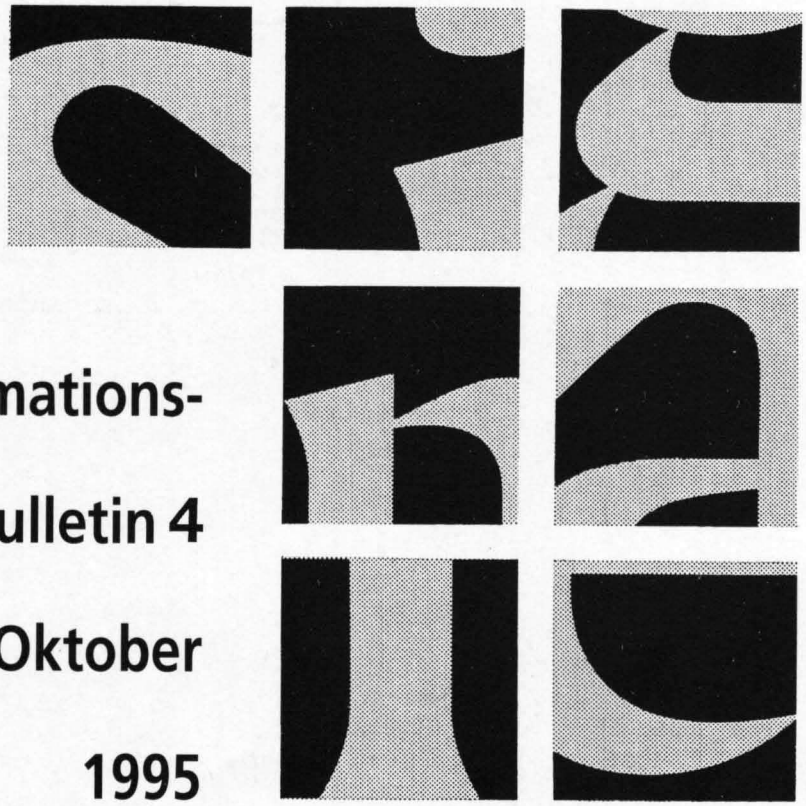
Leseforum Schweiz



Informations-

bulletin 4

Oktober

1995

Impressum
Leseforum Schweiz Informationsbulletin
Herausgegeben vom Leseforum Schweiz
© Copyright 1995 by Leseforum Schweiz, Zürich
Die veröffentlichten Beiträge bleiben Eigentum der Autoren
Redaktion: Anna Katharina Ulrich, Basel
Gestaltung und Druckvorlage: Pestalozzianum Zürich
Umschlaggestaltung unter Verwendung einer Illustration von Max Caflisch, Bitstream Amerigo von Gerhard Unger (aus: Typographische Monatsblätter 3/1989)
ISSN Nr. 1420-0643

Das Informationsbulletin Leseforum Schweiz erscheint einmal jährlich. Es geht als Mitteilungsblatt an alle Mitglieder des Leseforum Schweiz. 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 (möglichst mit Diskette zusätzlich zum Manuskript) sind willkommen beim Sekretariat.
Nächster Redaktionsschluss: 30. Juni 1996.

Leseforum Schweiz

Das Leseforum Schweiz versteht sich als interdisziplinäre Kontaktstelle für alle Personen und Institutionen, 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 oft weit auseinanderliegenden Forschungs- und Praxisgebiete im Zusammenhang mit Lesen/literacy miteinander zu verknüpfen. Im schweizerischen Rahmen setzt es sich ein für 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 europäischen und der internationalen Szene.

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

Mitgliederbeiträge 1996 (incl. Bulletin 5/1996):
Einzelmitglieder Fr. 50.–
Studierende/Mitglieder in Ausbildung Fr. 25.–
Institutionen Fr. 200.–

Vorstand: Andrea Bertschi-Kaufmann (president elect), Heinz Bonfadelli, Marta Böni, Roberto Braun, Salome Burri, Ruth Erat, Rudolf Groner (Präsident), Peter Gyr, Barbara Helbling, Ursula Meier-Civelli, Alfred Messerli, Verena Rutschmann, François Stoll, Rosmarie Tschirky, Anna Katharina Ulrich (past president)

Geschäftsstelle: Leseforum Schweiz c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01/261 90 44

Inhalt

2 Editorial

Forschung

3 Brigit Eriksson, Christine Le Pape: Deutsch-Französisch. Zweisprachiges Lernen
6 François Gaillard: La compréhension de l'écrit aux débuts de la lecture
9 Matthias Fuchs: Dies Buch ist mein Acker... Die obligatorischen aargauischen Schullesebücher des 19. Jahrhunderts
10 Ufficio studi e ricerche, Bellinzona: Compétences des élèves tessinois en mathématiques, science et lecture
12 Ufficio studi e ricerche, Bellinzona: "Spazi di scrittura". Brève présentation de la recherche sur le phénomène de l'illettrisme en Suisse italienne

Aus der Forschung - für die Praxis

13 Daniel Bain, Serge Erard, Monique Séchaud: Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire? D'un test de lecture à l'intervention en classe
17 Thomas Studer: Vom Kampf mit Wörtern und Drachen. ErstleserInnen inferieren
19 Michael Fuchs: Das Wissen von Schülerinnen und Schülern über den eigenen Schreibprozess. Eine Erhebung und daraus abgeleitete Förderungsmöglichkeiten
19 Clairelise Bonnet: Plume en main... ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire
20 Susanne Stäuble: Leseratten sind keine StubenhockerInnen. Untersuchung des Leseverhaltens in der Freizeit als Grundlage für die Leseförderung
21 Elsy Perini, Katia Thiel, Sandra Varonier: Sont-ils sages mes messages? Regard critique sur les livres d'enfants

Unterrichtsmaterialien und -modelle

21 Andrea Bertschi-Kaufmann, Ruth Gschwend-Hauser: Mädchengeschichten - Knabengeschichten. Texte und Materialien für einen differenzierenden Leseunterricht auf der Sekundarstufe I
24 Stefan Camenisch: Das Modell St. Johanns. Ein Schulmodell zur verbesserten Sprachförderung von deutsch- und fremdsprachigen Kindern in einem Basler Primarschulhaus
26 Christiane Perregaux: Odyssea et Kaléido. Deux publications au service des enseignants et des enseignantes
27 Silvia Hüsler-Vogt: Der Topf der Riesin. Ein italienisches Märchen auf deutsch und italienisch

Bibliothekarische Leseanimation

28 Laurence Junier: La valise-lecture ou la lecture est affaire de famille
29 Dominique Thomi Baker: Le monde change
30 Ruth Fassbind-Eigenheer: Schreibwerkstatt in der Bibliothek

Lesen und Schreiben für Erwachsene

31 Rebekka Wild: "Eine Rose ist in meinem Herz gewachsen..." Türkinnen und Kurdinnen lesen und schreiben in Zürich

Bibliotherapie

32 Denise von Stockar: Persönliche Betrachtungen zur Bilderbuchtherapie

Berichte

35 Rosmarie Tschirky: International Reading Association (IRA): The 9th European Conference on Reading, Budapest 1995
36 Verband Dyslexie Schweiz (VDS): Legasthenie - oft ein Drama im Stillen
38 Helene Schär: Pan-African Children's Book Fair
39 Anita Müller: Literatur der Welt. Eine Veranstaltungsreihe

Beiträge

40 Kurt Gilgen: Ohne Brille. Jugendbücher suchen echte Leser
42 Cornelia Rosebrock: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft
48 Jürg Ulrich: Warum kann Johnny nicht lesen? Lese- und Lernprobleme amerikanischer Schüler
51 Yvonne Steinemann: Von einer, die auszog, das Helfen zu lernen... Schul-Reise nach Jodhpur /Rajasthan
52 Andreas Guski: Leser und Lesen in Russland
54 Philipp Stamm: Das rösche Dornröschen? Vorschlag einer Alphabeterweiterung für die deutsche Sprache

56 Publikationen

60 Ausschreibungen und Termine

Editorial

Lesen über Lesen: Was wäre ein Leseforum, wenn sein Thema nicht konkret würde in Form von Lese*stoff*? - Nun, das vierte Informationsbulletin liegt vor Ihnen, und Thema und Stoff fallen ineins, während Sie darin lesen.

"Lesen", schreibt Cornelia Rosebrock (S. 42), "ist eine Art und Weise des Daseins, in der sämtliche denkbaren Erfahrungen gemacht werden können, [...] und die Welt ist latent noch einmal da in Gestalt der Lesemedien, der Texte, die auf sie verweisen, sie interpretieren, sie entwerfen". Das heisst, dass Lesesozialisation nur *im* und *mit dem* Lese(lern)prozess vor sich geht, dieser aber nur *als* genuine, sozialisierende Erfahrung. Damit wird verständlich, dass die Fachdiskussion über Lesen einerseits dann besonders interessant wird, wenn Forschung und Praxis kritisch interagieren (sehr schön z.B. im Beitrag von Daniel Bain et al., Genf, über Lesetests und die Wirklichkeit des schlechten Lesers, S. 13); und dass anderseits das schlichte Thema "Lesen" unweigerlich in weite kulturelle, gesellschaftliche, geographische, anthropologische, historische Räume führt: Zum Beispiel nach Russland (Andreas Guski, S. 52); zu den argauischen Schullesebüchern des 19. Jahrhunderts (Matthias Fuchs, S. 9); auf Schulreise nach Jodhpur (Yvonne Steinemann, S. 51); oder zur Frage: Warum kann Johnny in USA nicht lesen?, über die der Neuropathologe Jürg Ulrich mit uns nachdenkt (S.48).

Die Zusammensetzung des Hefts ist zwangsläufig durch Zufälle bestimmt. Vielleicht kann man indessen das mehrmalige Auftauchen des Themas Mehrsprachigkeit als Zeitzeichen lesen - sei es als Lernziel (bei Eriksson und Le Pape: Deutsch-Französisch. Zweisprachiges Lernen S. 3), als Ausgangslage des in einem Basler Schulhaus entwickelten "Modell Sankt Johanns" (Camenisch, S. 24); oder als ungelöstes Problem bei den europäischen Kongressen der International Reading Association/IRA (siehe den Bericht von Rosmarie Tschirky, S. 35).

Interessant die Beiträge zum schulischen Lesen. Andrea Bertschi-Kaufmann und Ruth Gschwend-Hauser verbinden in "Mädchengeschichten - Knabengeschichten" (S. 21) verschiedene, auf den ersten Blick divergente und zugleich je grundlegende Aspekte miteinander: Das Geschlechterthema soll vom Plural individueller Lesewege durchwandert werden. Die Selbsttätigkeit der SchülerInnen - freies Lesen! - zwingt die Lehrenden zu umso differenzierteren methodisch-didaktischen Kenntnissen und Reflexionen. Hier wie anderswo begegnen wir dem schwer aufzulösenden Widerspruch zwischen Wollen und Müssen, zwischen Fachdidaktik und laienhaftem 'Lesen einfach so'. Und wenn der Deutschdidaktiker Kurt Gilgen in "Ohne Brille" (S. 40) vehement den Laien-Part übernimmt, dann zieht er wohl gerade damit eine höchst folgerichtige, methodisch-didaktische Konsequenz...

Was Lesen ist, lässt sich nie ganz erfassen. Damit ist aber auch kein Ende des Lesens in Sicht; es bleibt ein Rest, eine Art Wunder. Was möglich ist, sind *Annäherungen* an das "Lesen aus verschiedenen Perspektiven". So lautet denn auch der Titel des Leseforum-Symposiums in Bern am kommenden 8. November (Einzelheiten siehe Termine, S. 61). Für 1996 (siehe ebendort) planen wir eine internationale Tagung mit neuen Ergebnissen zur Leseforschung und einen didaktisch-methodischen Workshop zum Thema Lautlesen/Vorlesen in der Schule (Gretchenfrage: Lust oder Frust?). Veranstaltet vom Schweizerischen Jugendbuch-Institut, wird uns sodann ein Kolloquium über Bild-Lesen (visual literacy) beschäftigen, ein noch wenig erschlossenes Forschungsfeld. In Fortsetzung dieser Publikation wird über diese und andere Themen auch weiterer Lese*stoff* folgen.

Wir danken allen, die zu diesem Heft beigetragen haben, und wünschen viel Vergnügen beim Lesen über Lesen!

Anna Katharina Ulrich

Informationen

Forschung

Brigit Eriksson, Christine Le Pape

Deutsch-Französisch. Zweisprachiges Lernen

Am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich, entwickelt und evaluiert ein Forschungsteam in Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Sekundarstufe I die theoretischen und didaktischen Grundlagen eines zweisprachigen Unterrichts. Die zwei nachfolgenden Beiträge beleuchten speziell die Aspekte des Lesens. (Das Forschungsprojekt "Deutsch - Französisch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I" bildet einen Teil des Nationalen Forschungsprogramms 33: Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Die Leitung hat Dr. Otto Stern.)

1. Lesen im Französischunterricht

Wenn Französisch in Sachfächern Fuss fassen soll, muss der Einsatz der grundlegenden Sprachtätigkeiten wie z.B. das Lesen oder das Schreiben neu gestaltet werden. Der folgende Beitrag skizziert diese Neuorientierung für das Lesen.

Auf welchen Leseerfahrungen aus der Erstsprache (L1) kann aufgebaut werden? (L1 = Language 1; L2= Zweitsprache). Beim Leseprozess werden verschiedene Informationsverarbeitungsebenen unterschieden: die Zuordnung von Zeichen (Graphemen) zu Lauten (Phonemen), das Verbinden von Zeichen-/Lautgruppen zu Wörtern, das Erkennen der syntaktischen Struktur, die Bedeutungsentnahme, das Einordnen der Bedeutung in den Kontext und das eigene Weltwissen etc. In der Prozesshierarchie spricht man bei der Graphem-Phonem-Zuordnung von einer unteren Verarbeitungsebene, bei der Aktivierung von Weltwissen von einer höheren Verarbeitungsebene. Solange beim Lesen die Tätigkeiten auf den tieferen Verarbeitungsebenen nicht automatisiert sind, verläuft die Verarbeitung sehr stark von unten zu oberen Ebenen (bottom-up); sind die tieferen Prozesse weitgehend automatisiert, werden obere Ebenen vermehrt leitend (top-down).

SekundarschülerInnen bringen aus der Primarschule in der Regel eine gut entwickelte Lesekompetenz in der L1 mit. Das bedeutet, dass sie beim Lesen sprachliche Zeichen sehr schnell und automatisch verarbeiten können, und die Bedeutungsentnahme durch ein gutes Text- und Weltwissen erleichtert wird. Da die SchülerInnen selten auf untere Verarbeitungsebenen absinken, d.h. z.B. Wörter erlesen müssen (Bottom-up-Strategien), kommen vor allem erworbene Top-down-Strategien unter Einsatz des Vorwissens zum Zug, wie z.B. das Bilden von Hypothesen über den Fortgang der Geschichte oder das Einordnen von Einzelheiten in den Kontext. Lesen erfolgt also bei guten LeserInnen hochautomatisiert und ohne bewussten Einsatz von Bottom-up-Strategien.

Worin unterscheidet sich das Lesen in der L2 vom Lesen in der L1?

