.

"Was ist Mittwoch?" fragt Daniel, "der Tag nach dem Tag?"

Mittwoch, 24.0ktober

Pünktlich stehen alle drei um neun Uhr da. Sie haben bereits ihre Schulsachen ausgepackt. Aber eine grosse Aufregung herrscht. Daniel erklärt: "Roman ist gestern wieder abgehauen."

Wieder Polizei und Jugendanwaltschaft. Wieder Fahrraddiebstahl. "Was soll nur aus ihm werden?" fragt Daniel. Bevor ich eingreifen kann, ist die heftigste Prügelei im Gange. Sebastian versucht, die beiden auseinanderzubringen. Irgendwie gelingt uns das zu zweit. Sie setzen sich wieder auf ihre Stühle.

"Aufgaben? Nö, nicht gemacht. Wo wir so viel Aufregung hatten wegen Roman, und die Mutter weint nur noch. Und die beiden kleinen Mädchen..."

"Na gut, und wo habt ihr die Rechnungsblätter?"

"Oh, die sind weg..."

Wir haben die ersten Buchstaben ins Heft geschrieben, wir schauen, wieviele jeder von ihnen schon sicher kennt.

Sebastian hat entdeckt, dass man einzelne Buchstaben zu einem Wort zusammenfügen kann.

"Jetzt weiss ich!" sagt er und küsst mir vor Glück die Hand.

"Sebastian, das sollst du nicht!" Ich versuche, einen ihm verständlichen Grund zu geben, weshalb Handküsse in der Schule nicht üblich sind.

"Aber das ist doch die höchste Ehre, die nur für alte Menschen ist, die allerhöchste Ehre. Ich verstehe euch nicht! Wirklich nicht!" ruft Sebastian sichtlich verzweifelt und sehr wütend.

Roman beginnt zu singen und zu tanzen. Er singt wunderschön und führt dazu eine Art Stepptanz auf. Und plötzlich tanzen und singen alle drei und klopfen dazu den Rhythmus.

"Kommen Sie her, Sie müssen auch tanzen!" schreien sie begeistert.

"Nein, ich schaue euch gerne zu, dann aber wollen wir wieder arbeiten", sage ich im Bestreben, den Unterricht aufrecht zu erhalten.

"Ach, das ist so langweilig, wir sind schon so müde vom vielen Denken!"

Länger als bis um elf Uhr kann ich sie nicht halten. Wir beschliessen, dass wir zusammen ins Durchgangszentrum gehen, um einen neuen Stundenplan festzulegen. Es ist offensichtlich, dass die drei ständig Konflikte austragen, wenn sie zusammen sind. Ich will mit den Betreuern vereinbaren, dass in der letzten Stunde nur immer einer dableiben soll.

Freitag, 26. Oktober

Sie kommen pünktlich und haben einen Teil der Hausaufgaben gemacht. Sebastian hat zusätzlich in sein Heft, mit ganz dünnen Farbstrichzeichen, ein Bild gemalt: ein Haus, Blumen, Wolken, so wie etwa ein dreijähriges Kind.

"Hast du das gemalt, Sebastian?" frage ich ihn.

"Ja, gut, na?"

"Aber ja!" Die Zeichnung berührt mich tief.

Sie zeigen mir ihre Narben auf dem Rücken. Striemen ziehen sich von den Schultern bis zu den Hüften. Manche sehen aus, als wären sie noch nicht allzu lange verheilt. "Das waren die Leute in Polen", sagen sie. "Manchmal haben sie uns verfolgt und zusammengeschlagen."

Eine Betreuerin sagt mir später, dass es nicht sicher sei, ob nicht die väterliche Hand verantwortlich sei für diese Narben. "Es ist hoffnungslos, das herauszufinden", meint sie.

Für eine ganze Stunde herrscht andächtiger Arbeitseifer, wir lesen ein Blatt, auf dem alle Namen ihrer Familie stehen. Die beiden Älteren buchstabieren mühsam. Wenn sie aber das Wort als Name erkannt und den Sinn verstanden haben, beginnen sie zu strahlen, wirklich, wie wenn ihnen ein Licht aufgehen würde. Für eine kurze Zeit vergessen sie alles rund um sich herum.

"Na, ich kann's aber besser als Sebastian", meint Daniel. Und schon ist wieder eine Schlägerei im Gange.

Vom Nebenzimmer her tönt Gesang.

"Was ist das?" ruft Roman.

"Die Schüler lernen singen."

"Lernen singen?!?" fragt Roman ganz ungläubig. "Warum lernen sie es? Können sie es denn nicht?" Und schon schmettert er wieder los. "Das muss man doch nicht lernen!"

"Ruhe", ruft Sebastian, "ich kann so nicht arbeiten!"

Montag, 29.0ktober

Die Aufgabenhefte sind um die Hälfte dünner geworden, die Seiten mit den Hausaufgaben herausgerissen. Tatsächlich sieht es auf den ersten Blick so aus, als hätten sie alles gemacht.

"Aber....", sage ich.

"Oh, die kleine Schwester, nein, die reisst wirklich alles heraus! Das war bestimmt Violetta!" rufen sie.

Aus dem Vorfall mit der Singstunde der anderen Klasse habe ich ein Leseblatt gemacht. Nun buchstabiert Daniel. Manche Wörter erfasst er, andere wiederholt er, und nur langsam sickert der Begriff ins Verstehen. Dann aber wieder derselbe Vorgang staunender Freude.

Anschliessend lese ich ihnen die Geschichte vor.

"Aber... das war ja im Leben, das kenne ich doch!" ruft Daniel ganz begeistert.

"Ja, ja!" sage ich.

"Und jetzt haben Sie es aus dem Leben genommen und auf das Blatt gegeben!" meint er ungläubig und fassungslos.

"Ist das Lesen, das Leben nehmen und auf das Blatt geben?"

Daniel steht vom Stuhl auf und zerrt mich aufgeregt vor Freude am Ärmel. Dann setzt er sich wieder hin, in seinem Kopf arbeitet es sichtlich.

"Und dann, ist das Lesen, das Leben vom Blatt wieder in den Mund nehmen?"

Yvonne Steinemann ist Primarlehrerin und arbeitet als Deutschlehrerin für Fremdsprachige. 1993 veröffentlichte die Sektion Zürich des Schweizerischen Roten Kreuzes eine kleine Sammlung mit Texten ihrer Schülerinnen und Schüler: "Mitten unter Euch...", 32 Seiten, Fr. 15.80. (Bestelladresse: Kronenstr. 10, 8006 Zürich,). Unter dem gleichen Titel gab Y. Steinemann 1994 ein Buch für die Schule heraus: "Mitten unter Euch. Lese- und Projektbuch für die multikulturelle Arbeit". 96 Seiten, Fr. 32.—, sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich (vgl. auch den nachfolgenden Beitrag über Kindertexte in diesem Heft).
Adresse: Yvonne Steinemann, Hofackerstrasse 75, CH-8032 Zürich.

Anna Katharina Ulrich

Texte von Kindern, eine wenig bekannte Literaturform

In einem von UNICEF herausgegeben Buch mit dem Titel "Ich träume vom Frieden", das in schöner Wiedergabe Zeichnungen und Malereien sowie Texte von kriegsgeschädigten Kindern im ehemaligen Jugoslawien enthält, schreibt die 14jährige Dunja:

Es ist alles so merkwürdig! Plötzlich ist es so wichtig, dass jeder Dich fragt, wer Du bist, was du tust, woher du kommst.

So viele Menschen sind getötet worden im Kampf für Gerechtigkeit. Aber was für eine Gerechtigkeit? Wissen sie, wofür sie kämpfen, gegen wen sie kämpfen?

Das Wetter wird jetzt kälter und kälter. Der Gesang der Vögel ist nicht mehr zu hören, nur noch die Kinder, die den Tod der Mutter oder des Vaters, eines Bruders oder einer Schwester beweinen.

Wir sind Kinder ohne eine Heimat und ohne Hoffnung.

In der kurzen Passage versammeln sich Denken und Fühlen, Sehen und Hören, Bildhaftigkeit und abstrakte Begriffe, und werden die elementaren Lebensbezüge, in denen ein Kind sich vorfindet, aufs klarste benannt und in Frage gestellt. Ein Schlüsselwort das "merkwürdig": Was zuvor einfach da war und seine Richtigkeit hatte, die Menschen, die Vögel, ist plötzlich erschreckend auffällig, weil ganz verändert, oder nicht mehr da. Gerade deshalb zur Darstellung drängend. Zum sprachlichen Festhalten auch geeignet: Einfachste Sätze, das Fragezeichen, das 'plötzlich', das 'nicht mehr', das 'ohne' genügen.

Die Bilder desgleichen: Lapidar umreissende Striche oder feingekritzeltes Liniengewirr, mit wenigen Farbakzenten gedeutet. Rot als Blutzeichen in der Zeichnung – mehr als einmal. Andere Bilder leuchtend koloriert. Pinselarbeiten, die von beachtlicher Technikbeherrschung zeugen. Grosse Farbstiftgemälde, besonders sprechend für die Dynamik der Hand, die heftig an Ort verharrt oder schnell daherwischt, kleinräumig insistiert oder entschlossen in kühne Grösse ausfährt, formwissend sozusagen. Arbeiten mehrheitlich Zehn- bis Vierzehnjähriger, die einem sehr erfreulichen Niveau heutiger Kinderkunst entsprechen – so würde man gern kommentieren, wäre da nicht die entsetzliche inhaltliche Seite.

Bilder und Texte sind im Rahmen eines von Unicef geförderten Nothilfe-Therapieprogramms für Heranwachsende in Flüchtlingslagern und Schulen des ehemaligen Jugoslawien entstanden (unter dem Patronat des italienischen Unicef liegt ein etwas anders konzipiertes, eindeutiger an Erwachsene gerichtetes, sehr schönes und informatives Buch mit ähnlichem Material vor: "Mamma non voglio andare in cantina! Voci di bambini da Saraievo)[1]. Um ihre im Krieg erlittenen, schweren und schwersten seelischen Beschädigungen anzugehen, bekommen die Kinder Anregungen, über das Malen und Schreiben eine Annäherung an ihre Erlebnisse und Empfindungen zu versuchen. Dass die hier ausgewählten Arbeiten ein Buch von so bestürzender Schönheit ergeben, zeigt den Sinn des Projekts und gibt zu denken. Kein Zweifel, dass Papier als Äusserungsfläche gerade diesen Kindern Freiräume von existentieller Wichtigkeit bieten kann. Aber darf ich es schön finden? Und was bringt es, wenn sich in mir dagegen etwas sträubt?

Der Umgang mit Publikationen von Kinderkunst und von Kindern verfassten Texten hat etwas Zweischneidiges. Das Unbehagen, das mich vor dem so schön präsentierten Zeugnis grauenvoller Vorgänge überkommt, hat zu tun mit dem nie ganz auflösbaren Dilemma des Gegensatzes zwischen Ethik und Ästhetik.

Momente naiver Sprachkunst

Ernst Jandl spricht im Vorwort zu "Blume ist Kind von Wiese", einem Buch mit bezaubernden Texten Deutsch lernender Migrantenkinder (hrsg. von Helga Glantschnig)[2] von einer "vorübergehenden Phase naiver Sprachkunst" als dem lebensgeschichtlichen Moment, in dem diese Kinder "ohne es zu wollen und ohne es zu wissen... durch die Umstände bedingt... zu einer Art von Sprachkünstlern geworden" sind. In dieser Umschreibung sind Elemente einer Definition von Kinderkunst und einer Ethik des Umgangs mit ihr enthalten: "Naiv", doch alles andere als zeitenthoben. Vielmehr "durch die Umstände" eingebunden in zeitgeschichtlich bedingte Notlagen. Eine vorübergehende Künstlerschaft, nicht dem Persönchen als aussergewöhnliche Begabung in die Wiege gelegt oder gar als Bestimmung fürs Leben verpflichtend. Doch im Gelingen uneingeschränkt Kunst, ohne Vorbehalt standhaltend den Kriterien des ästhetischen Feldes.

Wie solche Kinderkunst nennen? Texte von Kindern verfügen nicht über Gattungsnamen, füllen keine Gestelle, und die Geschichte ihrer Herausgabe ist bisher nicht geschrieben. Das "Tagebuch der Anne Frank" (deutsch erstmals 1950) setzt bis heute als Beispiel ohne Beispiel einen Masstab, der es, zumindest was die Kritik betrifft, etwa dem vergleichsweise anspruchslosen Buch der zwölfjährigen Zlata Filipovic, "Ich bin ein Mädchen aus Sarajevo", schwer macht[3]. Nicht nur die Editionsgeschichte (bei Anne Frank

liegt erst jetzt eine integrale Werkausgabe vor, das Tagebuch Zlata Filipovics wurde zum tagesaktuellen Bestseller aufgebaut), auch die persönlichen und zeitlichen Entstehungshintergründe, die dem realen Grauen vorausliegen, sind weit auseinander: Andere Epoche, andere Bildungsvoraussetzungen, je andere Selbstsicht der Schreiberin und andere Vorstellungen vom Schreiben. "Wie Anne Frank" kann nur ein Kind nach Anne Frank Tagebuch führen wollen.

In den Zwanziger Jahren fanden Tagebücher Jugendlicher vor allem in Kreisen der Jugendpsychologie Interesse; einzelne wurden in diesem Kontext publiziert. Neue Zuwendung erfuhren Kindertexte in den Siebziger Jahren. Es erschienen mehrere Sammlungen mit kürzeren Texten, die jene "vorübergehende Phase naiver Sprachkunst" sehr eindrücklich bezeugen – so "Und sie fliegen über die Berge, weit durch die Welt", Aufsätze von Volksschülern, herausgegeben von ihrem Lehrer Ludwig Harig (Hanser 1972), oder das anrührende "The Me Nobody Knows" mit poetischen Texten, zu denen der New Yorker Lehrer Stephen M. Joseph seine vorwiegend schwarzen und puertoricanischen Schulkinder angeregt hatte (New York 1969; deutsch: "In den Elendsvierteln von New York", München 1973).

Die bildhafte Gestaltung eigener Empfindungen, die in diesen Texten gelingt, wurde unter anderem möglich dank Veränderungen im schulischen Verständnis von Sprache und Schreiben. Vermutlich hat im deutschen Sprachraum auch das gleichzeitige Aufkommen neuer kinderliterarischer Kurzformen wie Sprachspiele und sehr einfache Alltags- und Traumgeschichten zur Entfaltung und Aufwertung des kindlichen Schreibens beigetragen. Texte von Kindern bilden seither einen (umfangmässig sehr kleinen) Anteil der modernen Kinderliteratur.

Bis heute kontrovers beantwortet ist die Frage, ob Kinder gern Texte von ihresgleichen lesen. Von selbst, d.h. von der Adressierung her, versteht es sich nicht. Je nach Verfassung und Alter sind die Schreibenden vermutlich vor allem sich selbst Adressaten, oder wenden sich an stellvertretende Erwachsene (Lehrer, Therapeuten), hinter denen andere, näher Angehörige stehen mögen. Anderseits schimmern in Publikationen wie jener von Glantschnig, Harig oder Stephen M. Joseph auch Strukturen einer Spielregel hervor, die auf das Gemeinsame der Unternehmung, auf die mögliche Schreib- und Lesegemeinschaft unter Kindern schliessen lässt.

Gebrauchsgeschichten

"Kinder werden so gut wie nie nach ihrer Meinung gefragt, schon gar nicht, wenn es um 'grosse' Politik geht", schreibt Regina Rusch in ihrer Einleitung zur Textsammlung "Plötzlich ist alles ganz anders", in der Kinder über "unser Land", nämlich Deutschland in der unmittelbaren Nach-Wende-Zeit schreiben[4]. Die bemerkenswert eigenständigen Berichte und Stellungnahmen, die ein vielschichtiges Mitsprechenwollen bekunden, sind vom Schreibauftrag her klar an die Erwachsenen gerichtet. "Um Kindern öffentliches Gehör zu verschaffen", veranstaltet die deutsche Gewerkschaftszeitung METALL seit 1985 regelmässig Kinder-Schreibwettbewerbe zu aktuellen Themen. Ihre Folge spiegelt ein Stück Zeitgeschichte. In der ersten, 1986 erschienenen Sammlung, "Mein Vater ist kein ausgebranntes Streichholz", befassten sich die Kinder mit dem Arbeitsalltag ihrer Eltern. Dem Thema verändertes Deutschland (1992) folgte 1993 als bisher letztes, hochaktuell, das Thema "Gewalt"[5]. Die Aufforderung, sich zu brennenden Zeitproblemen zu äussern, fördert nicht selten verblüffend einleuchtende Stellungnahmen zutage, Texte, die für Erwachsene aufschlussreich zu lesen sind und bei Gleichaltrigen kollegiales Interesse wecken können.

"Meine Zunge ist gespalten. Jede Hälfte von mir lebt in einem andern Land". In diesen Sätzen verdichtet sich die Problematik, um die es in einer explizit für junge Leserinnen und Leser gedachten Sammlung geht: "Wir leben hier! Ausländische Jugendliche berichten", herausgegeben von Ulrike Holler und Anne Teuter[6]. Nicht alle Texte erreichen die bildhafte Dichte der beiden zitierten Sätze. Das Schreiben junger Menschen muss nicht sogleich in Sprachkunst landen und erschöpft sich auch nicht in ihr – das ist bei der Suche nach Merkmalen von Kindertexten wichtig zu bedenken. Auffallend die Bemühung um Genauigkeit, die eindringliche Sorgfalt im

Erzählen: wach, aufmerksam, kaum von Vor-Urteilen durchkreuzt (auch dort, wo die Sicht den Erfahrungen entsprechend einseitig und beschränkt ist).

Gerade wenn das Schreiben schwerfällt, gerät es zur ernsten, persönlichen Sache. Die Herausgeberinnen berichten, dass die Reaktionen auf ihre Ausschreibung für die geplante Sammlung zunächst sehr zögerlich waren. "Wir gingen dazu über, die Jugendlichen persönlich anzusprechen, suchten Kontakt zu Lehrern und Sozialarbeitern, erklärten immer wieder, dass dies auch ein Buch für die Arbeit in Schulen ist, ein Buch, in dem sich die ausländischen Kinder mit ihren Problemen wiederfinden, das sie anderen in die Hand drücken können, wenn ihnen selbst die Worte fehlen." Das Ergebnis ist eine sehr farbige Palette von Lebengeschichten und individuellen Sichten, eine Vielfalt von Einzelstimmen, die nun nicht mehr "zögerlich", sondern dezidiert das Wort ergreifen, berichten, festhalten, sodass man beim Lesen sich zur Teilnahme gefordert fühlt, wie wenn Blick und Stimme körperhaft aus dem Schriftbild sprächen.

Tief betroffen liest man das kürzlich erschienene zweite Buch von Ulrike Holler und Anne Teuter: "Mit einem Bein im vollen Boot", das Zeugnisse von in Deutschland lebenden Flüchtlingen und Asylsuchenden versammelt[7]. Berichte, die nicht nur in Deutschland aktuell sind. Zwei Drittel stammen von Erwachsenen, die jüngste Schreibende ist zehnjährig. Die Schwierigkeiten, diese Dokumentation zu realisieren, waren "um ein Vielfaches grösser (als beim vorgenannten Buch). Menschen, die gefoltert worden waren, die Eltern und Kinder zurückgelassen hatten, die eine entsetzliche Flucht durchzustehen hatten, sollten sich erinnern – und viele von ihnen durchlebten den Schrecken beim Schreiben ein zweites Mal..." Die Gesprächsnähe, in die einen diese Berichte hineinnehmen – ein lesendes Anhörenmüssen von Angesicht zu Angesicht – macht die Lektüre oft schwer. Doch gerade die so sich erweisende Authentizität spricht dafür, das Buch nicht nur sich, sondern auch Heranwachsenden zuzumuten.