Man könnte sagen, die SekundarschülerInnen beginnen teilweise im L2-Leseprozess wieder von vorne. Zwar wären oben

erwähnte Top-down-Strategien durchaus ins Lesen der L2 transferierbar, sie können aber mangels der zu Beginn noch nicht oder ungenügend entwickelten Bottom-up-Strategien nicht eingesetzt werden. Die SchülerInnen werden in der L2 zu schwachen LeserInnen. Es fehlt ihnen vor allem an L2-Sprachkenntnissen und damit an einer genügenden Automatisierung bei der Erkennung der Sprachzeichen in der L2: So müssen L2-LeserInnen u.a. neue Grapheme erwerben (ç, é, è, à usw.), neue Graphem-Phonem-Beziehungen trainieren, d.h. neue Lautwerte bekannten Buchstaben zuordnen (z.B. ch=, ge=), unterscheiden zwischen gesprochenen und geschriebenen Wortformen (z.B. stumme Endungen im gesprochenen Französisch: ils mangent = /il-man- /). Gleiches gilt für neue Buchstabenkombinationen (z.B. eau, que, ou). Weiter müssen die Bedeutungen neuer Wörter im kontextuellen Zusammenhang erkannt, neue Satzmuster, Flexionsmorpheme und Funktionswörter erworben werden. Die fehlende L2-Sprachkenntnis und die ungenügende Automatisierung, die für eine rasche Sinnentnahme nötig wären, führen zu einem verlangsamten Lesen. Dadurch wird die Gedächtniskapazität so stark belastet, dass für das Herstellen des Textzusammenhangs und für die Bedeutungsentnahme kaum Platz bleibt. Zur Sinnentnahme sind dann Raten und Tolerieren eines ungenauen Verstehens unumgänglich.

Der gängige Fremdsprachenunterricht zieht daraus die Konsequenz, L2-Texte erst dann zu lesen, wenn die nötigen Sprachkenntnisse erworben sind. Die Lesetexte, die den L2-LernerInnen im Lauf ihres L2-Erwerbs begegnen, sind so aufbereitet, dass sie den Lernstand nicht überschreiten. Es kommen also nur Strukturen und Wörter vor, die im Unterricht bereits behandelt worden sind. Solche Texte entsprechen kaum der Wirklichkeit authentischer Texte und bieten weder inhaltliche noch sprachliche Leseanreize.

Die neuere L2-Leseforschung hingegen betont, dass das Lesen authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht die L2-Sprachkompetenz in hohem Masse fördert. Erstens garantieren authentische Texte durch interessante Inhalte eine starke Lesemotivation und damit eine hohe Verarbeitungstiefe. Im Vordergrund steht nicht mehr das Erlernen der L2, sondern das Kennenlernen eines neuen Inhalts. Zweitens gilt das Lesen in der L2 auch wegen der visuellen Unterstützung als effizientes Training der unteren Sprachebenen, nämlich ein Training des Erkennens, Zuordnens, Klassifizierens von sprachlich neuen Formen. Drittens sind L2-Lesetexte ein intensiver sprachlicher Input, bei dem im Gegensatz zum Schreiben Sprachkenntnisse nur rezeptiv eingesetzt werden müssen, d.h. sprachliche Formen müssen nur wiedererkannt werden.

Damit L2-Lesen effektiv gestaltet werden kann, brauchen LeserInnen vor allem zu Beginn des L2-Erwerbs Unterstützung einerseits in der Entwicklung ungewohnter, eher für schlechte L1-LeserInnen üblicher Lesestrategien wie z.B. Raten aus dem Kontext, Tolerieren eines vorläufigen Verstehens. Sie müssen andererseits häufig und zeitlich ausgedehnt die Gelegenheit erhalten, an geeigneten Texten mit einer guten Vor- oder Nachbereitung (Schlüsselwörter, Parallelwörter) den impliziten und expliziten Erwerb von Verarbeitungsstrategien auf unteren Prozessebenen voranzutreiben. Ein bewusstes Kontrastieren der L1 mit der L2 ist dabei hilfreich.

Die im Projekt mitarbeitenden Lehrerinnen und Lehrer sind jetzt daran, zu diesem Lesekonzept didaktische Unterrichtsmodelle zu entwickeln und zu erproben, um diese zu einem späteren Zeitpunkt einem weiteren Kreis von Interessierten zugänglich zu machen. (Siehe dazu den folgenden Beitrag).

Brigit Eriksson

Literatur: Carrell, P./Devine, J./Eskey, D. (Hrsg.) 1988. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge: University Press.

Lutjeharms, M. 1992. Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Udo O.H. Jung (Hrsg.) Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bern: Peter Lang. S. 289 - 296.

2. Reziprokes Lehren – eine Lesemethode

Vor ungefähr 15 Jahren haben A.L. Brown und A.S. Palincsar, zwei Forscherinnen aus den USA begonnen, eine Lesemethode zu entwickeln, die das sinnentnehmende Lesen fördern soll. Theoretische Impulse gab vor allem der russische Entwicklungspsychologe Wygotski. Mittlerweile haben viele Untersuchungen deren Erfolg im Lesen verschiedener muttersprachlicher Textsorten belegt (siehe Literaturliste).

Ziel der Methode ist, mittels Übernahme von Verantwortung (Hauptschwerpunkt der Methode) durch die Lernenden sowohl das Verstehen wie das Nichtverstehen gegenseitig und somit schülernäher zu formulieren.

Die Methode ist einfach: Ein Text wird in Gruppen von vier bis sechs SchülerInnen gelesen. Jeder Abschnitt gilt als eine Ein-

heit, in der jeweils ein Schüler oder eine Schülerin die Lehrerrolle übernimmt. Die Lehrerrolle (Diskussionsleitung) muss übernommen werden, zu weiteren Handlungen darf niemand "gezwungen" werden. Die Person in der Lehrerrolle leitet das Lesen des Abschnitts nach bestimmten Vorgaben. Zuerst wird der Abschnitt still gelesen oder vorgelesen. Anschliessend werden in vier Phasen vier Strategien angewendet, deren Reihenfolge nicht stur eingehalten werden muss. Die Person in der Lehrerrolle stellt der Reihe nach je eine Karte vor sich hin, die anzeigt, welche Phase gerade bearbeitet wird. Die vier Phasen sind:

1. Fragen stellen, die aus dem Text heraus beantwortbar sind, z.B. nach den Kernaussagen, wobei die Person in der Lehrerrolle beginnen kann, sie muss aber nicht.

2. Zusammenfassen des Abschnitts: Zusammenfassen heisst nicht nacherzählen. Es können verschiedene Varianten vorgestellt werden. Dabei wird nicht gesagt, etwas sei falsch, sondern man kann ergänzen, vervollständigen, vorschlagen, solange, bis ein Konsens entsteht. Diese Phase dient der Selbstdiagnose: Die Lernenden merken, ob sie den Text zusammenfassen können oder nicht.

3. Klären: Beim Zusammenfassen auftauchende Unklarheiten können in dieser Phase noch geklärt werden. Spezielle Schwierigkeiten müssen isoliert und formuliert werden.

4. Vorhersagen: In der letzten Phase sollen Hypothesen gebildet und formuliert werden. Die Auseinandersetzung erhöht die Erwartung und somit die Spannung.

Am Ende des Abschnitts werden die Karten der nächsten Person weitergegeben, die die Lehrerrolle zu spielen hat.

Dieses Verfahren ermöglicht den Lernenden, das Tempo und den Inhalt der Gespräche selbst zu bestimmen. Das Fragenstellen erhält auch einen Wert und führt relativ leicht zu sozialer Anerkennung, was wiederum die Motivation erhöht. Die Angst vor dem Fehler wird auf ein Minimum reduziert.

Es werden echte Fragen gestellt und der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler ist wesentlich höher als in traditionellen Lesestunden. Das gründliche Verständnis des Textes, d.h. Einsicht in Zusammenhänge zwischen den Textteilen, Erklären von Begriffen, Einbettung des neuen Wissens in das Vorwissen usw. wird gemeinsam konstruiert (daher der Begriff 'reziprokes Lehren'). Durch das vermehrte Aussprechen der Gedanken aller Lernenden (Externalisierung) erhalten auch schwächere Schüler und Schülerinnen viele Anregungen und Einblick in die Lernschritte und Strategien anderer.

Das einmal aus Texten erschlossene Wissen sollte festgehalten werden. Dies geschieht am ehesten, wenn aus diesem Wissen wieder etwas gemacht werden muss (Transfer), d.h. wenn das Lesen in einem grösseren Lernzusammenhang steht.

Welches sind die Tätigkeiten der Lehrkräfte? Anfänglich können sie in den Gruppen wie Lernende mitmachen und den Prozess unterstützen. Mit der Zeit werden sie sich zurückziehen, eine Beobachterrolle einnehmen, um z.B. formativ zu evaluieren.

Untersuchungen haben nicht nur ein rasches Ansteigen des Leseverstehens ergeben, sondern auch ein verbessertes soziales Klima in den Klassen und signifikante Fortschritte im Schreiben von Texten.

Weiterentwicklung der Methode für den Fremdsprachenunterricht: Im Nationalfondsprojekt "Deutsch – Französisch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1" versuche ich seit Januar 95 in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der sieben Pilotklassen, die Methode auf das Lesen von authentischen französischen Texten zu übertragen. Bei der Entwicklung erhalte ich Unterstützung durch das Pädagogische Institut der Universität Zürich (Prof. K. Reusser).

Die Lernenden wenden diese Methode mehrheitlich sehr gerne an. Die Gespräche werden dabei auf Deutsch geführt. Es ist erstaunlich, wie intensiv und ausdauernd die Gruppen an einem Text arbeiten. Gross und sichtbar ist die Freude, wenn der Text dann "geknackt" werden konnte.

In der Entwicklung der Methode in der Fremdsprache müssen verschiedene Probleme gelöst werden: z.B.

– das Finden oder Schreiben von adäquaten, authentischen Texten (Geschichten oder Sachtexten)
– die Verbesserung der Aussprache, weil die Lernenden die Texte gerne laut vorlesen
– Es müssen verschiedene Strategien zum Erschliessen von Inhalten vermittelt werden, die in üblichen Lehrmitteln nicht vorkommen
– In der ersten Klasse der Oberstufe haben die Lernenden noch zu wenig Grundlagen, um z.B. Verben im Wörterbuch zu finden. Es muss eine Einführung in das Nachschlagen in Wörterbüchern geben.

Obwohl die Entwicklung der Methode in der Fremdsprache erst am Anfang steht, sind die

bisherigen Erfahrungen vielversprechend. Es ist vorgesehen, in nächster Zeit eine Anleitung für Lehrkräfte zu schreiben.

Christine Le Pape

Literatur: Gasser P. (1989). Eine neue Lernkultur. Ders. (1992). Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer Neuen Lernkultur

Aeschbacher, U. (1989). 'Reziprokes Lehren'. Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. Beiträge zur Lehrerbildung, 7, 194-204.

Krapf B.: (1992). Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern: Haupt.

Reusser K., Pauli Ch., Stebler R. (1994).'Interaktive Lehr-Lernumgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste gründlichen Verstehens'. In: Reusser K., Reusser-Weyeneth M. (Hrsg). Verstehen, Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, S. 227-259.

Adresse: Seminar für pädagogische Grundausbildung Abt.2, Rämistr. 58, CH-8032 Zürich

François Gaillard

La compréhension de l'écrit aux débuts de la lecture
Etude préliminaire

La compréhension devrait être le motif même de la lecture à tous les niveaux. Quelques exceptions bien connues (comme l'hyperlexie) montrent en fait qu'un enfant peut dans certains cas développer la lecture sans comprendre ce qu'il lit. La question se pose donc légitimement de savoir dans quelle mesure l'enfant comprend ses premières lectures et quel rôle cette compréhension peut jouer dans l'apprendre à lire.

Des méthodes variées ont été utilisées pour tenter de cerner ce que l'élève comprend de sa lecture: restitution orale ou écrite, lecture silencieuse accompagnée d'un questionnaire, complètement de phrases à trous, dessins à exécuter, sélectionner...

Chez le lecteur déjà habile, nombreux sont les travaux qui montrent l'existence d'une aptitude à "inférer" à partir du texte en formulant des hypothèses sur les informations contextuelles et textuelles déjà recueillies et sur les informations manquantes (texte restant à découvrir, imagination personnelle). En-desous de 8 ans, cependant, les enfants répondent mal aux questions concernant un texte lu parce qu'ils s'accrochent aux termes-mêmes et ont de la peine à "inférer" avec quelque distance.

Il reste une méthode directe, quoique réductionniste, inspirée de l'examen neurolinguistique des aphasiques (chez qui la compréhension de l'écrit est considérée comme "modulaire", c'est-à-dire détachable de la fonction de lire): la lecture d'ordres à exécuter ou invitant au mime. Nous disons cette technique réductionniste dans la mesure où, dans la forme la plus simple comme "LEVE-TOI", l'élève n'a qu'une chose à inférer: "qu'est-ce que je dois faire?". Dans ce sens, il s'agit d'une compréhension comparable à celle requise dans les modes d'emploi. Réductionniste également parce que, par rapport à un texte, la succession des ordres disparates ne permet pas de construire progressivement le véritable modèle mental d'un scénario, d'une histoire.

L'épreuve de lecture-compréhension développée par KAUFMAN et KAUFMAN (1983) et adaptée en français par nos soins se veut progressive. Dans cette épreuve, chaque item si simple soit-il ne peut pas faire l'économie d'un "modèle mental". Toutefois, chaque question appelle une nouvelle construction et efface le décor de la précédente, au contraire de ce qui se passe dans la compréhension de textes.

Si nous postulons que la compréhension est un ingrédient de base dans l'apprentissage de la lecture dès ses débuts, nous pouvons, pensons-nous, utiliser la compréhension d'ordres pour observer comment l'enfant crée ses "modèles"d'une question à l'autre et en fonction de la complexité croissante des textes présentés.

Le but de la présente étude est d'observer le cheminement de cette forme de compréhension dans les deux premiers degrés scolaires de l'école primaire lausannoise.

Méthode

Population: 216 écoliers sont observés qui fréquentent les écoles régulières d'une banlieue lausannoise où la profession d'ouvrier domine. 111 enfants du premier degré (Age: moyenne= 85.3 mois, déviation standard=3.3, minimum= 78, maximum= 92) et 105 enfants du second degré (Age: moyenne= 98.1 mois, d.s.=3.8, minimum= 91, maximum= 106) participent au sondage au début du mois de mars 1995 soit 6 mois après le

Age A:	1P	78 à 83 mois	N=37
Age B:	1P	84 à 89 mois	N=60
Age C:	1P	90 à 95 mois	N=14
Age D:	2P	90 à 95 mois	N=34
Age E:	2P	96 à 101 mois	N=38
Age F:	2P	102 à 106 mois	N=33

début de l'année scolaire. Quelques élèves plus âgés que leurs camarades du même degré ont été éliminés de la population.

Les enfants sont répartis en six groupes d'âge afin d'en tester les effets (voire p. 6).