Bei allen Unterschieden der Zeit- und Schicksalsbezüge, Themenschwerpunkte und Ansprechrichtungen: Die hier vorgestellten Bücher haben vielleicht dies gemeinsam, dass sie entstanden sind aus der Überzeugung, sie würden gebraucht. Sie haben klare Spielregeln: Die Wettbewerbseinladung; die Nachfrage nach Erfahrungen; bestimmte Voraussetzungen für das Schreiben miteinander. Beim Unicef-Bilderbuch "Ich träume vom Frieden" ist der Entstehungshintergrund der Arbeiten das Hilfsprogramm für kriegstraumatisierte Kinder, die Herausgabe verknüpft mit einem Spendenaufruf[1]. In jedem Fall ist es wichtig, dass uns Lesenden der Hintergrund des Buchprojekts sich mitteilt. Wir wissen erst, woran wir sind, wenn wir erfahren, woran die Schreibenden waren. So sind Kindertexte und Kinderkunst (im weiten Sinn) abhängig von herausgeberischer Ethik.

Dass und wie Kindertexte alltäglich gebraucht werden, kann ein letztes Beispiel zeigen. "Mitten unter euch" – unter diesem Titel gab Yvonne Steinemann, Deutschlehrerin einer Klasse für Fremdsprachige in Zürich, vor einem Jahr eine kleine Sammlung mit autobiographischen Texten ihrer Schülerinnen und Schüler heraus. Auf der Grundlage dieser "Gebrauchsgeschichten für den Spracherwerb" wie sie es nennt, legt sie nun unter dem gleichen Titel ein umfangreicheres "Lese- und Projektbuch für die multikulturelle Arbeit" vor – etwas vom Durchdachtesten, Vielseitigsten und auch Lesbarsten, was ich im Bereich solcher 'Unterrichtseinheiten' kenne[8]. Anknüpfend an die einzelnen Erzählungen widmet sie jedem der schreibenden Kinder ein Kapitel mit einem thematischen Schwerpunkt. Der "Gebrauchsgeschichte" folgen Arbeits- und Gesprächsanregungen und weitere Kommentare und Berichte. Die Themen heissen 'Auswandern – Einwandern'; 'Protestieren: Gewusst wie!'; 'Besuch im Asylpavillon'; 'Religionen: Puzzle-Teile eines Ganzen' usw. Ziel ist nicht die Förderung bestimmter sprachlicher Teilfähigkeiten. Es geht vielmehr darum, "zu entdecken, welche Möglichkeiten in der Klasse vorhanden sind und wie wir sie ausbauen und vertiefen können..., um vorhandene Fähigkeiten und Beziehungen, um das Knüpfen von Kontakten, das Mittragen von Verantwortung und die gemeinsame Verarbeitung der gemachten Erfahrungen." Die Tragfähigkeit dieses Ansatzes zeigt das Buch Seite um Seite.

1 "Ich träume vom Frieden". Bilder vom Krieg, von

Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Mit einem Vorwort von Peter Ustinov. Bilderbuchformat, 80 Seiten, Fr. 20.70. Unicef/deutsche Ausgabe Bertelsmann Verlag, München 1994. - "Mamma non voglio andare in cantina!" Voci di bambini da Saraievo. A cura di Leandro Turrini. Edizioni Gruppo Abele, Torino 1993. Unicef-Spendenkonto für das Hilfsprogramm für kriegstraumatisierte Kinder im ehemaligen Jugoslawien: UNICEF Schweiz, PC 80-72 11-9 (mit Vermerk: Sonderfonds "Ich träume vom Frieden").
2 Helga Glantschnig: Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge. 138 Seiten, Fr. 21.—. Luchterhand, Hamburg 1993.
3. Zlata Filipovic: Ich bin ein Mädchen aus Sarajevo. Deutsch aufgrund der 1993 erschienenen französischen Übersetzung (!), 191 Seiten, Fr.29.80. Gustav Lübbe Verlag, Bergisch Gladbach 1994.
4. Regina Rusch (hrsg.): Plötzlich ist alles ganz anders. Kinder schreiben über unser Land. 128 Seiten, Fr. 17.90. Eichborn Verlag, Frankfurt a.M. 1992.
5. Regina Rusch (hrsg.): Mein Vater ist kein ausgebranntes Streichholz. – Kinder schreiben über Arbeit. Sammlung Luchterhand 1986 (vergriffen). – : Gewalt. – Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste, Auswege. Eichborn Verlag, Frankfurt a.M. 1992 (vergriffen; erscheint im Dezember 1994 als Taschenbuch bei dtv).
6. Ulrike Holler und Anne Teuter (hrsg.): Wir leben hier! Ausländische Jugendliche berichten. 136 Seiten, Fr.20.20. Alibaba Verlag, Frankfurt a.M. 1992.
7. Ulrike Holler, Anne Teuter (hrsg.): Mit einem Bein im vollen Boot. 155 Seiten, Fr.20.20. Alibaba Verlag, Frankfurt a.M. 1994. (Von diesem und dem unter Anm. 6 genannten Buch sind als Klassenserien Schulausgaben zu Fr. 9.60 erhältlich.)
8. Yvonne Steinemann: Mitten unter Euch. Lese- und Projektbuch für die multikulturelle Arbeit (Primarschule und Sekundarstufe 1, ab ca. 5. Klasse). 96 Seiten, Fr. 32.-. sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich 1994.
(Zuerst erschienen in: NZZ)

Barbara Helbling

Eine Schweiz für die Schule

Nationale Identität und regionale Vielfalt in Schweizer Lesebüchern

In älteren Schweizer Jugendschriften schlägt sich nationales Selbstverständnis mit entwaffnender Deutlichkeit nieder. Welches sind die vermittelten Ideale, und wie veränderten sie sich im Lauf der Zeit? Eine im Schweizerischen Jugendbuch-Institut konzipierte und nun in drei Einzelbänden erschienene Studie gibt ein überaus facettenreiches Gesamtbild von der historischen Schweizer Kinderliteratur und den Lesebüchern aus den letzten hundert Jahren. Die nachfolgenden Ausführungen beleuchten im Rahmen des Ganzen vor allem die Literaturgattung Lesebuch.

In der Schweiz beziehen Kinder und Jugendliche, wie die Erwachsenen, einen überwiegenden Teil ihrer Lesestoffe aus dem jeweils gleichsprachigen, grösseren Nachbarland. Nur in Zeiten oder Bereichen, in denen diese kulturellen Zugehörigkeiten problematisch wurden, gab es Bemühungen, eine eigene, schweizerische Kinder- und Jugendliteratur zu entwickeln. Das war und ist im protestantischen Teil der Romandie für den Bereich der religiösen KJL der Fall. In der deutschen Schweiz galt es für die Zeit der beiden Weltkriege und des Nationalsozialismus.

Der Ruf nach einer "schweizerischen, republikanischen" Jugendliteratur ertönte allerdings schon im 19. Jahrhundert. In erster Linie wurde ihm mit der Schaffung von *Lehrbüchern zur nationalen und regionalen Geschichte* entsprochen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird allmählich auch eine erzählende *Kinder- und Jugendliteratur* geschaffen, die explizit der staatsbürgerlichen Erziehung dient. Diese Funktion behält sie in der deutschen Schweiz bis in die heutige Zeit.

Innerhalb der Jugendliteratur hatten *Lesebücher* und *historische Erzählungen* in besonderem Masse identitätsbildende Funktion. Diese beiden Textsorten lagen unseren Untersuchungen zugrunde[1].

"Zur Pflege des nationalen Sinnes"

Die Entwicklung einer schweizerischen KJL wurde durch Bemühungen um die "Pflege des nationalen Sinnes" unterstützt, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzten. So bildete die *Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft/SGG* 1889 eine "Kommission zur Pflege des nationalen Sinnes". Die bereits 1858 auf Anregung der SGG gegründete *Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins/SLV* nahm die Anliegen dieser Kommission auf, zunächst in der deutschen, dann auch in der französischen Schweiz. In ihren Empfehlungsverzeichnissen, die nach 1890 erschienen, erhielten Werke von Schweizer AutorInnen besondere Aufmerksam-

keit; es wurden aber auch Klagen laut über einen Mangel an ansprechenden Schweizer Jugendbüchern.

Auf diesem Hintergrund setzte eine verstärkte Produktion von Kinder- und Jugendbüchern in der Schweiz ein – zunächst langsam. Erst in den zwanziger Jahren, und nur in der deutschen Schweiz, kam sie zur vollen Entfaltung: es bildete sich ein äusserst wirkungsvoll arbeitendes Netz, in dem Verlage, Buchhandel,Schule und AutorInnen zusammenarbeiteten. Produktion, Vertrieb und Vermittlung spielten sich weitgehend kontrolliert durch einen eingrenzbaren Personenkreis ab, zu dem beispielsweise *Otto von Greyerz, Josef Reinhart, Olga Meyer, Elisabeth Müller* gehörten, oder Fritz Brunner, Lehrer, Autor und einer der Gründer des *Schweizerischen Jugendschriftenwerks/SJW*. Knotenpunkte des Beziehungsnetzes waren die *Jugendschriftenkommission des SLV*, der Verlag Sauerländer und das SJW.

Die französische Schweiz übernahm ausser in ausgesprochenen Krisenzeiten, also während der beiden Weltkriege, weitgehend das Textangebot aus Frankreich. Die italienische Schweiz versuchte sich zwar während des Faschismus gegenüber Italien zu verschliessen, konnte aber keine eigene Buchproduktion aufbauen, da ihr Absatzgebiet zu klein war. Sobald die Verlage der Nachbarländer nach dem zweiten Weltkrieg wieder normal produzierten, übernahmen die Romandie und die italienische Schweiz ihre Textangebot. Die Vermittlung nationaler Identität geschah in diesen Sprachregionen vor allem über die Lesebücher, kaum über Bücher, die zur Freizeitlektüre gehörten.

Die deutsche Schweiz öffnete sich erst Ende der fünfziger Jahre wieder der deutschen Kinderbuchproduktion. Diese beeinflusste dann sowohl die einheimische Verlagspolitik, wie die Vermittlungspraxis und die Herausgabe von Lesebüchern.

Drei Lesebuch-Generationen

Zwischen 1890 und 1990 sind von den kantonalen Erziehungsbehörden der Schweiz rund 200 verschiedene obligatorische Lesebücher für das 4. - 6. Schuljahr herausgegeben worden – eine stattliche Zahl, Ausdruck eines gewaltigen, nicht zuletzt auch finanziellen Engagements.

1. In einer ersten Epoche, von 1890 bis zum Ersten Weltkrieg, entstanden Lesebücher, die sich je nach Region, Konfession und politischer Ausrichtung der Auftraggeber markant unterscheiden. Die Innerschweizer Kantone, Appenzell Innerrhoden, Freiburg und das Wallis behalten das stark religiös ausgerichtete Lesebuch des 19. Jahrhunderts bei, in dem Heiligenlegenden und fromme Beispielgeschichten, Warnungen vor Versuchungen und vor schlechten Büchern grosses Gewicht hatten. Produziert wurden sie fast alle vom Benziger Verlag in Einsiedeln.

Ihnen stehen verschiedene andere Typen gegenüber: so die naturkundlich orientierten, stark realitäts- und nützlichkeitsbezogenen Genfer Lesebücher, wo z. B. die Sparkasse behandelt wird; die ganz auf die eigene Heimatstadt konzentrierten, streng obrigkeitsgläubigen Lehrmittel der Stadt Basel; oder die um literarische Qualität bemühten Zürcher und Bündner Lesebücher, die damals modernen pädagogischen Konzepten deutscher Herkunft verpflichtet waren.

Dennoch ergeben sich vergleichbare Kategorien. Schon vor 1900 setzten sich in der ganzen Schweiz ähnliche Richtlinien für die Lehrplangestaltung durch. Seit der Einführung der Rekrutenprüfung im Jahr 1875 wurden alle stellungspflichtigen jungen Schweizer auf ihre Kenntnisse in Vaterlandskunde getestet. Die jährlich veröffentlichte Rangliste der Kantone bewog die Erziehungsdirektionen, das Fach in ihre Lehrpläne zu integrieren. In der ganzen Schweiz setzte sich dabei die bis heute gebräuchliche Einteilung durch, wonach im 4. Schuljahr Heimatkunde der eigenen Wohngemeinde, im 5. Geographie und etwas Geschichte des Heimatkantons, im 6. dann die Schweiz als Ganzes behandelt wird. Bilder von Land und Leuten und historische Szenen sind dabei weniger in trockenen Abrissen zur Schweizer Geographie und Geschichte zu finden als in einer Auswahl literarischer Texte, in den Lesebüchern oft "Begleitstoffe" genannt. Sagen, historische Erzählungen, Gedichte und Lieder sprechen die Schüler emotional an und prägen sich oft lebenslänglich ein.

2. Nach dem Ersten Weltkrieg wechseln Auswahl und Stil markant. Ein neues Lesebuch entsteht – jenes, das bisher am häufigsten unter-

sucht und als "Gesinnungslesebuch" kritisiert worden ist. Ihm zu Gevatter standen in der Deutschschweiz die erwähnten Lehrer- und Autorenkreise, die auch für die Kinder- und Jugendliteratur dieser Jahre verantwortlich zeichnen: der Kreis um Josef Reinhart und den Verlag Sauerländer. Wir finden spezifisch Schweizerisches in Stoffwahl und Tonfall, Produkte der Abwehr nach aussen, der 'Geistigen Landesverteidigung', und als solche zäh sich haltend bis in die Sechzigerjahre hinein. Die Innerschweizer Kantone übernehmen dieses Lesebuchmuster etwas verspätet, dann aber in sehr ähnlicher Form. Sie bevorzugen dabei ihre eigenen Schriftsteller – unter anderen *Josef Maria Camenzind* und später *Josef Scheuber* (während Gedichte, Sagen und Erzählungen von *Meinrad Lienert* und *Heinrich Federer* schon seit 1920 zum Grundbestand aller Deutschschweizer Lesebücher gehörten).

In der Romandie distanzieren sich während dieser Epoche die Lesebuch-Herausgeber nicht ausdrücklich von der französischen literarischen Produktion, doch profitieren sie in zunehmendem Masse von den Texten *Ramuz'* und *Gonzague de Reynolds* mit ihren höchst geeigneten Beschreibungen von Schweizer Landschaften und Menschen.

3. Während nach 1960 die Produktion historischer Erzählungen für die Jugend eher zurückgeht, öffnen sich die Lesebücher dem neuen *internationalen Angebot der Kinder- und Jugendliteratur.* Zugleich werden nun die patriotischen Inhalte sukzessive abgebaut. Diese dritte Lesebuch-Generation, in der nicht mehr alle Kantone mit eigener Produktion vertreten sind, ist geprägt von sozialkritischen Texten, von der Sorge um das schwindende Verantwortungsbewusstsein den Mitmenschen und der Umwelt gegenüber.

Seit den späteren Achtzigerjahren sind drei neue Reihen interkantonaler Lesebücher erschienen: Eine für die sechs französischsprachigen Kantone und das Tessin, zwei für die Deutschschweiz[2]. Schon die Tatsache, dass sie nicht mehr regional festgelegt sind, gibt ihnen andere Akzente. Auch von Vaterland ist in ihnen nicht mehr die Rede. Dennoch richten sie sich an Schweizerkinder, die aufwachsen in unserem Staat, wie er heute ist. Indem z. B. die Alltagssituation von Schülern vorkommt, die mehr als ihre Eltern und Grosseltern mit Schulkameraden aus anderen Kulturkreisen zusammenkommen und mit Nationalismen im guten und schlechten Sinn konfrontiert sind, wird auch indirekt Schweizerisches definiert.

Identität und Sprache

Das Bewusstsein nationaler Identität bildet sich wesentlich in der Abgrenzung gegen "die anderen", das Ausland. Diesem Muster folgt auch die Schweizer KJL. In der Deutschschweiz gibt es im 20. Jahrhundert eine ganze Reihe staatsbürgerlicher Erzählungen und Romane, in denen es *inhaltlich* um die Etablierung, resp. Bewahrung einer gerechten sozialen Ordnung oder um die staatliche Unabhängigkeit geht. Für die protestantische Romandie ist die religiöse Überzeugung das, was sie am deutlichsten vom gleichsprachigen Nachbarland trennt. Sie wird so zum zentralen Moment der Identitätsbildung.

In der Deutschschweiz dient zur Abgrenzung gegenüber Deutschland die eigene, schweizerische Sprache. Einige Dialektbeispiele als Zeichen regionaler Vielfalt sind schon in älteren Lesebüchern enthalten. Nach 1920 setzt eine eigentliche Dialektwelle ein. Wo irgend möglich kommen Schweizer Autoren zum Zug. Vor allem die mit Helvetismen durchtränkte Schreibweise von Elisabeth Müller und Olga Meyer wird richtungweisend, ja sie entwickelt sich zur eigentlichen *Schweizer Schulsprache.*

Die damit zusammenhängende, gewaltige Eigenproduktion der Deutschschweizer Kantone bewegt sich literarisch oft auf bescheidenem Niveau; doch das war offenbar nebensächlich. Hier besteht ein deutlicher Unterschied zur Romandie, wo die Lesebuchmacher stets grossen Wert auf gutes Französisch legten. 1931 betonte Paul-Otto Bessire im Vorwort zu seinem Lesebuch für den Berner Jura, er hätte gerne mehr Schriftsteller aus der Westschweiz und dem Jura berücksichtigt; und was "la vigeur de la pensée ou la noblesse des sentiments" betreffe, könnten diese es mit ihren französischen Kollegen wohl aufnehmen. Doch: "Malheureusement leur style n'est pas toujours à la hauteur de leurs ambitions."

Die Mehrsprachigkeit der Schweiz wird zwar

oft erwähnt, aber selten wirklich thematisiert. Eine Ausnahme macht das – einzige – deutschsprachige Lesebuch des Kantons Freiburg von 1938, dessen Leser mit dem Problem direkt konfrontiert sind. Nur vereinzelt erreichen Texte von Schweizer Autoren (etwa Eugène Rambert, Charles Gos und Giuseppe Zoppi, oder in umgekehrter Richtung Gottfried Keller, Carl Spitteler, Niklaus Bolt und Robert Faesi) in Übersetzungen die Schulbücher der anderen Landesteile. Am häufigsten ist Ramuz übersetzt worden.

Themen und Tabus

Interessant ist, wann und wie die Lesebücher aktuelle Probleme in ihre Erziehungsprogramme einbauen. Natur- und Heimatschutz wurden schon 1900 ernst genommen, wenn auch noch recht idyllisch abgehandelt. Hygiene, sportliche Ertüchtigung und Verkehrserziehung gehörten stets dazu. Heute liegt das Schwergewicht auf ökologischen Fragen, auf Bedenken gegenüber Massenkonsum und Fernsehmissbrauch. Manches brennende Thema fällt allerdings weg, weil es als zu aktuell und kontrovers die Filter der komplizierten Vernehmlassungsverfahren nicht passieren konnte; Lesebücher werden von den Herausgebern ja nicht im Alleingang geschaffen. Zudem können aktuelle Fragen auch erst dann aufgegriffen werden, wenn brauchbare Texte vorliegen.

Ganz allgemein galt und gilt die Spielregel, *keine inner-eidgenössischen Gegensätze anzusprechen,* die für das Zusammenleben noch gefährliche Virulenz enthalten. Auf Solidaritäts- und Konsensgeschichten wird besonderer Nachdruck gelegt, solange die Gefahr innerer Spannungen als bedrohlich erlebt wird. Das gilt über die Jahrhundertwende hinaus für die konfessionellen und noch mehr die sozialen Gegensätze. Vom grossen Vermittler Niklaus von Flüe erzählen alle Lesebücher; nicht aber vom Sonderbundskrieg. Aus diesem Grund konnte die Schlacht am Morgarten (1315) ausserhalb der Zentralschweiz im 19. Jahrhundert kein Thema werden. Dabei hätte sie eine ideale Symbolik geboten: das arme Bauernvolk siegt im Kampf gegen den übermütigen Adel, weil es vom Berg selbst unterstützt wird. Doch die Urkantone beanspruchten die Geschichte für sich. Wie schon 1798 im Widerstand gegen die Franzosen, beriefen sie sich auf die Schlacht am Morgarten, als sie 1847 gegen die Truppen General Dufours rüsteten. Erst nach der Versöhnung von 1891 konnte 'Morgarten' schweizerischer Allgemeinbesitz werden. 1915 feierten Vertreter aller Stände das Schlachtjubiläum, und von 1920 an erscheint Morgarten in den Schweizer Lesebüchern ausführlich in Prosa und Poesie.