Procédure: Chaque enfant est observé individuellement dans le cadre d'une étude de normalisation de l'épreuve de KAUFMAN. L'examinateur présente à distance habituelle de lecture un carton incliné de 21 x 15 cm et demande à l'enfant de faire ce qui est écrit en grosses lettres grasses (minuscules). Au besoin, il recourt à une démonstration. L'épreuve de compréhension de lecture comprend en tout 24 ordres, soit 24 cartons.

Analyse quantitative: L'évolution de la compréhension en fonction de l'âge est représentée par les moyennes des scores bruts (nombre d'ordres correctement exécutés) obtenues à chaque groupe d'âge.

Analyse statistique: Pour l'ensemble de l'échantillon (N = 216), la variance des résultats à l'épreuve de compréhension est analysée en fonction de deux facteurs: "âge" et "degré".

Analyse qualitative: L'épreuve de compréhension de lecture subit d'abord une analyse d'items, sur la base de laquelle nous définissons 4 niveau de complexité de lecture:

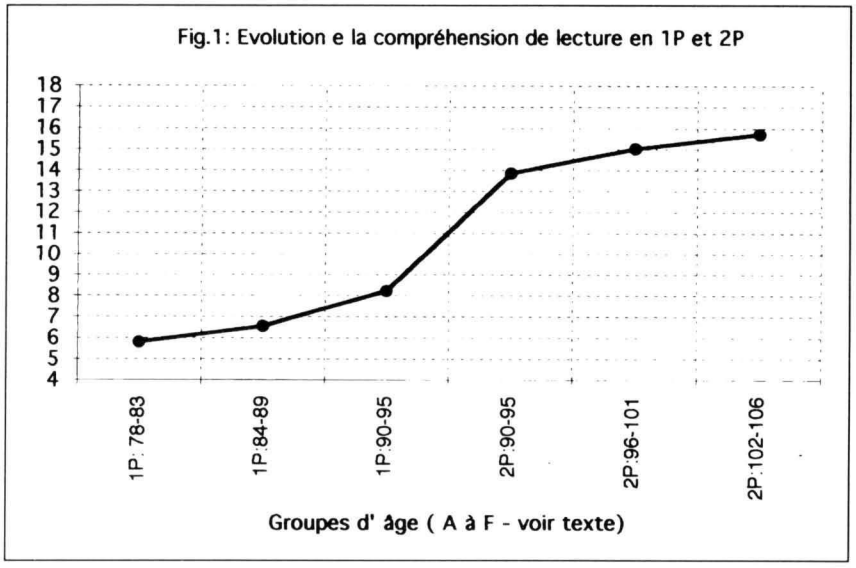
– Niveau 1: ordres de 1-2 mots, un verbe, le tout comprenant 6-7 lettres (3 items). Exemple: "Lève-toi!".

– Niveau 2: ordres de 3-6 mots, un verbe et un complément, le tout comprenant de 13 à 25 lettres (4 items). Exemple: "Ouvre la bouche!".

– Niveau 3: ordres de 7-9 mots, comprenant 2 verbes et des qualificatifs d'objets, le tout comprenant de 27 à 37 lettres (3 items). Exemple: "Fais le geste de peler une banane!".

– Niveau 4: ordres de 10-23 mots, véritables propositions articulées, avec relatives, conditionnelles (7 items). Exemple: "Si tu es un garçon, tape deux fois dans tes mains; mais si tu es une fille, tape seulement une fois!".

Afin de suivre qualitativement le développement de la compréhension d'ordres au cours des deux premières années de la scolarité primaire, nous donnons dans un tableau à double entrée les pourcentages de réussite par groupes d'âge et par niveaux. Lorsqu'un groupe d'âge obtient 75 % de réussite à toutes les épreuves d'un même niveau, ce niveau est considéré comme acquis pour cet âge et pour le degré scolaire concerné.



Résultats

Analyse quantitative: La fig.1 montre l'évolution des moyennes obtenues à chaque groupe d'âge.

L'épreuve de compréhension d'ordres évolue fortement dans les deux premiers degrés de la scolarité. En particulier, on remarque un saut entre le premier et le second degré. L'analyse de variance ne montre pas d'effet "âge", mais, par contre, un effet "degré". Si l'on ne considère que les enfants du même âge (90 à 95 mois) dans les deux degrés (1P et 2P), l'analyse de variance confirme une différence significative selon le degré scolaire.

Analyse qualitative: Le tableau 1 montre les pourcentages de réussite par groupes d'âge et par niveau de lecture.

Le tableau est remarquablement symétrique en termes d'acquisition (> 75% réussite, zône grise) et de non-acquisition (<75% réussite). Ce qui signifie d'abord que l'épreuve est parfaitement ciblée pour ces groupes

TABL.1: POURCENTAGES DE REUSSITE PAR AGE ET PAR NIVEAU DE LECTURE

	1P: AGE A	1P: AGE B	1P: AGE C	2P: AGE D	2P: AGE E	2P:AGE F
NIVEAU 1	59	62	79	87	94	97
NIVEAU 2	51	54	68	85	91	96
NIVEAU 3	32	33	45	74	74	78
NIVEAU 4	13	18	23	50	65	69

d'âge et pour ces degrés scolaires. En effet, très peu des enfants les plus jeunes (groupe A) réussissent les épreuves du niveau 4 et, à l'autre extrêmité, rares sont les enfants les plus âgés (groupe F) qui ne réussissent pas les ordres les plus difficiles.

Qualitativement, on peut dire que 6 mois après l'entrée en première année, la moitié des écoliers comprennent les ordres simples jusqu'à 6 mots correspondant à une seule action avec complément et mots-outils. Par contre, sitôt que les ordres se compliquent, notamment dès qu'ils comportent deux actions et que les phrases s'allongent, on ne peut pas dire que les élèves de première année parviennent à comprendre ce qu'ils doivent faire: le 50 % de réussite n'est pas atteint.

En deuxième année, l'épreuve montre déjà un effet plafond, ce qui révèle, entre les deux degrés scolaires, une brusque acquisition de la compréhension, même pour les ordres relativement complexes. La double action ne semble plus un obstacle, ni même la longueur des propositions. Par contre, il est vraisemblable que la complexité syntaxique (introduction de relatives et de conditionnelles) empêche l'acquisition de l'aptitude requise au niveau 4.

La différence entre degrés (1P et 2P, voire groupe d'âge C et D) est nette déjà au niveau 2, mais encore plus nette aux niveau 3 et 4, où les enfants de première année sont définitivement "lâchés" par leurs aînés de seconde. A âge égal, la durée de scolarité à l'école primaire (6 mois en 1P et 18 mois en 2P) et les programmes d'enseignement respectifs de 1P et de 2P font la différence. Il est cependant à relever que les ordres simples du niveau 1 sont réussis, ce qui démontre qu'une forme au moins de compréhension est à l'oeuvre dans les apprentissages du premier degré.

A tous les niveaux de complexité, il y a un très léger effet d'âge, non significatif, en faveur des écoliers les plus âgés.

Conclusion provisoire

L'épreuve de compréhension d'ordres mesure une forme de compréhension de l'écrit bien particulière puisque, à chaque phrase (une question = une phrase), l'enfant doit inférer ce qui lui est demandé sans lien entre les questions. Malgré cette forme réduite de compréhension, nous constatons:

1. que cette épreuve de compréhension de lecture est opérationnelle et analytique dès les premiers degrés de scolarité, étant donné la difficulté de connaître avec précision, à cet âge, le monde inférentiel que l'enfant crée à partir d'une histoire lue ou entendue.
2. que la compréhension est à l'oeuvre dès les premiers apprentissages de la lecture. En effet, les ordres simples sont réussis par la majorité des enfants de premier degré scolaire.
3. que la compréhension évolue très significativement entre le premier et le second degré de la scolarité. En première année, elle dépend qualitativement beaucoup du nombre d'actions à réaliser et de la complexité de la structure grammaticale de la phrase. En deuxième année, elle est en général définitivement acquise; seuls les ordres syntaxiquement les plus complexes présentent encore une difficulté pour une minorité des élèves.

En conclusion de cette étude préliminaire, nous pouvons dire que la compréhension en tant que processus "descendant" [du "cerveau au texte", ou de l'entendement au déchiffrement] est active dès les débuts de l'apprentissage de la lecture. Les difficultés qui peuvent surgir dans la lecture ne semblent pas mettre en cause la compréhension puisque celle-ci est bonne pour les ordres simples. Chez l'écolier lecteur normal, les difficultés relatives apparaissent davantage sous l'effet de la complexité verbale écrite et par la limitation des capacités de la mémoire de travail, en particulier lorsque l'enfant doit "construire dans sa tête" les représentations de deux actions circonstanciées.

Ce travail sera développé par une comparaison de ce type d'apprentissage [évidemment très typique de la culture scolaire] avec la progression d'autres capacités moins liées à l'ensemble des acquisitions scolaires et aux programmes d'enseignement. Notre objectif sera de préciser certaines règles relatives d'une part à la progression du langage écrit (par exemple, les règles de la connaissance du langage oral, les règles relatives au développement des inférences verbales, les règles relatives au développement de l'imagination non verbale) et d'autre part à la progression d'aptitudes davantage "libres" par rapport à la culture scolaire.

N.B.: l'auteur tient à la disposition du lecteur une bibliographie concernant la compréhension de la lecture. Il mettra volontiers à la disposition de tout correspondant les tirés-à-part des articles scientifiques qui paraîtront sur ce sujet.

Adresse: Prof. François Gaillard, Institut de psychologie, Université de Lausanne, BFSH 2, CH-1015 Lausanne

Matthias Fuchs

Dies Buch ist mein Acker... Die obligatorischen aargauischen Schullesebücher des 19. Jahrhunderts*

"Dies Buch ist mein Acker, darin arbeit' ich wacker..." - so der Anfang eines Gedichtes, das eine Schülerin 1874 in Schönschrift auf die hinterste Seite ihres Lesebuches gemalt hat. Beim Betrachten dieser Fleissarbeit drängt sich die Frage auf, was denn hier so eifrig erarbeitet oder produziert wird.

Unsere Arbeit untersucht in einem ersten Teil, welche moralischen Wertvorstellungen, welches Geschichtsbild und welche Darstellung der Arbeitswelt die Schulbücher des 19. Jh. im Aargau vermitteln wollen. Der zweite Teil der Arbeit befasst sich mit der politischen Dimension der aargauischen Schullesebücher.

Teilweise versteht sie sich damit als zeitliche und regionale Ergänzung zu Barbara Helblings Studie über nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900[1]. Allerdings bezieht sich unsere Untersuchung bewusst nur auf die obligatorischen Schullesebücher der aargauischen Volksschule, berücksichtigt hier aber sowohl Unter- als auch Mittel- und Oberstufe.

Das Obligatorium, welches allen Schülerinnen und Schülern des Kantons Aargau seit 1835 die gleichen Lesebücher vorschreibt, garantiert, dass sich auf Unter- und Mittelstufe alle, auf der Oberstufe der grössere Teil aller Aargauerinnen und Aargauer mit den Texten auseinandergesetzt haben. Auch in die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird damit eine gewisse "unité de doctrine" in Bezug auf den zu behandelnden Stoff gebracht, welcher aus der Gesamtheit der Lesestücke oder doch aus einem repräsentativen Querschnitt derselben besteht. Dies um so zwingender, je weiter zurück die Betrachtung ausgedehnt wird, weil der sehr beschränkte Umfang der Lesebücher vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jh. kaum Variationen zulässt.

Im wesentlichen können im Aargau des 19. Jh. drei deutlich voneinander unterschiedene "Lesebuchgenerationen" ausgemacht werden. Die erste wurde vom aargauischen Seminardirektor und Politiker Augustin Keller ab 1837 zum Teil aus älteren Lesebüchern zusammengestellt, zum weitaus grössten Teil gleich selbst verfasst (Keller war 1834-1856 Seminardirektor und Grossrat, 1856 bis zu seinem Tode 1883 Regierungsrat und Vorsteher des Erziehungsdepartementes, daneben Nationalrat). Darin wird versucht, den Lernenden sehr direkt zum "vernünftigen Bürger" zu erziehen. Dazu gehören Fertigkeiten und Verhaltensweisen wie das Vermeiden von Giftpflanzen ebenso wie die ehrliche Rückerstattung eines gefundenen Gegenstandes oder Liebe zur Heimat. Als Sanktion für Fehlverhalten bietet der Text jeweils einen qualvollen Tod der Protagonisten. Dabei werden eherne Gesetze der Natur vollzogen, eine strafende Gottheit im alttestamentarischen Sinne ist nicht (mehr) vonnöten.

Die zweite "Lesebuchgeneration" löste die erste zwischen 1865 und 1874 ab. Ihr Verfasser ist Gerold Eberhard, Lehrer an der Mädchen-Sekundarschule Zürich. Obwohl er die moralischen Beispielgeschichten als "Plattheiten" ablehnte, übernahm er für die aargauische Ausgabe grosse Teile der Kellerschen Vorgängerlesebücher und damit auch dessen Wertordnung. Dies wohl nicht zuletzt deshalb, weil Keller als Erziehungsdirektor das Schulwesen weiterhin bestimmte und selbst die Ablösung seiner Bücher durch diejenigen Eberhards in die Wege geleitet hatte. Eberhard erweiterte seine Bücher allerdings mit Lesestücken von Klassikern. Nach seiner Auffassung konnte allein "wertvolle" Literatur den Schüler zum "Wahren, Guten und Schönen" erziehen.

Das Hauptmerkmal seiner Bücher bildet ein sehr breit angelegter Realienteil, den er grösstenteils selbst verfasst hat. Darin wird die ganze damals bekannte Welt systematisiert und geordnet. Streckenweise mündet dieser Anspruch, alles darstellen zu wollen, in blosse Aufzählung von Erscheinungen. Immerhin wird etwa der Landwirtschaft, vor allem dem Bereich Düngung, breiteste Aufmerksamkeit eingeräumt, die zeitweise missionarische Züge annimmt.

Die dritte Generation war ursprünglich vom Berner Seminardirektor Rüegg als gesamtschweizerisches Lesebuch angelegt worden, wurde aber für aargauische Verhältnisse von Seminardirektor Jakob Keller (nicht verwandt mit seinem Vorgänger Augustin Keller) und Musterlehrer Hunziker umgearbeitet und angepasst. Sie wurde ab 1892 in den Schulen eingeführt. Die Forderung nach neuen Schulbüchern war von der Lehrerschaft jahrelang in verschiedenen Konferenzen erhoben worden, welche damit in diesem Bereich erstmals mitbestimmend neben die politischen Instanzen tritt.

Hauptziel war es, das trockene Papierwissen, welches den Eberhardschen Büchern vorgeworfen wurde, abzubauen.

Dafür sollte exemplarischer und vor allem stufengerechter Stoff vermittelt werden. Das bedeutet zum Beispiel für den Bereich Landwirtschaft, dass zumindest auf der Unterstufe eine Blume auch ohne Erwähnung ihres Nährwertes für Vieh betrachtet werden konnte. Wir stehen damit an einem Wendepunkt, an dem die für das 20 Jh. betrachtete Idyllisierung des Landlebens beginnt, was etwa auch durch die nun häufig auftretende Personifizierung von Tieren, Pflanzen und Naturerscheinungen unterstrichen wird.