Im Gegensatz zum Sonderbundskrieg ist die 'Franzosenzeit' ein auffällig oft wiederkehrendes Sujet für Gedichte, Anekdoten und historische Erzählungen. Stets wird der tapfere, wenn auch aussichtslose Widerstand der Schwachen gezeigt, der Kinder, Frauen und Greise, die der fremden Übermacht entgegentreten. In den Innerschweizer Lesebüchern dürften diese Schilderungen auch stellvertretend für die späteren, verschwiegenen traumatischen Erinnerungen an 1847 stehen.

Der Zusammenbruch der Alten Eidgenossenschaft brachte den ehemaligen Untertanengebieten endlich Gleichberechtigung, doch das wird in den Lesebüchern der neuen Kantone eher beiläufig behandelt und nicht zu einprägsamen Szenen verarbeitet. Spürbar bleibt eine gewisse Verlegenheit darüber, dass die Freiheit "mit fremder Hilfe" hatte erkämpft werden müssen.

Ein nationaler Tugendkatalog

Welches sind die als "schweizerisch" empfohlenen Tugenden in den untersuchten Lesestoffen? Für die Jugendbücher des 20. Jahrhunderts ist der alte, republikanische Tugendkatalog verbindlich. Hauptsächliches Merkmal der geforderten allgemeinen Tugenden ist ihre gleichzeitige Ausrichtung auf politische und wirtschaftliche Anforderungen. *Fleiss* fördert den wirtschaftlichen Wohlstand, dessen Vergrösserung und Erhaltung dem allgemeinen Wohl dient und damit den Sinn des Staates ausmacht. Diese Überzeugung, die im ausgehenden 18. Jahrhundert aus der philosophisch-ökonomischen Diskussion in die Erziehungsschriften übernommen und mit Nachdruck den Söhnen der Oberschicht beigebracht wurde, zieht sich als Grundidee durch die ganze historische Jugendliteratur bis in die jüngste Zeit. Aber

auch andere, ursprünglich nicht mit Arbeit verbundene Tugenden werden umgedeutet: So wird *Eintracht* in Momenten der Bedrohung von aussen, und mehr noch zur Überwindung sozialer Konflikte im Innern und im Verfolgen gemeinsamer, wirtschaftlicher Entwicklungsziele verlangt. *Treue* bedeutet einerseits Gesetzestreue, Respekt für die Verfassung, andererseits Pflichterfüllung und Zuverlässigkeit in der Arbeit. Wenn durch andere Darstellungen auch die militärische Tüchtigkeit, die Abwehrkraft betont wird, so ist doch die *zivile Botschaft* unüberhörbar: die Botschaft vom Schweizer, der, wo und unter welchen Umständen auch immer, pflichtbewusst und zuverlässig funktioniert. Treue wird so zur Arbeitstugend, das Vaterland zur wirtschaftlichen Unternehmung.

Um die Jahrhundertwende zeichnet sich im historischen Jugendbuch (v.a. in der Deutschschweiz) der positive Held durch einen ausgesprochenen Bildungsdrang aus. Dieser *Bildungsdrang*, und damit verbunden eine ausgeprägte *Innovationsbereitschaft*, beseelt auch Helden später erschienener Erzählungen. Nach 1918 stehen dann eher die *Eintracht*, die *Konsensfähigkeit* und *der Wille zum sozialen Ausgleich* im Vordergrund, daneben, mit der Zeit wichtiger werdend, unbedingte *Zuverlässigkeit* und *treue Pflichterfüllung*. Auf den Schweizer soll man sich genauso verlassen können wie auf seine Präzisionswerkzeuge. In jüngster Zeit wiederum wird der Freiheitswille des Schweizers – und nun auch, zwar noch zaghaft, der *Schweizerin* – angesprochen in der Auseinandersetzung mit der alles verschlingenden Technik.

Innerhalb des gewaltigen Vorrats an ermahnenden Beispielgeschichten sind regionale Unterschiede und ein Hang zum Lokalkolorit auszumachen. Beliebt waren vor allem musterhafte Kinderfiguren aus ärmlichen Verhältnissen, die mit Fleiss, Zuverlässigkeit und Höflichkeit den Aufstieg schaffen, womöglich Fabrikant oder gar Gemeindepräsident werden – oder aber einen tragischen Opfertod für ihre Familie erleiden.

Gute Texte über Industriearbeit sind durchwegs Mangelware. Doch enthält das Neuenburger Lesebuch von 1892 ein Lobgedicht auf die Uhrenindustrie, deren Spitzenprodukte über alle Meere exportiert werden: "Courage! éclipsons nos rivaux!" ruft der Dichter aus, in der Zuversicht, dass "la patrie" für den Einsatz dankbar sein wird: "Elle applaudit à nos succès". Einige Deutschschweizer Texte entwickeln den Gedanken, dass heute die Schweizer nicht mehr als Krieger, sondern als sorgfältige Arbeiter dem Vaterland am besten dienen. Im Gedicht "Helden der Schweiz" von Ernst Stadlin fragen die Enkel die Ahnen:

"Sagt uns, was sei getan,
Dass wir zu euch hinan
Ziehen die Heldenbahn,
Sieger im Streit?"

worauf die Ahnen antworten:

"Jenen, die still im Land
Regen die Arbeitshand,
Helden im Werkgewand,
Lorbeer gebührt!"

Über die literarische Qualität solcher Lesebuchtexte muss hier zum Glück nicht diskutiert werden. Interessant ist aber, dass heute dieser Mythos vom guten Schweizer Arbeiter aus den Lesebüchern verschwunden ist. Er passt nicht mehr zur modernen Skepsis der Technik gegenüber und auch nicht zum Vorwurf, der nun besonders den Völkern der Dritten Welt, vor allem den Indianern in den Mund gelegt wird, dass der 'Weisse Mann' in seiner Gewinnsucht die Natur zerstört. Ordnung, Reinlichkeit, Fleiss und Höflichkeit können nicht mehr direkt propagiert werden – und sind in unserer Gesellschaft doch immer noch entscheidende Werte... Ein Dilemma, mit dem sich heutige Lesebuch-Herausgeber auseinandersetzen müssen.

Eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leitbildern findet in der KJL erst seit den siebziger Jahren statt. Gleichzeitig ist der nationale Rahmen zugunsten einer unbestimmten geographischen und gesellschaftlichen Situierung weitgehend aus den Texten verschwunden. "Heimat" (das Wort kommt allerdings sowohl in den Lesebüchern wie in der erzählenden KJL kaum mehr vor) ist dort, wo es gelingt, sich eine möglichst intakte Umwelt als Schutz- und Aktionsraum (wieder-) einzurichten. Dieser

Raum ist nicht mehr, wie in der Zwischenkriegszeit, durch nationale Grenzen definiert, sondern durch wirtschaftliche und technische Strukturen.

1. Barbara Helbling: Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900. Chronos Verlag, Zürich 1994.
Verena Rutschmann: Fortschritt und Freiheit. Nationale Tugenden in historischen Jugendbüchern der Schweiz seit 1880. Chronos Verlag, Zürich 1994.
Doris Senn: "Bisogna amare la patria come si ama la propria madre". Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830. 176 Seiten, Fr. 36.—. Chronos Verlag, Zürich 1994.
2. Die entsprechenden Reihen sind herausgegeben worden von der Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) 1986-1988, von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale(ilz) 1990 und vom sabe Lehrmittelverlag 1988-1991.

Claudia Weilenmann

Horizonte und Grenzen

Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung.

Unter diesem Titel sollen die Vorträge publiziert werden, die im November letzten Jahres am Kolloquium zum 25. Jubiläum des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts in Zürich gehalten worden sind (vgl. Bulletin 2 S. 51f.) Wir bringen hier im Vorabdruck die Einleitung von Claudia Weilenmann zur geplanten Publikation.

Die Beschäftigung mit Kinderliteratur steht nicht nur im Spannungsfeld zwischen Literaturwissenschaft und Pädagogik, sie ist im Grunde immer auch eine ethnologische Disziplin. Ethnologisch im Sinne des Vermittelns zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen und Deutungsmustern von Kindern und Erwachsenen. Diesen Aspekt betont Verena Rutschmann in ihrem biographischen und institutionsgeschichtlichen Beitrag über Franz Caspar (1916-1977), den Gründer des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts, der ebensosehr Ethnologe und Übersetzer wie Kinderbuchspezialist war. Rutschmann zeigt, wie die unvoreingenommene, gewissermassen ethnologische Offenheit Franz Caspars auch im Umgang mit Kinderliteratur dafür bürgte, dass im Schweizerischen Jugendbuch-Institut von Anfang an eine Vielfalt von Inhalten und interdisziplinäre Arbeitsformen gepflegt wurde.

In seinem Beitrag "Gewandelte Literatur für eine gewandelte Jugend?" fragt Klaus Doderer nach den Veränderungen der deutschsprachigen Leselandschaft in den letzten 25 Jahren. Gestützt auf neue Studien zum Medienverhalten, sieht er keinen Grund, den Untergang der Lesekultur zu beklagen oder die elektronischen und die Printmedien gegeneinander auszuspielen. Hingegen weist er darauf hin, dass die Jugendliteratur in diesem Zeitraum einen neuen Reichtum gewonnen habe, sowohl im Bereich der erzählenden Literatur, wo er einen "neuen historischen Realismus" (Klaus Kordon) feststellt, als auch in der neuen Kinderlyrik eines Josef Guggenmos oder Hans Manz. Fragezeichen setzt er bei der boomenden 'Problemliteratur', aber auch bei ambitionierten Projekten wie etwa Jostein Gaarders philosophischem Roman Sofies Welt, wo er – vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise – die Gefahr einer "neuen und elitären Harmlosigkeit" sieht.