Soweit ein kurzer Ausschnitt aus der inhaltlichen Untersuchung der Lesebücher. Die Arbeit versucht darüber hinauszugehen, indem die Werturteile und Bilder der verschiedenen "Lesebuchgenerationen" mit der jeweiligen politischen Situation in Bezug gesetzt werden.

Die politische Betrachtung setzt bei der Einführung eines Obligatoriums für Schulbücher im Schulgesetz von 1835 ein. Dieses ist eine Folge der radikalen Machtübernahme im Aargau 1830. Die neuen Machthaber traten mit klaren Vorstellungen über Volksbildung an, die zum Hebel für die Durchsetzung ihrer Ideen werden sollte. Die Schule wurde strikt allen nichtstaatlichen Einflüssen entzogen, in einem konfessionell gemischten Kanton ein riskantes Unternehmen, aber die einzige Möglichkeit, das Trennende zwischen den einzelnen Landesteilen zu überwinden. Entsprechend regte sich Widerstand gegen die vom Staat verordnete Einheitslehre, welche als eine Art Ersatzreligion den Bürger in Pflicht nahm.

Dieser Widerstand gegen das Schulbuch artikulierte sich, soweit er durch Akten erfasst wird, nicht primär in katholischen konservativen Kreisen, wie dann ab 1841 der Widerstand gegen den radikalen Staat, sondern in reformierten ländlichen Gebieten, denen offenbar die Abkehr vom gewohnten bernischen Staatskirchentum Mühe bereitete.

Die staatliche Bestimmung der Lesebücher stellt die Frage nach den politischen und pädagogischen Ausrichtung der jeweiligen Verfasser. Dass im Aargau der erste Verantwortliche, Augustin Keller, zugleich eine der politisch wichtigsten Figuren des 19. Jh. war, brachte einerseits den Vorteil eines beachtlichen Stellenwerts von Schulbuch und Volksschule überhaupt, aber de facto bestimmte ein Einzelner die Ideen und Werte in diesem Bereich über mehrere Generationen hinweg.

Nicht zu unterschätzen ist schliesslich, wie ökonomische Interessen die Schulbuchpolitik bestimmen. So musste beispielsweise die von den Lehrern dringend gewünschte Einführung neuer Lesebücher 1890 verschoben werden, bis der Verlag seine Bestände an alten Büchern verkauft hatte, damit der Staat nicht schadenersatzpflichtig wurde. Diese und ähnliche Erfahrungen, welche ganze Aktenbände füllen, haben dann die Gründung eines staatseigenen Lehrmittelverlages im Jahre 1908 gefördert.

Schulbücher sind also sowohl als Träger der gesellschaftlichen Zielvorstellungen der herrschenden Partei als auch als Spiegel der kantonalen Entwicklung zu betrachten, was im sehr heterogenen Aargau des 19. Jh. interessante Untersuchungsmöglichkeiten ergibt, die noch längst nicht erschöpft sind.

*Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit, Universität Zürich

1. Barbara Helbling: Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900. Zürich 1994.

Adresse: Matthias Fuchs, Bergmattstr. 10, CH-5703 Seon.

Ufficio studi e ricerche, Bellinzona

Compétences des élèves tessinois en mathématiques, science et lecture

Dans ces dernières années, nombreux pays sont en train de faire des efforts très importants pour améliorer l'efficacité de leurs systèmes de formation et, par suite, ils investissent des sommes considérables pour avoir à disposition des informations mises à jour et fiables dans une optique comparative. Ces exigences sont ressenties aussi dans notre canton et, à ce propos, le Département de l'instruction et la culture, en répondant à une invitation de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDPE), a adhéré à deux projets de recherche internationaux.

Le premier voulait établir une comparaison entre les apprentissages en mathématiques et sciences naturelles des élèves âgés de 13 ans dans 20 différents pays; le deuxième se proposait d'analyser les compétences en lecture des élèves de la troisième à la huitième année d'école dans plus de 30 pays.

Au niveau suisse plusieurs cantons ont participé à ces deux projets et les trois principales régions linguistiques étaient représentées de manière significative. Ce bref article synthétise les principaux résultats obtenus par les élèves tessinois en les comparant avec ceux atteints par les camarades des autres régions linguistiques suisses et des autres pays.

Compétences en mathématiques et sciences naturelles

En comparant les performances obtenues par les cinq groupes suisses, les élèves tessinois et de la Suisse romande résultent les meilleurs. (En général, ces régions sont aussi celles où le début de la scolarité est anticipé: les élèves tessinois et suisse-romands étaient en septième ou en huitième année, alors que les jeunes suisse-allemands étaient en sixième ou septième.) En ce qui concerne les maths, les élèves tessinois et suisse-romands ont obtenus, dans une comparaison internationale, des résultats même supérieurs à ceux des meilleures nations (Coréé et Taiwan). En considérant les aires disciplinaires explorées par le test par rapport aux autres régions suisses, nos élèves obtiennent des résultats meilleurs en "mesure", "géométrie" et "algèbre et fonctions". Dans le domaine des sciences naturelles, globalment, les résultats obtenus par chaque groupe calquent les tendances déjà observées dans l'épreuve de mathématiques.

Une autre donnée intéressante, relevée non seulement sur le plan suisse mais aussi tessinois, concerne l'écart entre la performance des élèves plus doués et ceux qui rencontrent des difficultés: il est un des plus réduits parmis ceux rencontrés dans les pays qui ont participé à cette étude. Cela signifie que les élèves les plus faibles sont mieux suivis en Suisse que dans d'autres pays. Cette indication est sans doute sécurisante pour notre canton qui a choisi un modèle scolaire où la sélection est différée, en assurant à tous les élèves, au cours de l'école obligatoire, les mêmes conditions d'apprentissage. En analysant les résultats suivant le sexe, on constate que sur le plan national les garçons fournissent de meilleures performances par rapport aux filles en mathématiques et en sciences naturelles. Pour le Tessin cette différence est tout à fait significative.

Compétences en lecture

En général, sur le plan national, les Suisse-allemands ont obtenu le meilleur résultat global, suivis par les élèves de la Suisse italienne et, plus éloignés, par les Romands. Les "Tessinois" ont démontré une bonne formation dans la lecture des textes spécialisés et des récits; au contraire, en ce qui concerne la résolution d'exercices concernant les documents (textes de consultation pratique comme par exemple les horaires des chemins de fer, les cartes géographiques etc.), nos élèves ont rencontré de certaines difficultés avec des performances inférieures à celles de leurs copains des autres régions suisses. Les différences entre garçons et filles sont très réduites, à l'exception des récits où la réussite des filles est, de façon significative, meilleure que celle des garçons.

L'élément qui suscite le plus grand intérêt pour la Suisse italienne est celui qui ressort de la comparaison avec les résultats obtenus par les élèves italiens qui, dans tous les types de texte proposés, ont remporté des scores plus bas.

A un groupe d'experts on a confié la charge de définir trois catégories de compétence, en considérant les capacités nécessaires pour une complète participation de l'individu à la vie sociale. Le but de ce type d'analyse est celui de déterminer et de quantifier le nombre d'élèves qui termine l'école obligatoire sans avoir atteint une maîtrise suffisante de la langue et qui constitue un "groupe à risque".

Le nombre d'élèves non suffisamment compétents est relativement modéré, surtout en ce qui concerne les récits. Dans les textes spécialisés, la compétence de nos élèves est comparable à celle des élèves suisses en

Niveaux de compétence en lecture (%):

Niveaux de compétence	Documents		Textes spécialisés		Récits	
	Suisse (Tot.)	Suisse italienne	Suisse (Tot.)	Suisse italienne	Suisse (Tot.)	Suisse italienne
Non suffisamment compétent	4.6	5.4	6.0	4.0	3.6	2.3
Compétent	56.1	68.9	57.6	59.0	46.6	44.0
Très compétent	39.3	25.7	36.4	37.0	49.8	53.7
Total	100	100	100	100	100	100

général. Au contraire, la lecture et la compréhension des documents ne semblent pas convenir aux "Tessinois": en effet, seulement le 25% a été classifié comme "très compétent".

En consultant le rapport, on peut obtenir de nombreuses autres informations relatives au comportement des élèves tessinois dans ces deux enquêtes internationales. Naturellement les études comparatives organisées sur une échelle internationale ne peuvent pas prendre en compte toutes les caractéristiques des différentes structures scolaires qui, en mesure plus ou moins accentuée, peuvent avoir une incidence sur les résultats de chaque population. Il faut donc une attention et une précaution particulières dans l'interprétation des différences de résultat qu'on a rencontré dans les différents pays ou régions.

Les élèves tessinois atteignent un bon niveau de compétence dans les domaines disciplinaires investigués: un résultat qui, si d'un côté, il fournit des indications intéressantes sur la qualité de notre école, de l'autre côté il souligne la nécessité d'intensifier les efforts pour surmonter ces évaluations isolées, limitées à chaque indicateur, pour disposer d'un système multidimensionnel des indicateurs qui puisse prendre en compte les différents éléments clés d'un système éducatif.

Des informations plus détaillées sont contenues dans le document "Compétences des élèves tessinois en mathématiques, sciences et lecture" qui peut être demandé à l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura, CH-6501 Bellinzona, tel. 092/24 34 73.

Ufficio studi e ricerche, Bellinzona

"Spazi di scrittura"
Brève présentation de la recherche sur le phénomène de l'illettrisme en Suisse italienne*

La recherche intitulée "Spazi di scrittura" (Espaces d'écriture) est un travail réalisé par l'Ufficio studi e ricerche sous la direction du professeur Ennio Maccagno dans le cadre de recherches mandatées par le Conseil d'État tessinois, afin de promouvoir la culture et la langue italienne. Le phénomène de l'analphabétisme fonctionnel en est le thème.

S'il est vrai que maîtriser l'écriture alphabétique ne signifie pas simplement acquérir une technique mais implique la construction d'une théorie qui précède et qui rend possible l'utilisation de signes écrits, de même il est nécessaire de se parer d'un cadre théorique solide pour entreprendre sciemment une recherche empirique concernant l'analphabétisme et ses multiples dimensions. Le chercheur a donc été amené à diviser la recherche en deux parties: dans la première, partant d'arguments historiques, littéraires et théoriques, le discours s'organise autour de l'importance de la lecture et de l'écriture dans une société comme la nôtre, où ces pratiques jouent encore un rôle central; suit la méthodologie adoptée pour la réalisation de l'enquête (les difficultés et les inéluctables relativismes) et surtout les résultats en relation avec les différents types de compétences établis, ainsi que quelques conclusions.

L'aboutissement de ce travail vient confirmer d'autres recherches effectuées dans des pays ayant une scolarisation développée, bien que les dispositifs de mise en oeuvre ne soient pas comparables. En bref, deux aspects émergent: dans notre région linguistique aussi l'analphabétisme fonctionnel est largement répandu et il représente un phénomène transversal. S'il est vrai que l'analphabétisme fonctionnel relève de différents facteurs (tels que la faible scolarisation, l'appartenance à des catégories socio-économiques moyennes ou basses, l'âge élevé, la connaissance et l'utilisation prioritaire d'une langue autre que la langue italienne), néanmoins, parmi les personnes qui ne possèdent pas les compétences alphabétiques requises, figurent des jeunes de langue maternelle italienne, des personnes ayant eu une scolarisation longue ou encore des appartenants aux classes aisées.

Si on se réfère à une "compétence alphabétique globale", telle que définie dans cette étude, on constate que parmi les 409 personnes interviewées, seulement 242 (soit 59.2%) manifestent une bonne compétence, tandis que 7.6% représentent les analphabètes fonctionnels à plein titre et 31% les "incompétents partiels", à savoir des personnes qui rencontrent de grandes difficultés dans les pratiques mentionnées (lecture, écriture et calcul).

S'agit-il là de données réalistes? Est-il pertinent de projeter les résultats de cet échantillon sur l'ensemble de la population qui réside en Suisse italienne? Probablement oui. Certes, une quantification exacte du phénomène n'est pas possible. Par ailleurs, les mandataires et le chercheur visaient à réfléchir et faire réfléchir sur la problématique de l'analphabétisme fonctionnel au niveau qualitatif, sur

la base des indicateurs issus de cette enquête.

*Ennio Maccagno: Spazi di scrittura. Alcuni indicatori del fenomeno dell'analfabetismo funzionale nella Svizzera italiana. Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Ufficio studi e richerche, Bellinzona, 1993, USR 93.09

Adresse: Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura, CH-6501 Bellinzona, tel. 092/24 34 73.

Aus der Forschung – für die Praxis

Daniel Bain, Serge Erard, Monique Séchaud

Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire?

D'un test de lecture à l'intervention en classe[1]

Au Cycle d'orientation genevois (élèves 12-15 ans) comme dans d'autres écoles, plusieurs enseignants se plaignent de ce que certains élèves "ne savent pas lire" au sortir de l'école primaire. Qu'en est-il réellement, quelle est la proportion de ces lecteurs précaires, quelles sont leurs difficultés, peut-on en détecter l'origine dans leur carrière scolaire? Comment intervenir pour aider ces élèves?

Nous avons profité de l'enquête IEA/1991[2] pour chercher quelques réponses à ces questions et donner une meilleure assise à des efforts de remédiation déjà engagés. Nous avions préalablement demandé aux enseignants des classes concernées de 8e d'évaluer les compétences globales de leurs élèves au moyen d'une échelle allant de compétence très bonne à compétence nulle.

Un problème s'est tout d'abord posé: où fixer la limite entre "lecteur normal" et lecteur précaire? Nous avons commencé par choisir une limite arbitraire: un score de 42 points sur 84, soit un rendement de 50% au test. En mettant en relation les évaluations des maîtres et les scores du questionnaire, nous avons pu constater que ce seuil de 50% n'était pas aussi arbitraire qu'on aurait pu le croire puisqu'il coïncidait assez étroitement avec la limite supérieure de l'échelon "compétence mauvaise" dans le questionnaire rempli par les maîtres.

Quelques caractéristiques des lecteurs précaires

Sans entrer dans le détail, voyons les principaux résultats que nous pouvons tirer de l'enquête:

– La proportion de "mauvais lecteurs", estimée sur l'ensemble des élèves de 8e, est d'environ un élève sur seize. Elle est plus élevée dans l'estimation des maîtres (un élève sur 4), qui ont tendance à se référer au niveau de leur classe; et plus faible si l'on en croit l'auto-évaluation des élèves eux-mêmes (dans le questionnaire IEA), qui disposent de peu de points de repères, ou qui ont la réaction saine de ne pas s'auto-dévaluer.

– Le "mauvais lecteur" au Cycle d'orientation apparaît avant tout comme un lecteur lent, qui n'aborde pas toutes les questions du test faute de temps.

La comparaison statistique entre lecteurs "normaux" (y compris faibles) et précaires permet en outre de repérer certaines difficultés spécifiques, correspondant aux conduites suivantes:

– naviguer dans un texte long pour y rechercher une information (réponse à la question)

- abstraire le sens général d'un texte;

– identifier deux formulations différentes de la même idée;

- prendre en compte l'ensemble de l'information donnée (le lecteur médiocre tend à sélectionner dans les réponses à choix du test celle qui lui paraît la plus vraisemblable, sans référence au texte lui-même);

– mobiliser dans l'acte de lecture des connaissances générales sur le sujet traité ou les opérations logiques adéquates.

L'enquête internationale confirme également ce que nous savions par une enquête antérieure (Pittard, 1990): Ces mêmes élèves en difficulté dans le test lisent assez peu de livres; ils leur préfèrent notamment les articles de magazines sur des sujets comme les films, la TV, la musique ou les stars, et ils disposent en très grande majorité de leurs propres magazines. On ne peut donc pas les qualifier de non-lecteurs, comme le laisse trop souvent croire une analyse superficielle des maîtres et les affirmations mêmes de ces élèves, qui prennent généralement comme référence les activités scolaires de lecture (Cifali, Schneuwly & Schubauer-Leoni, 1993).

Quand on s'intéresse au passé de ces médiocres lecteurs et à leur niveau à l'entrée du Cycle d'orientation, on note en particulier:

– une carrière scolaire perturbée, marquée pour la plupart d'entre eux par au moins un redoublement ou par l'orientation en classe spécialisée;

– des capacités médiocres sur le plan des aptitudes verbales et du raisonnement, sans qu'on puisse savoir si les difficultés de lecture en sont la cause ou la conséquence;

– en fin de 6e primaire, leurs résultats scolaires étaient faibles de façon générale, ce qui les a orientés essentiellement en section Pratique et en Générale.

Les limites et insuffisances d'un test de lecture du point de vue didactique

On le constate immédiatement, "une grande machine" comme l'enquête IEA n'apporte au didacticien que des renseignements restreints, voire décevants, de nature essentiellement confirmatoire. Précisons tout de suite que le test IEA n'avait pas pour objectif primordial une exploitation didactique à proprement parler. Une enquête comme celle de l'IEA vise avant tout à établir des niveaux moyens de compétences par régions ou pays, dans une sorte de jeux olympiques de la lecture. Toutes exploitations autres sont sujettes à caution, notamment celles qui visent à établir un diagnostic collectif ou individuel des types de difficultés.

La critique majeure que l'on doit donc faire à ce test, et à bien d'autres instruments utilisés très couramment à l'école, c'est son *manque de validité didactique* (pour plus de précision sur ce type de validité, cf. Bain & Schneuwly, 1993, p. 70-72). En recourant à un instrument de ce genre, on a plus de risques de stigmatiser les lecteurs précaires que de chances de les aider: Les stigmatiser en leur attribuant un statut – en leur collant une étiquette – de "mauvais lecteur", d'élève "à difficultés", à partir d'un instrument prétendument scientifique (puisque c'est un test!), dont la fiabilité reste cependant toujours sujette à caution au niveau individuel. Renforcer parfois – et paradoxalement – cette stigmatisation en retirant l'élève de sa classe à certaines heures pour lui donner un soutien. Souvent, en effet, cette mesure est non seulement d'une efficacité peu évidente (cf. A. Mingat, 1991), mais elle tendrait dans certains cas à confirmer le statut de "mauvais lecteur" aux yeux de l'élève lui-même et de l'enseignant. Enfin, du point de vue de la pratique didactique quotidienne, l'approche instrumentale pourrait fâcheusement déposséder ou déresponsabiliser le maître par rapport à une composante importante de l'évaluation formative: l'analyse et la com-

préhension des difficultés de lecture de ses élèves.

C'est pourquoi, plutôt que de chercher à élaborer un instrument diagnostique sophistiqué sous forme de test, nous préconiserions d'investir l'essentiel de nos efforts dans une *formation des maîtres* à une observation et à des interventions efficaces, c'est-à-dire dans une évaluation formative (cf. Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph., 1993). La validité, la fiabilité et la pertinence de cette observation dépendront d'une part des situations (ou projets) de lecture mises en place dans l'enseignement ordinaire; d'autre part, d'une "grille d'analyse" proposée, voire un ensemble de points de repères pour une observation clinique (insistons sur le fait qu'il s'agit de développer des capacités d'analyse chez l'enseignant plutôt qu'un instrument sous forme de grille d'observation à remplir pour chaque élève - et naturellement surtout de la capacité des maîtres à l'utiliser et à l'exploiter pour proposer des aides adéquates à l'apprentissage).

Quelques repères pour une analyse des difficultés de lecture au niveau du cycle d'orientation

Voici tout d'abord, à titre d'exemples, quelques conduites d'élèves relevées par une commission d'enseignants, indices probables de difficultés de lecture incitant à des analyses plus approfondies (O.Billard, 1991):
– de la mauvaise humeur face à une circulaire annonçant pourtant une manifestation attrayante pour les élèves (fête au collège);
– une lecture orale hésitante (à interpréter avec prudence);
– difficulté à lire les sous-titres français d'un film étranger (= lecture lente).

Au-delà de ces quelques symptômes, cette même commission propose de rechercher et d'analyser les difficultés des élèves pendant les activités de classe qui sollicitent de diverses manières de conduites de lecture. Elle s'est donné pour cela une catégorisation qui pourrait guider l'analyse clinique (le "diagnostic") des enseignants dans un processus d'évaluation formative:

On peut classer les problèmes rencontrés en les considérant selon leur rôle dans la construction d'une représentation. *Lire, c'est se construire une représentation*, d'une part en se servant des indices qui sont explicités dans le texte, d'autre part en déduisant du texte ce qui n'y est exprimé que de façon implicite. Les erreurs peuvent donc être d'étiologies très différentes: dues à une méprise dans le décodage des indices importants, à une mauvaise prise d'indice qui rend la représentation floue ou totalement fantaisiste, mais aussi à l'incapacité de dépasser ces indices et d'en déduire ce qui n'est pas dit explicitement.

Dans la première catégorie on a d'abord les erreurs de déchiffrage: le lecteur prend un mot pour un autre et reste ensuite bloqué par cette première lecture; à un *déchiffrage* approximatif est associé un manque de flexibilité de la représentation. Ou bien le blocage vient de l'ignorance du sens d'un mot et en même temps d'une inaptitude à se servir du contexte ou du co-texte pour se faire une idée de ce sens (le mot peut même être accompagné d'une définition que le mauvais lecteur ne remarque pas). Parfois un mot inconnu déroute tellement qu'il empêche de comprendre un mot voisin connu.

Par ailleurs, la plupart des élèves en difficulté ne lisent pas tous les mots. Beaucoup "sautent" les mots-outils, les connecteurs, les marqueurs spatio-temporels qui ne leur "parlent" pas. Ce qui hypothèque la compréhension des textes et entraîne entre autres une mauvaise construction de la chronologie. De même, il leur arrive de ne pas remarquer des signes comme les guillemets ou les points d'interrogation, donc de mal comprendre les dialogues. Un décodage approximatif des anaphores induit une construction ou une reconstitution lacunaire de la progression thématique et de la cohérence du texte.

Chez certains, la prise incomplète des indices est une habitude. Pour lire, ils "piquent" des mots dans le texte et devinent à partir d'eux. Il s'agit souvent d'individus à l'esprit vif et à l'imagination fertile. Ainsi une élève trouvant dans le texte les mots: "sous la direction débonnaire d'un jeune instituteur" en conclut: "Y avait le directeur". Cette "mauvaise habitude" est la plus difficile à guérir; la seule solution que nous ayons trouvée jusque-là est d'inciter l'élève à recommencer sa lecture tant qu'il n'a pas compris vraiment. Ce qui suppose que, pendant un certain temps, on soit constamment à ses côtés, jusqu'à ce qu'il ait automatisé cette conduite.

Même si les indices ont été correctement relevés, cela ne suffit pas toujours si le texte est un peu long. *La lecture est inséparable de la mémoire.* C'est pourquoi il est souvent impossible à des lecteurs de textes courts de passer à la lecture d'une nouvelle un peu longue et, encore plus, à celle d'un roman, dont ils oublient les chapitres précédents au fur et à mesure.

Surmonter cette difficulté impliquerait notamment que l'élève acquière des techniques de résumé ou de prise de notes, souvent indispensables pour la lecture de textes informatifs longs.

Relever les indices ne suffit pas pour comprendre un texte; car tout n'est pas dit et il faut savoir suppléer aux "trous" de la narration, faire ce qu'on appelle *des inférences*. Et cela ne va pas de soi pour tout le monde. Inférer, c'est par exemple:
– Suppléer aux ellipses dans des phrases du genre: "Le médecin reconnut le tatouage du fugitif. Celui-ci fut condamné à 20 ans"; tel élève affirme que le criminel n'a pas été arrêté, parce que ce n'est pas écrit. Il n'a pas imaginé le médecin téléphonant à la police, celle-ci arrêtant l'individu, le traduisant en justice, etc., ce que nous faisons sans même y penser.
– Deviner le sens d'un mot d'après le contexte.
– Deviner grâce à divers indices qui est le personnage simplement nommé.
– Se représenter le narrateur, ce qui est plus difficile, puisqu'en général il ne se décrit pas.
– Interpréter les sentiments ou le rôle d'un personnage. Par exemple savoir que lorsqu'on dit de quelqu'un: "Il se retint pour ne pas le gifler", cela suppose qu'il est en colère.
– S'aider de références culturelles qui permettent de comprendre une situation. Ce savoir partagé manque parfois. Que signifient pour un jeune qui ne prend jamais le train et s'habille en jeans certaines subtilités d'Agatha Christie sur la vieille demoiselle qui prend des billets de première classe et pourtant s'habille mal?
– Comprendre les anaphores en reconstituant le réseau des coréférences.

Certains textes se prêtent plus difficilement que d'autres à la construction d'une représentation, même chez les lecteurs moyens. C'est le cas des situations qui paraissent "bizarres". Plutôt que d'accepter cette étrangeté qui le désécurise, l'adolescent préfère décréter qu'"il n'y comprend rien". De même, les textes qui induisent une hypothèse de départ et tout à coup obligent à réviser la première représentation: Les lecteurs précaires n'ont pas acquis la souplesse intellectuelle – et parfois affective – nécessaire pour remettre en cause leur première représentation.

Tous ces phénomènes, dont la liste n'est pas exhaustive, attire notre attention sur le fait que la lecture suppose toute une série de mécanismes qui vont au-delà du simple déchiffrage et dont l'apprentissage n'a jamais été explicitement entrepris.

Propositions d'interventions didactiques et d'exercices

Dans notre esprit, il ne s'agit surtout pas de procéder à des "diagnostics" et à des "remédiations" ponctuels, comme on distribuerait quelques pilules en se référant à des symptômes sommairement identifiés. Les références ou analogies médicales évoquées par les concepts de diagnostics et remédiations nous semblent totalement inadéquates: les adolescents auxquels nous avons affaire ne sont pas des "malades de la lecture" mais des élèves qui ont besoin d'un apprentissage continué de la lecture. Et celui-ci devrait s'inscrire tout naturellement dans les plans d'études du premier cycle secondaire (voire au-delà?) et surtout dans les pratiques didactiques à ce niveau.

Les exercices que nous décrivons brièvement ci-dessous (Billard, Erard & Séchaud, à paraître) doivent donc être utilisés dans le cadre d'une séquence didactique (cf. Bain & Schneuwly, 1993), dans la perspective d'un enseignement qui se donne notamment pour principes:
– de travailler d'abord sur la représentation qu'ont les élèves de l'acte de lire, par exemple sous forme de débat en classe, à la fois dans un but de catharsis (abréaction d'une hostilité pour la lecture accumulée par certains au cours de leur scolarité) et pour rectifier certains préjugés ("la lecture est une activité essentiellement scolaire");
– de recourir à des situations qui mobilisent une réelle motivation en (re)donnant à la lecture sa dimension sociale et en sortant la lecture de l'école (lire pour agir, prendre une décision personnelle d'orientation, par exemple);
– d'engager les élèves dans des projets qui donnent du sens à la lecture (lire et résumer des romans pour enfants afin de conseiller des parents intéressés par des suggestions de cadeaux à l'occasion d'un "Salon du livre"; lire des "poissons d'avril" dans d'anciens journaux pour en rédiger d'autres à l'intention d'un périodique local...).

A l'intérieur d'une séquence didactique, suivant les difficultés rencontrées de façon récurrente par les élèves (et analysées avec eux), on pourra recourir à des exercices spécifiques, que l'on espère topiques. Pour aider les enseignants, la commission "Difficultés de lecture" a rédigé une brochure (Billard, 1991) qui se donne pour objectifs: d'entraîner les diverses capacités mises en jeu par la constitution du sens dans l'activité de lecture et de

pallier l'absence de connaissances ou de références culturelles facilitant la compréhension d'une situation

Insistons sur une précaution primordiale avant d'engager des interventions sur des difficultés spécifiques de lecture: remobiliser des élèves découragés par toute une carrière de "mauvais lecteurs". On trouvera une telle stratégie de remobilisation dans l'ouvrage de J. Pittard: "Et pourtant ils lisent" (1990). Comme nous l'avons vu, nous proposons entre autres de redonner à la lecture sa dimension sociale (Cifali, Schneuwly et Schubauer-Leoni, 1993); de la déscolariser; de reconnaître et d'accepter qu'on puisse avoir des difficultés dans ce domaine et que l'école a la responsabilité de continuer sa formation; enfin d'apporter une aide personnalisée et chaleureuse à l'apprentissage.

1. Paru dans Revue de linguistique et didactique des langues 10/94, pp. 73-88, Presses Universitaires de Grenoble, et dans Enjeux 31/94, pp. 101-112, Facultés Universitaires de Namur. Avec l'autorisation de l'auteur, nous en donnons une version abrégée (red.).

2. Nous remercions le Professeur F. Stoll (Université de Zürich) d'avoir mis à notre disposition les données relatives à l'échantillon genevois (population B: 13-14 ans). - Pour l'étude IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) voir l'article de Stoll et al. in: Leseforum Bulletin 1/1992, p. 5.

Références bibliographiques: Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (1993): Evaluation formative et didactique du français. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.

Bain, D. (1993a): Repérer les lecteurs précaires au Cycle d'orientation: quelles évaluations de quelles lectures? La lettre de l'Association DFLM, 12, p. 9-11.

Bain, D. (1993b): Les "mauvais lecteurs" au Cycle d'orientation. Esquisse d'une problématique et d'un portrait. Education et Recherche, 3, 1993, p. 260-278.

Bain, D. & Pini, G. (à paraître): Pour évaluer vos évaluations: généralisabilité, mode d'emploi.

Bain, D. & Schneuwly, B. (1993): Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. Dans Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph.: Evaluation formative et didactique du français. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1993, p. 51-79.

Billard, O. (1991): Difficultés de lecture. CO Informations (Cycle d'orientation, Genève), juin 1991/5, p. 52-54.

Billard, O., Erard, S. & Séchaud, M. (à paraître): Comment aider les faibles lecteurs? Propositions de diagnostic et de remédiation à l'usage des enseignants. Cycle d'orientation, Genève.

Cardinet, J. & Tourneur, Y. (1985): Assurer la mesure. P. Lang, Berne.

Cifali, M., Schneuwly, B. & Schubauer-Leoni, M.L. (1993): De mauvais lecteurs parlent de lecture: les regards de trois disciplines. Education & Recherche, 3, 1993, p. 279-309.

INRP: Histoire de lire, lire après l'élémentaire. Rencontres pédagogiques, 1, 1984, Paris.

Mingat, A. (1991): Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets. Revue française de sociologie, XXXII, 1991, p. 515-549.