Nicht über die grossen Zusammenhänge, sondern zunächst über einzelne Wörter nähert sich Roland Ris der Kinderliteratur, genauer schweizerischen Jugendbuchautorinnen von Johanna Spyri bis Gertrud Heizmann. Wie zeigen sich bei ihnen schweizerisch-deutsche Kulturbeziehungen auf der Sprachebene (d.h. vor allem im Spannungsverhältnis Mundart/Hochsprache), fragt Ris und spannt den Bogen "Vom 'Verbrüderungs'konzept Johanna Spyris zur 'Geistigen Landesverteidigung'". Unter Einbezug des gesellschaftlichen und politischen Kontexts zeigt er, dass in Johanna Spyris Heidi, dem Inbegriff schweizerischer Kinderliteratur, die schweizerische Sprachfärbung gering ist und dass die Schweizer 'Paradeautorin' ihre folgenden Bücher auf der lexikalischen Ebene regelrecht 'entschweizerte'. Inhaltlich arbeitete sie bevorzugt mit dem Gegensatz (und dessen Überwindung in der "'Verbrüderung'") zwischen dem 'Naturland Schweiz' und der 'Kulturstätte Deutschland'. Gering ist der Einfluss der Mundart auch noch bei der 'Turnachkinder'-Autorin Ida Bindschedler; umso stärker schlägt dann – unter veränderten politischen Vorzeichen – das Pendel bei der Berner Autorin Elisabeth Müller (1885-1977) zurück, bei der Ris einen 'Helvetisierungsschub' diagnostiziert.

Eine Periodisierung der neuesten Geschichte der Kinderliteratur im gesamten deutschen Sprachraum leistet Hans-Heino Ewers unter dem Titel "Die Emanzipation der Kinderliteratur. In seinen Anmerkungen zum kinderliterarischen Formen- und Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre" unterscheidet er zwei 'neue' Kinderliteraturen. Eine erste 'neue' – allerdings in spätromantischen Kindheitsbildern verwurzelte – "Kinderliteratur der Kindheitsautonomie", die sich in den 50er und 60er Jahren durch AutorInnen wie Preussler, Krüss oder Lindgren etabliert, und eine zweite 'neue' "Literatur der kindlichen Gleichberechtigung", die um 1970 entsteht. Diese zweite 'neue' Kinderliteratur reklamiert die Menschenrechte auch für die Kinder – und versperrt ihnen folgerichtig eine eigene, vom Erwachsenenernst verschonte Kinderwelt. Begründet in der zweiten, der egalitaristischen Kindheitsauffassung sind die formalen und stilistischen Neuerungen im neuen Kinderroman, die den jungen LeserInnen eine beachtliche literarische und psychologische Kompetenz sowie den Verzicht auf Evasion abverlangen, während die 'alten' Funktionen der Kinderliteratur (z.B. Unterhaltung, Einstieg in fiktionale Stoffe) zunehmend von den elektronischen Medien übernommen werden. Als spezifische Leseeinstiegsliteratur entsteht daneben die Erstlese- und Leseanfängerliteratur.

Wie sich die ersten Leseanfänge konkret gestalten, d.h. die Formen und Bedingungen der Lesesozialisation untersucht Bettina Hurrelmann in ihrem Beitrag "Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer". Ausgehend von eigenen (Vor)lese-Erinnerungen stellt sie drei Ansätze der Lesesozialisationsforschung vor: 1. die lesebiographische Forschung, 2. die "strukturanalytische Rezeptionsforschung" der Freiburger Forschungsgruppe sowie 3. die vor allem im angloamerikanischen Raum vertretene "emergent-literacy"-Forschung. Dass literarisches Lernen ein "zutiefst sozialer Prozess" nicht nur zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern auch – von der Forschung bisher nicht beachtet – unter Kindern sein kann, analysiert sie an einem 'Vorlese'-Dialog zwischen einem knapp drei- und einem einjährigen Kind. Die hier in der Familie entstehende "Kinderkultur des Lesens" und deren Voraussetzungen (Lesen als ganzheitliches Handlungsmuster; Anpassung an die Fähigkeiten der Kinder; Spielraum für Eigenaktivität) gilt es, so Hurrelmanns Forderung, auch auf die Schule zu übertragen. So könnten auch jene Kinder zu LeserInnen werden, in deren Familien die anspruchsvolle Lesesozialisation nicht gelingt – z.B. weil dafür, wie es die Autorin in ihren empirischen Studien fand, in gutmeinender Absicht untaugliche Formen eingesetzt werden.

Um einen volksliterarischen Aspekt der Lese- und Literatursozialisation geht es Dieter Richter mit seiner Frage "Wie populär sind Märchen heute?" Anhand einer empirischen Untersuchung unter 392 Studierenden (Winter 1989/90, Durchschnittsalter 21 Jahre) aus Deutschland Ost und Deutschland West belegt er, dass vom seit bald 200 Jahren beschworenen "Verschwinden des Märchens [...] keine Rede sein" kann. Auffällig sind die Unterschiede zwischen Westdeutschland und der ehemaligen DDR. DDR-Studierende 'kennen' deutlich mehr Märchen (durchschnittlich 21 Titelnennungen) als ihre westdeutschen KollegInnen (13 Titelnennungen). Bei beiden Gruppen sind die Grimm-Märchen die absoluten Spitzenreiter, darüberhinaus kennen die Studierenden aus der Ex-DDR viele russische Volksmärchen. Interessant sind auch die genannten Vermittlungsformen, bei denen das traditionelle Erzählen und Vorlesen trotz Medienzeitalter ausgesprochen wichtig bleibt, und der gewandelte Märchenbegriff der Befragten, der sich den Begriffen 'fiction' und 'fantasy' annähert. Bemerkenswert auch der hohe Stellenwert, den Märchen als "Stoffe der Kindheit" im allgemeinen kulturellen Kanon einnehmen.

Welch wichtige Rolle Kindern und jungen Leuten als Traditionsträgern zukommt, belegt auch Rudolf Schenda im seinem Beitrag "Vorlesen und Erzählen: Kinder als Lehrer der Erwachsenen" anhand ebenso zahlreicher wie unterhaltender autobiographischer Zeugnisse des 18. bis 20. Jahrhunderts aus dem gesamten europäischen Raum. Ob Kinder sich untereinander Geschichten erzählten oder sich gegenseitig unterrichteten; ob sie Erwachsenen als Vorleser dienten und dies als Statuszuwachs oder lästige Pflicht erfuhren; oder ob sie Erwachsenen, darunter auch Erzählforschern, Gehörtes und Gelesenes weitererzählten – in jedem Fall sind sie ein bedeutender Teil

der zumeist semiliterarischen Tradierung von Erzählstoffen. Neben diesem Grundmuster treten, wie Schenda zeigt, in den Beispielen aber auch die historischen und sozialen Unterschiede der verschiedenen Lektüresituationen und der damit verbundenen Inhalte zutage, Unterschiede, die in der historischen Erzählforschung berücksichtigt werden müssen.

Grenzüberschreitungen zwischen Schwarz und Weiss, Europa und Afrika, zwischen den Quellen von Ethnologen und Missionaren und ihrer literarischen Fassung beschreibt Claire de Ribaupierre in ihrer Arbeit über das Konzept der Andersartigkeit bei Blaise Cendrars: "De moi à moi il y a toi: l'altérité au coeur de l'écriture des "Petits contes nègres pour les enfants des blancs" de Blaise Cendrars". Sie situiert das Werk Cendrars' (1887-1961) im Künstlermilieu des frühen 20. Jahrhunderts, wo die Faszination für afrikanische Kunst grosse Bedeutung hatte, und geht den Quellen seiner 'afrikanischen' Texte nach. Sie zeigt, welche literarischen Mittel Cendrars bei seiner künstlerischen Neuschöpfung brauchte, um den Texten Rhythmus und Poesie zu verleihen.

Die Frage nach dem unbekannten Selbst liegt auch der Suche nach Ursprüngen und Herkunft zugrunde, einem in der Kinder- und Jugendliteratur häufigen Motiv. In "Fictions pour enfants, petites mythologies des origines" geht Isabelle Nières den verschiedenen Formen dieser Ursprungsmotive vor allem in neueren Bilderbüchern nach.Sie arbeitet unter anderem heraus, wie die Kinderliteratur das wichtige Ursprungsthema Sexualität auszuklammern und zu verschleiern versucht – und in welcher Form sexuelle und erotische Bilder sozusagen durch die Hintertür wieder Eingang in die Kindertexte finden.

Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung. Eine Publikation des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts. Nähere Angaben zum Erscheinungstermin und Vorbestellungen: Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44.

Hinweise auf Publikationen

Rezension

Zur Kulturgeschichte des Erzählens Rudolf Schenda: Vom Mund zum Ohr

Eine Geschichte des Erzählens? Zweifel sind angebracht. Wer die Kultur der Mündlichkeit vergangener Jahrhunderte erforschen will, stösst bald auf erhebliche Schwierigkeiten. Wohl besitzen wir eine Fülle von Texten, die angeblich direkt dem Volksmund abgelauscht sind. Aber nur schon die Tatsache, dass wir diesen Texten heute meist in fein säuberlich geordneten Gattungen begegnen – in Gattungen wie Märchen, Sage, Schwank oder Witz, die dem Systematisierungsbedürfnis von Schreibtischgelehrten und keineswegs der mündlichen Kultur entsprechen –, macht sie zu problematischen, weil offensichtlich manipulierten Quellen.

Selbst wenn wir ihnen vertrauen könnten, verraten sie allenfalls etwas über die Inhalte, nicht aber über die Umstände des Erzählens. Wer waren die Erzählerinnen und Erzähler? Wie, wo und bei welchen Gelegenheiten haben sie erzählt? Wer hat ihnen zugehört? Und warum wurden manche Stoffe nicht nur von einem Land zum andern, sondern auch von einer Generation zur nächsten weitergereicht? Auf solche Fragen, die in einer Geschichte des Erzählens im Vordergrund stehen müssen, finden wir bei unseren berühmten Sammlungen "mündlicher Literatur" kaum eine Antwort.