Pittard, J. (1990): Et pourtant ils lisent. Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, Genève.

Serex, A. & Schroft, B. (1993): Les lecteurs précaires dans le secondaire inférieur. Mémoire de recherche sous la direction de D. Bain. Institut de psychologie, Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.

Informations: D. Bain, Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'orientation genevois (CRPP), Avenue Joli-Mont 15A, Case posstale 218, CH-1211 Genève.

Thomas Studer

Vom Kampf mit Wörtern und Drachen

ErstleserInnen inferieren

Der König und seine Töchter

Es war einmal ein König, der hatte drei schöne Töchter. Eines Tages gingen die drei Töchter im Wald spazieren. Es gefiel ihnen so gut, dass sie die Zeit vergassen und zu lange blieben...

Wenn Sie nach dem Lesen dieser Sätze – es sind die ersten eines prototypischen Märchens – gefragt werden, wie es weitergeht, wundern Sie sich wahrscheinlich zunächst über diese Frage. Antworten Sie trotzdem, sagen Sie vielleicht, dass mit Komplikationen zu rechnen ist, oder, konkreter, dass sich die Töchter im Wald verirren. Reagieren Sie tatsächlich so, dann tun Sie es einer Mehrheit der 12 DrittklässlerInnen und einigen der 12 ErstklässlerInnen gleich, die ich u.a. mit dieser Frage konfrontiert habe, nachdem sie den Text bis zu dieser Stelle gelesen oder gehört hatten.

Text und Frage sind Bestandteil einer kleineren empirischen Untersuchung, die ich im Zusammenhang mit einem interdisziplinären Kolloquium an der Universität Zürich durchgeführt habe[1]. In dieser Studie geht es um das Leseverstehen in der Unterstufe der Primarschule. Ich wollte erkunden, ob und gegebenenfalls inwieweit die mehr technischen Lesefertigkeiten der Buchstaben- und Worterkennung, die in der Einschulungsphase erst teilweise ausgebildet sind und sich unter dem Einfluss des gesteuerten Schriftspracherwerbs weiterentwickeln, ein Hindernis darstellen für die inhaltliche Verarbeitung von Texten[2].

Für ein zusammenhängendes Verstehen (Aufbau einer kohärenten Textrepräsentation) reicht es indessen nicht aus, Schriftbilder zu entziffern, Wortbedeutungen zu kennen und syntaktische Strukturen zu erfassen. Auch ein ganz einfacher Text verlangt, 'hinter' das zu gehen, was explizit dasteht. Es müssen Informationen erschlossen werden, die implizit mitgemeint sind oder vom Text nahegelegt werden. Das Erschliessen solcher Informationen – die Psycholinguistik spricht von *Inferen-*

zen – erfolgt aufgrund von sprachlichen und allgemeineren Wissensarten, die sich beim Lesen zu bestimmten Erwartungen verdichten. Inferenzen als ein Teilaspekt des Leseverstehens waren der Fokus meiner Studie.

Je nach theoretischem Ansatz und zugrundeliegendem Sprachverarbeitungsmodell werden in der Forschung bis zu 13 verschiedene Inferenzklassen unterschieden[3]. Auch in der Kindersprache gut untersucht ist die Klasse der *referentiellen Inferenzen*. Dazu gehören u.a. pronominale Verweise und Wortwiederholungen, die die personalen Bezüge im Text regeln und die – über den Text hinaus – auf reale bzw., wie in der Literatur üblich, auf fiktive Personen verweisen (vgl. z.B. *drei schöne Töchter, drei Töchter, ihnen, sie* im eingangs zitierten Märchen). Als kompetente Lesende handhaben wir solche und andere Mittel der Textverknüpfung so selbstverständlich, dass leicht vergessen geht, dass es sich dabei um eine konstruktive Tätigkeit handelt (bewusst wird uns der Aspekt des Konstruktiven normalerweise nur bei Verstehensschwierigkeiten, etwa beim Lesen moderner Lyrik, in der gerade auch mit solchen Verweisen experimentiert wird).

In meiner Studie habe ich drei andere Typen von Inferenzen untersucht, nämlich: Erwartungen hinsichtlich des weiteren Verlaufs der Geschichte aufgrund des bisher Verstandenen (sog. *prädiktive Inferenzen*, vgl. dazu das Eingangs-Beispiel), Erschliessen von übergeordneten Zielen der Protagonisten bzw. Begründungen für Handlungen (sog. *kausale Inferenzen*) und Mutmassungen über die genaueren Umstände von Handlungen oder Zuständen (sog. *elaborative Inferenzen*). Kausale und elaborative Inferenzen lassen sich anhand der Fortsetzung des Märchens illustrieren. Der vierte Satz des Märchens lautet:

Ein Drache entführte die Töchter

Nach diesem Satz habe ich die Kinder gefragt, *warum* der Drache die Töchter entführte (*kausale Inferenz*) und *wie* er sie entführte (*elaborative Inferenz*). Kausale Inferenzen sind für ein zusammenhängendes Verstehen unabdingbar (kohärent bleibt die bisher aufgebaute Vorstellung nur, wenn wir dem Drachen ein Motiv für die Entführung zuschreiben). Bei elaborativen Inferenzen geht es eher um eine weitergehende Anreicherung des Textes mit Details, die für das unmittelbare Verstehen weniger relevant sind. Bei der Warum-Frage antworteten 2/3 der Kinder, der Drache wolle die Töchter fressen, und bei den näheren Umständen der Entführung (Wie-Frage) entschied sich eine Mehrheit der Kinder nicht für Brachialgewalt, sondern für eine List[4].

Insgesamt stellte ich den Kindern 13 Inferenzfragen[5], einerseits zum Märchen, andererseits zu einem essayistischen Text mit einer (im Sinne der Geschichtengrammatiken) weniger verlässlichen Struktur. Die Kinder lasen die Texte oder sie hörten sie ab Tonband – entweder ganz oder Satz für Satz in Kombination mit den Inferenzfragen – und sie mussten die Geschichten nacherzählen[6].

Systematisch ausgewertet habe ich erst die Antworten der Kinder auf die Inferenzfragen (transkribierte Tonbandaufnahmen). Es ergab sich folgendes Bild:

– Die kausalen Inferenzen, die für ein kohärentes Verstehen zentral sind, sind schon den ErstklässlerInnen zugänglich, und zwar nicht nur beim Hören, sondern auch beim Lesen! Was sich hier (linear) entwickelt, ist weniger das Können, als vielmehr das spontane Anwenden.

– Den älteren Kindern besser zugänglich sind die prädiktiven Inferenzen, die ein rasches Verarbeiten der Inhalte dann begünstigen, wenn sie nicht zu spezifisch ausfallen.

– Klein ist der Altersunterschied bei den elaborativen Inferenzen, d.h. also, dass auch die jüngeren Kinder die Texte mit eigenen Ideen zu den näheren Umständen des Geschehens verbinden.

Mindestens teilweise kontraintuitiv dürfte der allgemeine Befund sein, dass der mediale Unterschied der Textdarbietung (Hören vs. Lesen) kaum einen Einfluss auf das Inferieren hat. Das heisst natürlich nicht, dass das Dekodieren für die LeseanfängerInnen gar kein Problem darstellt. Das Dekodieren (auch nach meinen Beobachtungen vornehmlich die Synthese der erkannten Buchstaben und Silben zu Wörtern) ist ein Problem, aber für die Mehrzahl der von mir untersuchten Kinder scheint dieses Problem nicht so gross zu sein, dass die inhaltliche Verarbeitung dadurch gefährdet wäre. Mit Blick auf die schulische Praxis würde ich dieses Resultat, das natürlich noch weiterer Absicherung bedarf, folgendermassen interpretieren: Texte für das erste Lesen müssen inhaltlich durchaus nicht einfacher sein als die Geschichten, die den Kindern vorgelesen werden. Es könnte gut sein, dass wir die Kinder auch in diesem Punkt unterschätzen.

1. Judith Hollenweger & Thomas Studer (SS 95): Schriftspracherwerb: Lesen und Schreiben in der Schule. In

den einzelnen Sitzungen dieses Kolloquiums hielten jeweils Fachleute aus verschiedenen Disziplinen einen Vortrag zum Rahmenthema. Es ist geplant, die Referate in einem Sammelband zu veröffentlichen. In diesem Band soll auch meine Untersuchung (mit möglichen förderdiagnostischen Konsequenzen) genauer vorgestellt werden.

2. Diese Forschungsfrage ist auch praktisch motiviert, gibt es doch immer wieder Lehrkräfte, die berichten, einige ihrer Kinder könnten zwar schon ziemlich fliessend lesen, würden aber kaum verstehen, was sie lesen.

3. Äusserst umstritten in dieser Forschung ist u.a. die Frage, wann (während des Lesens oder erst danach) welche Inferenzen gebildet werden und welche Faktoren (solche der Texte und solche der LeserInnen) das Inferieren beeinflussen.

4. Für den (selbstverständlich harmonischen) Schluss des Märchens rechne ich mit Ihren prädiktiven Inferenzen...

5. Die Fragetechnik ist der erste, qualitative Schritt einer mehrstufigen Methodolgie, deren letzter Schritt in der experimentellen Überprüfung von Inferenzen während des Lesens besteht (sog. Echtzeitanalysen des Sprachverstehens).

6. Diese Versuchsanlage sollte u.a. darüber Aufschluss geben, ob und wie die Kinder ohne die entsprechenden Fragen inferieren und was mit den Inferenzen nach dem Lesen geschieht.

Adresse: lic. phil. Thomas Studer, Deutsches Seminar, Universität Zürich, Rämistr. 74-76, CH-8001 Zürich

Michael Fuchs

Das Wissen von Schülerinnen und Schülern über den eigenen Schreibprozess

Eine Erhebung und daraus abgeleitete Förderungsmöglichkeiten

Während eines drei Jahre dauernden Projektes* haben Forscherinnen und Forscher aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik das Wissen über Schreibprozesse bei Kindern und Erwachsenen unter die Lupe genommen.

Ausgehend von der Prämisse, dass kompetente Schreiber/-innen nicht nur wissen, wie ein guter Text einer bestimmten Textsorte am Schluss auszusehen hat, sondern zusätzlich zahlreiche fruchtbare Strategien aufweisen, um sich selbst bei der Schreibaufgabe effizient und effektiv zu steuern (sog. metakognitives Wissen), entwickelte das Forschungsteam auf der Basis der kognitiv-strukturellen Forschung eine eigene Modellvorstellung der beim Schreiben ablaufenden Prozesse.

Auf der Grundlage dieses Modells wurde dann empirisch untersucht, wie sich 11-jährige Schüler/-innen, 15-jährige Schüler/-innen und Erwachsene in bezug auf ihr Prozesswissen unterscheiden. Erhoben wurde auch, inwiefern sich die jeweils kompetenten von den weniger geübten Schreiber/-innen unterschieden. Um ans aktuelle Prozesswissen heranzukommen, wählte die Forschergruppe folgende Methode: Der jeweiligen Versuchsperson wurde die Aufgabe gestellt, eine andere Person beim Verfassen eines Textes für eine (Schüler-)Zeitung zu beraten. Das Beratungsgespräch, in dessen Verlauf der Text für die Zeitung entstand, wurde mit einer Spezialvorrichtung auf Video aufgenommen, transkribiert und anschliessend ausgewertet.

Die aufwendige Auswertung ergab schöne Hinweise darauf, in welchen Bereichen schreibschwache Schüler/-innen der jeweiligen Altersgruppe ihre Defizite haben, und wo eine Förderung anzusetzen hätte. Ohne hier auf die Details eingehen zu können, lässt sich ganz grob das Folgende aussagen: Je kompetenter und je älter die Versuchspersonen waren, desto weniger war ihnen die Befindlichkeit (Gefühle) beim Schreiben ein Problem, desto mehr Energie wandten sie für die Konstruktion der Tiefenstruktur des Textes auf, desto mehr Zeit verwendeten sie für Planungsarbeiten und desto ausdrücklicher analysierten sie die Schreibaufgabe.

Im zweiten Teil des Forschungsprojektes hat die Forschergruppe exemplarisch für die Altersgruppe der 16-jährigen (10. Schuljahr, gymnasiale Stufe) ein didaktisches Förderungsprogramm zur stärkeren Beachtung des Strategiewissens und -managements in Form eines kleinen Schreibkoffers (sog. TexProF-Kit [TexProF = Text-Produktions-Förderung]) erarbeitet, in einem 45 Lektionen umfassenden Kurs erprobt und auf den Erfolg hin kontrolliert. Durch die Intervention verbesserte sich zwar das metakognitive Wissen über das Schreiben, die Textqualität der Schüler(innen)texte wurden hingegen kaum verbessert.

*Finanziert wurde das Forschungsprojekt vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Projekt Nr. 11-27673.89 und 11-33540.92).

Publikationen: Baer, M., Reber-Wyss, M., Fuchs, M., Jurt, U. & Nussbaum, Th., Das "Orchester-Modell" der Textproduktion, in: Baurmann, J. & Weingarten, R. (Hrsg.), Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte. Eine Einführung in die Schreibprozessforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995. - Weitere Publikationen sind vorgesehen.

Kontaktadressen: Dr. Matthias Baer, Beaulieustrasse 82, CH-3012 Bern und Lic. phil. Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, CH-6210 Sursee.

Clairelise Bonnet

Plume en main ... ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire

Ce travail relève d'un domaine d'étude récent et en pleine expansion: l'analyse de l'expression écrite de l'enfant. Postulant

l'existence d'une évolution de type génétique, il explore et illustre une manière de lire les écrits scolaires d'élèves de 7 à 10 ans centrée sur les caractéristiques évolutives qu'ils comportent. Il aboutit à la découverte et à la définition de trois stades de développement.

Le premier est le stade des schèmes d'écriture. Il va de la fin de la première année primaire à la fin de la deuxième année. Les toutes premières phrases écrites par l'enfant ne sont que des bribes écrites d'unités de langue parlée. Ne répondant à aucun des usages attribués à l'écrit, elles ressemblent à tout et à rien et résistent à tout commentaire. Mais très vite, l'enfant perçoit et fait siens plusieurs usages de l'écrit: il forme ses premiers schèmes d'écriture. Ceux-ci sont des schèmes verbaux complexes qui orientent et organisent, mais surtout donnent un sens à l'acte d'écrire. Liés à une connaissance embryonnaire des textes, ces schèmes sont les premiers canevas qui permettent d'appréhender et d'organiser des unités de langue plus vastes et plus complexes que celles utilisées pour parler. Véritables instruments de connaissance, ils donnent accès au monde de l'écrit. Ils ne permettent pas encore de construire un texte, mais seulement d'agencer des mots, des rudiments d'explication, des bribes de dialogue ou des embryons de récits pour former de petites séries d'une ou deux phrases.