Zivilisierung des Erzählens

Und doch ist es möglich, Spuren der mündlichen Kultur in der Vergangenheit wiederzuentdecken – sofern man sich nicht an die klassischen Gattungen klammert. Seit Jahren zeigt Rudolf Schenda, Professor für europäische Volksliteratur in Zürich, dass hartnäckige Recherchen durchaus ertragreich sein können. Brachte er bereits mit früheren Forschungsbeiträgen zahlreiche weisse

Flecken auf den historischen Landkarten des Erzählens zum Verschwinden, so breitet er jetzt eine Art Übersichtskarte aus, die auch grossräumige Orientierungen ermöglicht. Für sein neues Buch "Von Mund zu Ohr" hat Schenda eine ungeheuere Menge wenig beachteter Quellen ausgewertet, so dass er die spärlich fliessenden Informationen über die Erzählkultur Europas doch zu einem aufschlussreichen Gesamtbild zusammenfügen kann. Nicht den Inhalten, sondern den "Praktiken des Erzählens" gilt dabei seine Aufmerksamkeit.

Die aus Exempelsammlungen, Chroniken, Kuriositätenbüchern, Autobiographien, Reiseberichten oder ethnographischen Darstellungen zusammengetragenen Erzählspuren zeugen zunächst einmal von grossen Veränderungen: In den vergangenen Jahrhunderten hat der Prozess der Zivilisation die gesamte mündliche Kommunikation (und damit auch das Erzählen) in neue, stark normierte und gesittete Bahnen gelenkt. Schenda verweist etwa auf den Reichtum der körperlichen Zeichensprache, der "aus unserem Alltagstheater abhanden gekommen" ist, oder auf den Wandel des Umgangstons. Die Demokratisierung der Gesellschaft, der Abbau von Dialektbarrieren, Anstandsbücher und Schulen sowie höfische und bürgerliche Geselligkeitsideale haben das Erzählverhalten vor allem der Unterschichten beeinflusst und allgemeingültigen Vorstellungen vom "richtigen" Erzählen zum Durchbruch verholfen. Erst wer sich von diesen Vorstellungen verabschiedet, nimmt das breite Spektrum von Ausdrucksformen wahr, mit denen die Menschen früherer Zeiten ihr Erzählbedürfnis befriedigten.

Orte und Gelegenheiten

In einer Welt, für die geographische Distanzen kein Kommunikationshindernis mehr sind, vergisst man leicht, dass Mobilität in der Kultur der Mündlichkeit eine entscheidende Rolle spielte. Gaukler und Narren, Fahrende, Wanderhandwerker,Hausierer, Hebammen, Soldaten und Seeleute trugen wesentlich zur Verbreitung und zum internationalen Austausch von Erzählstoffen bei. Orts- und Milieuveränderungen, oft verbunden mit fremdsprachlichen Herausforderungen, förderten die erzählerischen Leistungen, wie Schenda anhand zahlreicher Beispiele belegt.

Ebenso wichtig waren die öffentlichen und privaten Räume, die den Menschen Gelegenheit boten, ihre Unterhaltungslust zu stillen und Erzählkompetenzen zu entfalten. Neben Strassen und Plätzen eigneten sich vor allem Herbergen, Schenken und Wirtshäuser als öffentliche Erzählorte, aber auch beim gemeinsamen Gang in die Kirche oder auf den langen Fussmärschen der Wallfahrer war Unterhaltung gefragt.

Eher geschlossene Erzählanlässe bildeten dörfliche Spinnstuben und winterliche Abendversammlungen. Gerade diese Anlässe, von der älteren Volkskunde gerne als Zentren des volkstümlichen Geschichtenerzählens idealisiert und harmonisiert, sind freilich nach Geschlecht, Alter und Status der Teilnehmer zu differenzieren. Entschieden widerspricht Schenda den romantischen Vorstellungen von einer einträchtigen geselligen Runde, in der man eine geordnete Abfolge von schönen Erzählungen zu hören bekam; "von Märchenabenden ist ohnehin kaum ein Beleg zu finden". Bei den für die ländliche Kommunikation durchaus bedeutenden Zusammenkünften scheinen vielmehr Alltagssorgen, dörfliche Konflikte, erschütternde Ereignisse oder Erotik im Vordergrund gestanden zu haben. Meist bildeten Männer und Frauen getrennte Zirkel.

Um die Jahrhundertwende, so berichtet ein Augen- und Ohrenzeuge, erzählte man beim "z'Dorfgaan" im Bernbiet etwa "von der Schwinden (Pest), vom Mühletalmord, von der letzten Hinrichtung im Oberhasli, vom Kindermord, vom Meiringerbrand 1879 und 1891, von Napoleon I. und III., dem russischen Feldzug, dem deutsch-französischen Krieg, vom Sonderbundskrieg, dann auch von alten Märten und Prügleten, vom starken Jaaggi Bändecht und vom Nägeli, vom Spitteler Zibach, mit Vorliebe Gemsjägergeschichten, von tollen Fuchsjagden, Kiltgeschichten" und ähnlichem. Wenn erzählt wurde, dann in einem bunten Durcheinander von Textsorten; Sagenhaftes kam allenfalls "als eine ungeordnete Abfolge von kurzen 'Ich-auch'-Berichten" zur Sprache.

Rollenfixierung

Präzise Quellenforschungen stellen freilich auch manche Klischees über die Erzählerinnen und Erzähler in Frage. So widerlegt Schenda die verbreitete Meinung, die Bewahrung alter Erzählstoffe sei vor allem alten Menschen zu verdanken – ein Vorurteil, an dem die Volkskunde nicht unschuldig ist. In der Absicht, uralte mündliche Überlieferungen vor dem Aussterben zu retten, konzentrierten sich die meisten volkskundlichen Sammler lange Zeit auf die alten Erzählerinnen und Erzähler; ausserdem hatten die Alten für die Anliegen der fremden Forscher natürlich mehr Zeit als diejenigen, die an der Arbeit waren.

Neuere Untersuchungen belegen aber, dass auch jüngere Menschen und sogar Kinder in der Geschichte des Erzählens eine wichtige Rolle spielen. Gerade die guten Erzählerinnen und Erzähler geben nicht selten ihre eigenen Eltern und Grosseltern als Quellen an und bekennen damit, dass sie ihr Erzählwissen bereits als Kinder erworben haben. Schenda entkräftet das Klischee der Märchenoma aber auch, indem er das Erzählen konkret in den Alltag von Frauen und Männern aus verschiedenen Milieus einbettet oder mit ihren Biographien verknüpft. Und er stellt die angeblich rein mündliche Überlieferung in einen Kommunikationsprozess, der schon seit Jahrhunderten vom ständigen Austausch zwischen mündlicher und schriftlicher Kultur geprägt ist.

Peter Pfrunder
Rudolf Schenda: Von Mund zu Ohr. Bausteine zu eine Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1993. 328 S., Fr. 48.-.
(Aus: NZZ)

Literarische und nationale Erziehung
Schweizerisches Selbstverständnis in der Literatur für Jugendliche

Die im Rahmen des NFP 21 am Schweizerischen Jugendbuch-Institut entstandenen drei Teilstudien zu diesem Projekt (vgl. Bulletin 2 S. 13) liegen in folgenden Veröffentlichungen vor:
Verena Rutschmann: Fortschritt und Freiheit. Nationale Tugenden in historischen Jugendbüchern der Schweiz seit 1880. 241 Seiten, Fr. 48.-. 1994: Chronos Verlag, Zürich.
Barbara Helbling: Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900. 432 Seiten, Fr. 58.-. 1994: Chronos Verlag, Zürich.
Doris Senn: "Bisogna amare la patria come si ama la propria madre". Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1830. 176 Seiten, Fr. 36.-. 1994: Chronos Verlag, Zürich.
(Siehe auch den Beitrag von Barbara Helbling in diesem Heft.)

Hans-Jürgen Lüsebrink:
Schrift, Buch und Lektüre in der französischsprachigen Literatur Afrikas

Auf der Grundlage eines breiten Corpus literarischer und publizistischer Texte untersucht der Verfasser die Reflexion afrikanischer Schriftsteller über die seit der kolonialen Eroberung in Afrika verbreiteten Medien Schrift und Buch. Im Mittelpunkt steht die Distanznahme zur 'kolonialen Kultur', ihrer Ideologie, Ästhetik und Konzeption von Schrift-Literatur. Dies führt seit den dreissiger Jahren zu einer intensiven Reflexion über die sozialen, kulturellen und kognitiven Implikationen der Verbreitung von Schrift- und Buchkultur.
Hans-Jürgen Lüsebrink: Schrift, Buch und Lektüre in der französischsprachigen Literatur Afrikas. Zur Wahrnehmung und Funktion von Schriftlichkeit und Buchlektüre in einem kulturellen Epochenumbruch der Neuzeit. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1990.
Verlagstext

Vorankündigungen 1994/1995

Peter Sieber: Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ca. 440 S., ca. Fr. 78.-. Reihe Sprachlandschaft Band 12 im Verlag Sauerländer, Aarau
Der Band enthält Ergebnisse und Folgerungen aus einem mehrjährigen Forschungsprojekt, in dem die "Sprachfähigkeit von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz" untersucht worden sind (vgl. den Beitrag von Peter Sieber in Bulletin 2, S. 43). Anschliessend werden Thesen zur Förderung der Sprachfähigkeit an Mittel- und Hochschulen vorgelegt.
Verlagstext

Hans Bickel, Robert Schläpfer (Hrsg).: Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung. 464 S. ca. Fr. 78.-. Band 13 der Reihe "Sprachlandschaft" im Verlag Sauerländer, Aarau
Hintergrund des Bandes bildet ein mehrjähriges Forschungsprojekt, das den Sprachstand von Maturanden und Studienanfängern untersucht hat. Im Mittelpunkt stehen die Ergebnisse von Textanalysen an schulischen Texten in Deutsch und Naturwissenschaften. In abschliessenden Thesen werden bildungspolitische Massnahmen vorgeschlagen – nicht, weil die Sprachfähigkeiten so schlecht wären, sondern weil die Anforderungen gestiegen sind. (Eine broschierte Ausgabe erscheint als Band der Reihe "Nationales Forschungsprogramm 21 – Kulturelle Vielfalt und nationale Identität" bei Helbing und Lichtenhahn, Basel.)
Verlagstext. Erscheint im Herbst 1994

Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang 1995 (Reihe "Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts")
Der Band versammelt die Referate und Workshopberichte aus der gleichnamigen Sektion des Symposions Deutschdidaktik, das im Frühjahr 1994 in Zürich stattgefunden hat. Ein erster Schwerpunkt der Publikation liegt auf der szenischen Interpretation; von unterschiedlichen Ansätzen her wird der Frage nachgegangen, wie durch Spiel das Verstehen von Texten vertieft werden kann und welche inneren Prozesse bei den Spielenden ablaufen. Weitere Beiträge gelten der bildhaften Imagination beim Gedichte-Verstehen und beim Schreiben zu Bildern; ferner kommen gestaltpädagogische Ansätze zur Sprache (z.B. Phantasiereisen) und Perspektiven einer Hör-Erziehung im Deutschunterricht.
Kaspar Spinner

Bei der Redaktion eingegangene Publikationen

Beiträge zur Lehrerbildung, 12. Jg. Heft 2/1944
Schwerpunkt dieses Hefts ist das *Symposion Deutschdidaktik* vom 10.-14. April 1994 in Zürich. Es bringt die Vorträge von Kaspar H. Spinner, Augsburg:"Neue und alte Bilder von Lernenden"; Albert Bremerich-Vos, Ludwigsburg: "An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen – einige Streiflichter"; Wolfgang Boettcher, Bochum: "Grammatikunterricht in Schule und Lehrerausbildung"; Andreas Härter, St. Gallen: "Medienerfahrung – Leseentwicklung – Leseförderung".

Schweizer Schule 7-8/94
Auch in diesem Heft sind Beiträge zum *Symposion Deutschdidaktik* abgedruckt: das Eröffnungsreferat von Peter Sieber: "Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden" sowie die Beiträge von Ingelore Oomen-Welke, Freiburg i.Br: "Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft" und Hans Ummel, Bern: "Die Funktion des Deutschunterrichs in der Lesesozialisation".

Cornelia Rosebrock: Geschlechtscharakter und Lektürepraxis. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2/Juni 1993 S. 29-40.

Erich Schön: La "fabrication" du lecteur. In: Identité, lecture, écriture (sous la direction de Martine Chaudron et François de Singly). Collection études et recherche, Centre Georges-Pompidou, Paris 1993, p. 15-45.

Erich Schön: Die gegenwärtige Lesekultur in historischer Perspektive. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2/Juni 1993 S. 4-16.

(Das Heft *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2/Juni 1993* enthält weitere Beiträge zum Leitthema Lesekultur und Medien.)

Termine

Leseforum Schweiz

Anlässlich der Jahresversammlung am 3. November 1994 findet erstmals eine Tagung des Leseforum Schweiz in Basel statt.
Folgende ReferentInnen haben ihre Mitwirkung zugesagt:
Prof. Andreas Guski vom Slavischen Seminar der Universität Basel spricht über "Lesegewohnheiten, Leseforschung und Strategien der Lesergewinnung im Russland des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts".
Prof. Annelies Häcki Buhofer vom Deutschen Seminar wird unter dem Titel "Instrumentelles Schreiben im Alltag" über ein Thema aus dem Umfeld ihrer Untersuchungen zum Lesen und Schreiben Erwachsener referieren.
Prof. Georges Lüdi, Romanisches Seminar, behandelt das Thema "Erzählen in zwei Sprachen bei bilingualen Kindern".
Die Vorträge sind öffentlich.
Zeit/Ort: Donnerstag 3. November 14.00 im Deutschen Seminar der Universität, Engelhof, Nadelberg 4, CH-4001 Basel.

Schweizerisches Jugendbuch-Institut Zürich

Ausstellung "Aus der Werkstatt von Jörg Müller"

Im Oktober wird der Bieler Bilderbuchkünstler Jörg Müller im Rahmen des IBBY-Kongresses in Sevilla den *Internationale Hans-Christian-Andersen-Preis 1994* entgegennehmen. Zu Ehren dieser Auszeichnung (dem sogenannten "kleinen Nobelpreis" der Kinderliteratur), die nach Alois Carigiet, 1966, nun zum zweitenmal an einen Schweizer geht), wird in den Räumen des Jugendbuch-Instituts, Zeltweg 11, Zürich, eine Ausstellung gezeigt.
Zur Eröffnung am Donnerstag, 29. September 1994, 18.00 Uhr, sind alle Interessenten herzlich eingeladen.
Die Ausstellung "Aus der Werkstatt von Jörg Müller" ist bis 11. November 1994, Mo. - Fr. 13.00 bis 17.00 oder nach Vereinbarung zu sehen.

Schweizerisches Jugendbuch-Institut Zürich

Donnerstag, 27. Oktober 1994, 18.00 Uhr:
Wege zur Kunst. Perspektiven kinderliterarischer Kunstbücher.
Eine Veranstaltung im Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich

Drei ganz unterschiedliche Kunstbücher für Kinder wurden 1994 von der Schweizer Jury für die Ehrenliste des International Board on Books for Young People (IBBY) aufgenommen: *Ourasima* von Warja Lavater; *Zum Beispiel Paul Klee* von Katharina Bütikofer, Stefan Frey und Katharina Nyffenegger; *Un dimanche avec Matisse* von Florian Rodari. Die Autorinnen und Autoren erläutern ihre verschiedenen Vorgehensweisen bei der Annäherung an grosse Künstler. In einem Podiumsgespräch werden Ansätze und Perspektiven von Kunst-

büchern für Kinder und Jugendliche diskutiert. Leitung: Denise von Stockar, Schweizer Jury SBJ. Im Anschluss besteht Gelegenheit zur Besichtigung der Ausstellung "Aus der Werkstatt von Jörg Müller".

International Reading Association (IRA)

Die *9. European Conference on Reading* findet vom 23.– 27. Juli 1995 in Budapest statt. Das Tagungsthema heisst "Literacy and Democracy" (Educational Theories and Reading Practices). Aktuelle Schwerpunkte innerhalb dieses Themas sind u.a. "Bilingual (multilingual) literacy education"; "Computer aided reading and writing"; "Reading in the content areas"; "Different countries – varied methods", "Current trends in literacy research". Empfohlene Kongress-Sprache ist Englisch. Call for papers und Anmeldungen zur Teilnahme bis spätestens 31. Januar 1995. Kongress-Sekretariat: Ms. Viola Bàtonyi, HUNRA Conference Secretariat, National Széchényi Library, H-1827 Budapest, Hungary, Fax (361) 202 0804. Nähere Informationen beim Sekretariat Leseforum Schweiz c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, Zürich.

Volkskundliches Seminar der Universität Zürich, Abt. Europäische Volksliteratur Wintersemester 94/95

Simone Mühlemann:
Private Schriftlichkeit und Literaturdiffusion.
Vorlesung am Montag
14-16 Uhr / 14tägl.
Beginn 24. Oktober.
Ort: Zeltweg 67 / 3. Stock.

Seit einigen Jahren haben Geschichte und Volkskunde private schriftliche Texte als Quellen für ihre Disziplin entdeckt. Texte wie Anschreibebücher, Hofchroniken, Rechnungsbücher, Tagebücher usw. geben Aufschluss über normale Tagesabläufe. Für die Volksliteratur sind die privaten Aufzeichnungen von Interesse, wo sie neben den Ereignisberichten auch über die Literaturdiffusion, Ausgaben für Bücher und Leseerfahrungen berichten oder den Umgang mit dem Buch als Schreibmedium (z.B. Bibelvorsatzblätter als Ort der Niederschrift von familiären Angelegenheiten, Geburten, Todesfälle usw.) dokumentieren.
In der Vorlesung sollen neben der theoretischen Einführung in den Gegenstand der privaten Schriftlichkeit einige Quellen vorgestellt und gemeinsam gelesen werden, was es den TeilnehmerInnen auch ermöglicht, sich mit der älteren deutschen Schreibschrift vertraut zu machen.
Zur Einführung in den Themenkreis seien als Lektüre empfohlen:
- Peters, Jan: Wegweiser zum Innenleben? Möglichkeiten und Grenzen der Untersuchung populärer Selbstzeugnisse der Frühen Neuzeit. In: Historische Anthropologie 1/2 (1993), S. 235 – 249.
– Schikorsky, Isa: Private Schriftlichkeit im 19. Jh. Untersuchungen zur Geschichte des alltäglichen Sprachverhaltens 'kleiner Leute'. Tübingen: Niemeyer 1990. (= Reihe Germanistische Linguistik, 107).
– Ziessow, Karl-Heinz u.a.: Hand-Schrift – Schreib– Werke: Schrift und Schreibkultur im Wandel in regionalen Beispielen des 18. bis 20 Jh. Cloppenburg: Museumsdorf Cloppenburg 1991. (= Materialien zur Volkskultur nordwestliches Niedersachsen, 16).

Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau

Das Forum "Unterricht und Erziehung" lädt ein zu einer Veranstaltung mit
Heide Niemann: "Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulkultur".
(Heide Niemann ist Direktorin am Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfort- und Weiterbildung.)
Ort: Zofingen, Bildungszentrum (BZZ).
Zeit: Mittwoch, 30. November 1994, 17 h 00. -

Kinderbuchfonds Baobab

11./12. November 1995
20 Jahre Fremde Welten: Eine Tagung zum Thema Kinder- und Jugendbücher über und aus Afrika, Asien und Lateinamerika, organisiert vom Kinderbuchfonds Baobab.
Auskünfte: Kinderbuchfonds Baobab, Steinenring 49, CH-4051 Basel.

Leseforum Schweiz (Sektion IRA) c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut,
Zeltweg 11, CH-Zürich, Tel. 01 261 90 44/Fax 01 261 91 45