Le deuxième est le stade des démarches d'écriture. Il va de la fin de la deuxième année primaire au milieu de la quatrième année. Les démarches d'écriture naissent des schèmes d'écriture qui s'amplifient et deviennent complexes. Elles constituent un savoir-faire lié à une connaissance plus précise des usages et des caractéristiques de l'écrit. Manières d'écrire stables et régulières, les démarches d'écriture permettent la construction des premiers textes, établissant toujours un parcours, un cheminement, un développement. Elles consistent par exemple à suivre l'enchaînement d'associations de mots ou d'idées, à représenter au fil du temps ses propres actions ou celles d'un ou plusieurs personnages, à enchaîner les répliques d'un dialogue, à suivre d'affirmations en explications le cours d'un raisonnement. Orientées vers la réalisation d'un but unique, elles ne font l'objet d'aucune prise de conscience - l'enfant écrit sans savoir qu'il suit une démarche - mais elles assurent une unité au texte à la construction duquel elles président.

Le troisième est le stade des procédés d'écriture. Il peut débuter dès le milieu de la quatrième année, mais apparaît le plus souvent à la fin de la quatrième ou au début de la cinquième année. Les procédés d'écriture naissent de la prise de conscience du savoir-écrire propre au stade précédent. Ils sont une utilisation consciente des moyens qui permettent de construire un texte, de le façonner par un travail particulier de l'écriture et du langage. Ils consistent par exemple à organiser un texte en plusieurs parties, à combiner dans un texte différentes manières de progresser, à y introduire des significations implicites, des métaphores ou des images. L'élève n'écrit plus au fil de sa plume, mais subordonne son travail d'écriture à des observations et à des choix. Se servant de différents procédés pour atteindre différents buts, il écrit désormais avec tactique.

La description de cette séquence de développement offre quelques repères pour la pratique et l'enseignement de l'écrit à l'école primaire. Elle permet de préciser les objectifs que l'on pourrait essayer d'atteindre à chaque degré.

Cet ouvrage peut être commandé au Centre vaudois de recherches pédagogiques, 56 rue Marterey, 1005 Lausanne, Tel. (021) 316.36.36, Fax (021) 316.36.11.

Susanne Stäuble

Leseratten sind keine StubenhockerInnen

Untersuchung des Leseverhaltens in der Freizeit als Grundlage für die Leseförderung

Im Rahmen einer Semesterarbeit an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen wurde das Leseverhalten in der Freizeit untersucht. Befragt wurden 397 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 17 Jahren aus dem Kanton Aargau. Die Arbeit kommt zu folgenden Ergebnissen: Auf der Unterstufe gehört die Mehrzahl der Kinder zu den Leseratten. Die Frage "Liest Du gerne?" wurde von 87% der Befragten bejaht (95% Mädchen, 81% Knaben) und nur von 13% verneint. Diese Begeisterung geht mit zunehmendem Alter zurück. Von den Elf- bis Dreizehnjährigen beantworteten noch knapp zwei Drittel die Frage positiv, von den Jugendlichen zwischen 14 und 16 gerade noch die Hälfte (Mädchen 68%, Knaben 42%).

Untersucht wurde auch der Einfluss, den andere Freizeitbeschäftigungen auf die Lesefreude haben. Dabei zeigte sich, dass Leseratten keine einsamen StubenhockerInnen sind: Lesen bildet keine Konkurrenz zu Sport oder Zusammensein mit Freundinnen und Freunden. Hingegen verbringen Leseratten wesentlich

weniger Zeit vor dem Fernseher oder am Computer.

Das allgemeine Leseverhalten der Eltern scheint die Lesefreude der Kinder weniger zu bestimmen als die aktive Animation und Motivation durch Vorlesen oder Geschichtenerzählen. Während jüngere Kinder Anregungen für die Bücherauswahl vor allem von Eltern und Lehrpersonen erhalten, werden mit zunehmendem Alter Freundinnen und Freunde und das, was sie gerade lesen, wichtig. Die Schulbibliothek wird von allen Altersgruppen als Quelle für Anregungen zur Auswahl des Lesestoffes angegeben.

Aufgrund der Ergebnisse kommt die Autorin zum Schluss, dass die Kultur des (Vor-)Lesens, der Leseecken und der Klassenbibliotheken, die sich auf der Unter- und Mittelstufe etabliert hat, auch auf der Oberstufe nachhaltig weitergeführt werden sollte. Sie bricht auch eine Lanze für die Comics als geeignete Hilfe zur Leseerziehung für leseschwächere Schülerinnen und Schüler.

Susanne Stäuble: Untersuchung des Leseverhaltens von Schülerinnen und Schülern in der Freizeit als Grundlage für die Leseförderung. Semesterarbeit, begleitet von Andrea Bertschi-Kaufmann. 14 S. u. Anhänge. 1994: HPL Zofingen, CH-4800 Zofingen.

(Quelle: Information Bildungsforschung Aarau)

Elsy Perini, Katia Thiel, Sandra Varonier
Sont-ils sages mes messages?
Regard critique sur les livres d'enfants

Notre hypothèse était: Tous les albums ne sont pas bons pour l'enfant. Sur la base de trente albums analysés nous pouvons dire ceci:
– Un tiers des albums portent des messages relatifs à la vie psychologique de l'enfant. Ils abordent des sujets comme la peur, la jalousie, la valeur que l'on a, la frustration, etc.
– Les messages sont plus proches d'une réalité que d'un idéal que l'on n'ose même plus espérer.
– La tendresse est bien présente, mais l'humour fait défaut en proportion à la demande.
– Nous avons remarqué que plusieurs albums actuels sont très riches en messages de toutes sortes, et que de plus en plus, les auteurs et illustrateurs ne se contentent plus de donner un message, mais proposent une remise en question à l'enfant sur les valeurs du bien et du mal...
– La place de l'enfant varie énormément d'un album à l'autre, elle est, comme la famille, très représentative des différentes situations qu nous trouvons dans notre société.

Elsy Perini, Katia Thiel, Sandra Varonier: Sont-ils sages mes messages? Regard critique sur les livres d'enfants. (256 pages, Fr. 34.-). 1995: Les Editions I.E.S., Institut d'Etudes Sociales, CH-1204 Genève.

Unterrichtsmaterialien und -modelle

Andrea Bertschi-Kaufmann, Ruth Gschwend-Hauser
Mädchengeschichten – Knabengeschichten
Texte und Materialien für einen differenzierenden Leseunterricht auf der Sekundarstufe I*

Leseanimation für Jugendliche setzt ein attraktives und vielseitiges Textangebot voraus. Mit ihm sollen Schülerinnen und Schüler Zugänge zu Texten und Büchern finden, zu Verfahren und Arbeitsweisen, die ihnen Eigenständigkeit und Souveränität beim Auswählen, Lesen und Verarbeiten ermöglichen. Die Förderung der Lesekompetenz und der Leseaktivität der Jugendlichen in einem individualisierenden Unterricht ist das Ziel des mehrteiligen Lehrmittels, das im Juli 1995 bei sabe erschienen ist. Im nachstehend abgedruckten Vorwort zum Materialienband finden sich die lesedidaktischen Ueberlegungen, die der Textauswahl und den Modellvorschlägen für einen offenen Leseunterricht zugrunde liegen.

Jugendliche –motiviert zum Lesen?

"Die Jugendlichen lesen heute kaum noch freiwillig!" Entsprechende Klagen hören wir nicht nur aus den Reihen der Schulpraxis; auch die Ergebnisse der Leseforschung zeigen bei den

Jugendlichen im Alter von 13/14 Jahren "einen deutlichen Rückgang im Buchlesen" (Heinz Bonfadelli 1990). Die Begeisterung für Lesestoffe und die Lesetätigkeit, die viele Kinder in ihren ersten Schuljahren entwickeln, nimmt im Verlauf der folgenden Jahre ganz offensichtlich ab. Die Gründe dafür sind vielschichtig. Vorschnelle Erklärungen verdecken dabei häufig die tatsächlichen Interessen und die Leseaktivitäten und Motivationen vieler Jugendlicher, ihren eigenständigen Umgang mit Schrift und Buch. Dass sich mit den Entwicklungen im Jugendalter auch das Leseverhalten und die Lesehäufigkeit verändern, ist weiter nicht erstaunlich. In der fachlichen Diskussion werden dafür denn vor allem auch psychosoziale Ursachen genannt. In einem Alter, da sich der Bewegungsspielraum und die Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung erweitern und die Beziehungen zu Gleichaltrigen besonders wichtig sind, haben nur wenige das Bedürfnis, sich alleine - lesend - zurückzuziehen. Diejenigen Jugendlichen, die weiterhin lesen, tun dies allerdings meist in besonders intensiver Weise: innerlich stark am Buchgeschehen beteiligt.

Die Schule stellt Zeit zum Lesen zur Verfügung. Viele Jugendliche finden aber im schulischen Leseangebot ihre Interessen, ihre Themen kaum wieder. Sie sehen wenig Bezüge zwischen dem, was die Texte erzählen, und dem, was sie selber erfahren haben oder erleben wollen. Hinzu kommt, dass der Leseunterricht oft kleinschrittige Verfahren wählt und damit die Schülerinnen und Schüler zum schrittweisen, angeleiteten Lesen und Verstehen verpflichtet, zu einer Orientierung an Fragen, die Lehrerinnen und Lehrer für sie zum voraus formuliert haben. Mit solcherlei vergleichsweise engen Vorgaben ist es schwierig, eigenständige Zugänge zu Texten zu finden und Lesen als selbstbestimmte, lohnende Begegnung mit interessanten Stoffen für sich zu entdecken. Aber genau diese Erfahrung – dass die Lese- und Verstehensarbeit persönlichen Gewinn und Erweiterung bedeuten kann – müssen Jugendliche im Leseunterricht der Sekundarstufe I machen können, wenn sie Leserinnen und Leser werden und es über ihre Schulzeit hinaus bleiben sollen. Das schliesst allerdings nicht aus, dass sie zugleich verschiedene gezielte Verfahren zum Verstehen und Verarbeiten von Texten kennen und verwenden lernen.

Texte für Jungen und Mädchen zwischen 12 und 16 Jahren

Konzentriert auf die Entwicklung der eigenen Identität, sind Jugendliche vor allem zugänglich für Inhalte, die sie unmittelbar betreffen. Deutlich spürbar ist ihr Interesse für Texte, in welchen sie eigene Erfahrungen, Wunschsituationen, Probleme und Schwierigkeiten wiederfinden, für Texte, die ihnen einen Teil ihrer selbst widerspiegeln. Umgekehrt haben viele junge Leserinnen und Leser auch das Bedürfnis, mit der Lektüre die Grenzen der eigenen Lebenswelt zu erweitern, Fremdes und Neues zu erfahren, Menschen in unbekannten Lebenssituationen, in andern Kulturen oder aus fernen Zeiten zu begegnen, fremde Welten - und damit vermittelt auch: sich selber - kennen und verstehen zu lernen.

Vom Thema "Jungen und Mädchen" sind sie auf je ihre Weise betroffen: Sie finden Möglichkeiten zur Identifikation mit Heldinnen und Helden, die ihnen biographisch nahestehen, deren Lebenssituationen sie nachfühlen und sich veranschaulichen können. *Voraussetzung dafür ist, dass im Leseangebot weibliche Heldinnen und männliche Helden in gleichem Mass vertreten sind, ebenso wie die Sichtweisen von Autorinnen und Autoren.*

– *Textband 1: Mädchen und Jungen im Jugendbuch:* In den Auszügen aus ausgewählten Jugendbüchern lernen Schülerinnen und Schüler einen Helden oder eine Heldin kennen, geraten mitten hinein in ihre Geschichte und können über den Ausschnitt hinaus im Buch weiterlesen. Das Angebot zugänglicher und unmittelbar verständlicher Texte soll zum Lesen der Bücher anregen: Bücher über Jungen und Mädchen in Situationen, in welchen sich die Leserinnen und Leser möglicherweise selber wiedererkennen.

– *Textband 2: Kinder und Jugendliche im Erwachsenenbuch:* Vielen jungen Leserinnen und Lesern fällt der Einstieg in die Bücherwelt der Erwachsenen schwer; die Texte sind meist komplexer, verdichtet, verlangen konzentriertes Lesen und Beweglichkeit im Umgang mit Erzählformen. In den ausgewählten Kinder- und Jugendbildern finden Schülerinnen und Schüler Bezüge zum eigenen Erleben, erfahren, dass sie in den Texten der Erwachsenenliteratur auch "vorkommen". Sie finden damit erste Zugänge zu anspruchsvolleren Texten, lernen neue Lesestoffe und andere Leseweisen kennen.

– *Textband 3: Mädchen und Jungen früher und anderswo:* In Auszügen aus Jugendbüchern, in biographischen Texten und –

ergänzend – in Sachtexten begegnen die Schülerinnen und Schüler Mädchen und Jungen, in Umgebungen, die ihnen geografisch-kulturell oder zeitlich-historisch fern sind. Die Identifikation mit den Altersgefährten und -gefährtinnen im Text öffnet ihren Blick für zunächst fremde Lebenszusammenhänge, weckt das Interesse an den Beschreibungen und Informationen, welche die Texte dazu vermitteln.

Die Bücher, welche sich die Schülerinnen und Schüler – ergänzend zu den Auszügen in den Textbänden – auswählen und lesen sollen, können bei verschiedenen Ausleihzentren bestellt werden. Eine entsprechende Adressliste ist im Werk enthalten. Die drei Textbände machen je unterschiedliche Leseangebote, sie verbinden sich auch mit unterschiedlichen lesedidaktischen Zielsetzungen und Lernwegen; bei allen verschiedenen inhaltlichen Bezügen haben sie sozusagen ein verbindendes Thema: Jungen und Mädchen. Die jungen Leserinnen und Leser beschäftigen sich somit – mit jeweils andern Leseweisen, mit andern Inhalten und Fragen – immer auch mit sich selber.

Lesen im offenen Unterricht: differenzierendes Angebot – individuelle Zugänge

Begegnungen mit Texten sind intime Erfahrungen, die zwar gegenseitig vermittelt, die aber niemals verordnet werden können. Dies wird umso eher einleuchten, wenn wir uns für einmal nicht an bewährten Normen von Schule und Unterricht orientieren, sondern uns selber als erwachsene Leserinnen und Leser beobachten: unsern Lesealltag, in dem wir uns Raum für literarisches Lesen, für Erzähltes, schaffen und uns mit Büchern, zu deren Lektüre wir nicht verpflichtet sind, zurückziehen. Eine Orientierung am Leseverhalten Erwachsener macht folgendes deutlich: Leserinnen und Leser möchten Lesestoffe auswählen können. Dazu brauchen sie ein Angebot, genauer ein "Ueber-Angebot" an Texten, das so vielseitig ist, dass möglichst alle darin etwas für sich finden können, das anderseits aber auch erlaubt, Vorlieben für bestimmte Lesestoffe, Themen und Sichtweisen in verschiedenen Büchern nachzugehen. Dass Buchlektüren mehrmals begonnen und eventuell auch abgebrochen werden, gehört ebenso dazu wie das wiederholte Lesen von Lieblingsbüchern oder von besonders liebgewonnenen Ausschnitten. Mit der Lektüre verbinden sich in selbstverständlicher Weise auch Kommunikationsangebote: zunächst ist es die Zwiesprache zwischen Leser/Leserin und Text, der häufig ein Austausch mit andern folgt. Gespräche über Gelesenes, Mitteilungen von Leseerfahrungen sind immer auch Mitteilungen über sich selber: Leserinnen und Leser tauschen sie dann aus, wenn sie bereits wieder etwas Distanz und zumindest eine mitteilbare Sprache dafür gefunden haben und vor allem, wenn sie Vertrauen und Offenheit gegenüber ihren Gesprächspartnerinnen und -Partnern empfinden.

Für die Lesewelt und die Leseförderung im Schulzimmer gelten dieselben Voraussetzungen: Die Jugendlichen sollen Lesestoffe, Anregungen und Hilfen erhalten, mit welchen sie ihren Leseinteressen nachgehen und mögliche Einstiegsschwierigkeiten überwinden können. In jedem der Bände finden sie Texte, die unterschiedlich lang und unterschiedlich anspruchsvoll sind. Sie wählen aus dem differenzierenden Angebot aus, gehen Wege von einfacheren zu schwierigeren, von kürzeren zu längeren Texten, oder sie suchen sich die Lesestoffe heraus, von denen sie sich gefordert fühlen. Die Auswahl der Bücher und Texte, die ihnen zur Verfügung stehen, ist allerdings nicht beliebig. Das Angebot soll sie vielmehr aufmerksam machen auf Lesestoffe, die informativ, packend und unterhaltend sind, in denen Figuren in ihrer Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit vorstellbar werden und die auf immer wiederkehrende Erzählmuster verzichten. "Literarische Qualität" kann dabei selbstverständliche Voraussetzung sein; im Verlaufe der Lesearbeit wird sie möglicherweise auch thematisiert.

Die drei Textsammlungen legen unterschiedliche Lesehaltungen und Fragestellungen nahe. Die ausgearbeiteten Arbeitshilfen, Anregungen und Aufgabenstellungen sollen dabei wegleitend sein, Zugänge zum jeweiligen Leseangebot erleichtern und mit erprobten Verfahren vertraut machen. Ihre Lese- und Verarbeitungswege gestalten die Schülerinnen und Schüler aber individuell und immer wieder anders, wie dies "Lesern" und "Leserinnen" eigen ist.

Nicht nach strikten Anleitungen, sondern entsprechend ihren Erfahrungen im Umgang mit dem Lektüreangebot bewältigen sie nach und nach die Aufgaben, die sich ihnen stellen: Wie wähle ich mir einen Text/ein Buch aus? Wie überwinde ich Einleseschwierigkeiten? Wie komme ich ins Buchgeschehen hinein? Welche Vorstellungen, welche Bilder weckt der Text in mir? Wie halte ich Leseerfahrungen und Lesein-

teressen fest? Wie sammle ich Informationen, die ich von den verschiedenen Texten erhalten habe? Wie teile ich andern mit, was ich beim Lesen erfahren oder entdeckt habe? - Die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen dabei die Beratung und Begleitung, beteiligen sich als Lesepartnerinnen und -partner an Lektüren und Gesprächen.

In allen drei Unterrichtsmodellen verbindet sich die Leseerfahrung mit produktiver Sprachar-beit; sie wird dadurch bewusster und intensiver. Wenn Leserinnen und Leser zu Texten schreiben, über Texte sprechen, wenn sie Szenen und Bilder ausgestalten, erweitern und vertiefen sie ihr Textverständnis, machen Leseerfahrung und Leseerkenntnis sich selber bewusst und zugleich andern zugänglich. Mit den Notizen, der gestalterischen Verarbeitung der Leseeindrücke und den Gesprächen erhalten auch die Lehrerinnen und Lehrer Einblick in die Verstehens- und Leseentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Lesejournal, Lesenotizbuch, Gesprächsgruppen und Sammelmappen bieten den Rahmen zur Gestaltung von Gesprächs- und Schreibsituationen: in den vorgeschlagenen drei Modellen helfen sie, die jeweiligen Textsammlungen zu erschliessen. Als Arbeitshilfen, als Elemente des Leseunterrichts können sie natürlich auch über die Arbeit mit den vorliegenden Textbänden hinaus verwendet werden.

Zu den drei Unterrichtsmodellen und Unterrichtsvorschlägen

Die Werkstatt mit den Texten im Band 1, "Jungen und Mädchen im Jugendbuch", die Texte und die Aufgabenstellungen an den Posten verlangen wenig Voraussetzungen; die allermeisten Klassen ab dem 7. Schuljahr werden sich darin wohl ohne Probleme zurechtfinden. Textband 3, "Mädchen und Jungen früher und anderswo", und die dazugehörenden Werkstattaufgaben, die Verarbeitung und Darstellung von gewonnenen Informationen sind etwas anspruchsvoller. Allerdings kamen die Klassen, die sich – ohne besondere Vorbereitung - an der Erprobung beteiligten, auch damit gut zurecht. Anspruchsvoller ist der Einstieg in die Texte der Erwachsenenliteratur, Textband 2: "Kinder und Jugendliche im Erwachsenenbuch". Die Erfahrungen zeigten aber, dass Schülerinnen des 8. und des 9. Schuljahrs durchaus Zugang finden.

Schülerinnen und Schüler derselben Klasse bringen verschiedene Lesegewohnheiten, unterschiedliche Lesefähigkeiten mit. Dass Lernangebote differenziert und Lernwege individuell gestaltet werden sollen, ist in der aktuellen schulpädagogischen Diskussion unbestritten. Gerade für den Leseunterricht müssten diese Forderungen besonders gelten. Lehrerinnen und Lehrer können sie allerdings nur dann umsetzen/einlösen, wenn entsprechende Angebote und Materialien zur Verfügung stehen. Mit den "Mädchen- und Knabengeschichten" und den Arbeitsvorschlägen im Materialienband möchten wir dazu beitragen, dass offener Leseunterricht an der Sekundarstufe I für die Kolleginnen und Kollegen der Schulpraxis ohne unzumutbaren Aufwand möglich ist, dass ihre Schülerinnen und Schüler das Klassenzimmer als verlockende Lesewelt erfahren.

*Andrea Bertschi-Kaufmann und Ruth Gschwend-Hauser (1995): Mädchengeschichten - Knabengeschichten. Drei Textbände und Begleitmaterialien. Band I: Mädchen und Jungen im Jugendbuch. 64 Seiten A5, Fr. 9.80. Band 2: Kinder und Jugendliche im Erwachsenenbuch. 64 Seiten A5, Fr. 9.80. Band 3: Mädchen und Jungen früher und anderswo. 96 Seiten A5, Fr. 11. 80. Begleitordner ca. 200 Seiten A4, Fr. 84.-. Sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel, Tödistr. 23, CH-8002 Zürich.

Adresse: Andrea Bertschi-Kaufmann, Höhere pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, CH-4800 Zofingen.

Stefan Camenisch

Das Modell St. Johanns
Ein Schulmodell zur verbesserten Sprachförderung von deutsch- und fremdsprachigen Kindern in einem Basler Primarschulhaus

Seit Beginn des Schuljahres 1993/94 wird im Basler St. Johanns-Schulhaus ein neues Primarschulmodell praktisch erprobt und weiterentwickelt. Im Zentrum des Modells St. Johanns steht eine verbesserte Sprachförderung von deutsch- und fremdsprachigen Kindern. Schwerpunkte sind integrierte Lektionen in der Muttersprache, klassenübergreifende Sprachförder-Angebote und integrierte heilpädagogische Hilfen.

Die Ausgangslage

In der Primarschule St. Johanns, der Grundschule des Basler St.Johanns-Quartiers, verbringen jährlich beinahe 500 Kinder eines ihrer ersten vier Schuljahre. Bis zu über 80% dieser Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache. Dies führt zu einer grossen Heterogenität in den Klassen, vor allem auch im Bereich Sprache. Die Hilfsangebote, die wegen dieser besonderen Situation in den letzten Jahrzehnten zur besseren Sprachförderung

geschaffen wurden, waren schlecht koordiniert und konnten auch sonst nicht mehr befriedigen. Die Lehrkräfte des Schulhauses wurden zunehmend verunsichert und unzufrieden.

Das Ziel

Aus dieser Unzufriedenheit heraus formulierte das Kollegium St. Johanns folgende Ziele für seine "neue" Schule:
– Alle Kinder erhalten im Rahmen des Lehrplans eine optimale und individuelle Schulung und Förderung.
– Alle Kinder erhalten eine optimale und individuelle Förderung im Zusammenhang mit etwaigen Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten.
– Massnahmen zur heilpädagogische Unterstützung werden besser integriert.
– Fremdsprachige Kinder werden besser integriert.
– Die Toleranz gegenüber der hiesigen Kultur und gegenüber fremden Kulturen wird gefördert.

Lösungsansätze

Bei der Entwicklung eines Schulmodells zur Erreichung dieser Ziele führten eigene Erfahrungen und sprachwissenschaftliche Erkenntnisse insbesondere zum Zweitspracherwerb zu folgenden Massnahmen und Lösungsansätzen:
– Additive Ansätze zur Sprachförderung wie beispielsweise zusätzliche Sprachstunden für fremdsprachige Kinder haben sich im St. Johanns-Schulhaus wenig bewährt. Im Modell haben darum alle Kinder gleichviel Schule (Blockzeitenpensen). Innerhalb dieser gleichen Zeit erhalten die Kinder verschiedene, möglichst auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Angebote.
– Ein guter Sprachstand in der Muttersprache ist Voraussetzung für ein gutes Erlernen der Zweitsprache Deutsch. Muttersprachliche Sprach- und Kulturkurse sind im Modell darum in den Unterricht integriert. Die Lehrkräfte für die fremde Sprache und Kultur und die Klassenlehrkräfte koordinieren ihren Unterricht. Die Muttersprache Baseldeutsch wird dabei gleichwertig behandelt.
– Klassen mit sehr heterogenen Sprachleistungen verlangen Strukturen mit besonders guten Möglichkeiten des differenzierten Unterrichts. Während den Sprachförderstunden arbeiten im Modell darum die Kinder von zwei bis drei Klassen in klassenübergreifenden Bedürfnisgruppen zusammen. Zusätzlich zu den Klassenlehrkräften arbeiten hier spezielle Sprachförder-Lehrkräfte mit. Die durchschnittliche Grösse einer Sprachförder-Gruppe beträgt etwa 6 Kinder. Die Sprachförder-Lehrkräfte und die Klassenlehrkräfte koordinieren ihren Unterricht.
– Sprachprobleme und eventuelle Verhaltensauffälligkeiten haben oft klare Zusammenhänge. Fremdsprachige Kinder sind in heilpädagogisch betreuten Einführungs- und Kleinklassen klar übervertreten. Ziel eines Schulmodells zur Sprachförderung muss daher auch eine Optimierung der Durchlässigkeit zwischen dem Regelklassen- und dem Kleinklassenbereich sein. Kinder, die auf heilpädagogische Betreuung angewiesen sind, werden deshalb im Modell in Regelklassen eingeschult. Sie erhalten zusätzliche Unterstützung durch eine ambulant arbeitende Heilpädagogin, AHP. Diese arbeitet mit der Klassenlehrkraft zusammen (Teamteaching), unterrichtet stundenweise einzelne Kinder oder Kindergruppen und berät Lehrkräfte und Eltern.
– Die Zusammenarbeit verschiedener Lehrkräfte muss in den neuen Schulstrukturen verankert sein. Zwei bis drei Modellklassen des gleichen Klassenzuges sind darum in Teams zusammengefasst. Alle in diesen Klassen unterrichtenden Lehrkräfte planen und verantworten den Unterricht gemeinsam.
– Die Umsetzung der skizzierten Lösungsansätze soll schrittweise erfolgen. Die Lösungen werden daher im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes laufend weiter erarbeitet, eingeführt, überprüft und verbessert.
– Schulentwicklung ohne Einbezug der Schulleitung ist nicht sinnvoll. Die Schulleitung ist daher in die Schulentwicklung einbezogen. Sie bildet mit einem externen Projektleiter und Vertreterinnen und Vertretern des Kollegiums zusammen die Arbeitsgruppe St. Johanns, die Steuergruppe des beschriebenen Schulentwicklungsprojektes.

Der Stand

Der dritte Jahrgang von Kindern wurde nach den Sommerferien 1995 in Modellklassen eingeschult. Die neuen Schulstrukturen bewähren sich. Die meisten Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sind zufriedener, ihr schulisches Handeln scheint sinnvoller und befriedigender. Eine überwiegende Zahl der Eltern akzeptiert oder begrüsst die Neuerungen. Einige Lehrkräfte haben mit den vielen verlangten Veränderungen noch Mühe. In gewissen Bereichen, wie etwa der Weiterbildung besteht erkannter Handlungsbedarf. Mit Beginn des Schuljahres 1997/98 wird die Einführungsphase des Modells voraussichtlich abgeschlossen sein.

Der Verfasser ist Primarlehrer. Er unterrichtet in Stellenteilung eine dritte Primarklasse im St. Johanns-Schulhaus. Er ist als Mitglied der Arbeitsgruppe St. Johanns seit Beginn an der Entwicklung und Einführung des Schulmodells beteiligt. Kontaktpersonen der AG St. Johanns sind Frau Rektorin A. Joss, Rektorat KKL, Rebgasse 1, 4058 Basel, Tel. 061/681 19 33, und Projektleiter G. Bruggmann, Reigoldswilerstrasse 12, 4207 Bretzwil, Tel. 061/941 10 12, Fax 061/941 10 89

Einen umfassenden Modellbeschrieb erhalten Sie für einen Unkostenbeitrag bei folgender Adresse: Rektorat KKL, Rebgasse 1, CH-4058 Basel, Tel. 061/681 19 33. Ausserdem kann am Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie, Elisabethenstr. 53, Postfach, CH-4002 Basel, eine Diplomarbeit zu Aspekten der Anfangsphase des Modells ausgeliehen werden.

Christiane Perregaux

Odyssea et Kaléido

Deux publications au service des enseignants et des enseignantes

Odyssea et Kaléido sont des publications de la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME) parue en 1994. Odyssea propose toute à la fois une réflexion sur les effets des migrations actuelles dans les institutions scolaires et sur les modifications des pratiques pédagogiques nécessaires pour poursuivre une politique de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire. Odyssea s'adresse aux enseignantes et aux enseignants qui sont simultanément citoyennes et citoyens de ce pays et professionnel(le)s de l'éducation. En effet, la question des migrations traverse aussi bien la société que l'école, cette dernière restant pourtant un lieu privilégié de rencontre des enfants d'un quartier ou d'une commune sans sélection préalable. - Kaléido, un inventaire sélectif, riche de plus de 180 fiches, recense des moyens d'enseignement directement utilisables en classe et accompagne Odyssea.

"Quand je suis arrivée à M. j'avais dix ans. Naturellement, je me souviens très bien de ma vie au Portugal. Je n'ai pas supporté le départ de mes parents. Ce n'était pas que j'étais malheureux chez mes grands parents... Et puis enfin ma mère est venue me chercher. Les débuts à l'école ça a été assez compliqué puisque je ne comprenais rien du tout en français. Le calcul, ça allait. Naturellement, les enfants me regardaient et ça m'était désagréable du moment qu'il me faisait sentir que j'étais différent d'eux. Ce dont je me souviens surtout à cette époque, c'est de mon ennui. Je m'ennuyais partout. A l'école surtout. Il n'y avait qu'à la récréation que ça allait et puis très vite on me les a supprimées parce que la maîtresse disait que j'étais trop brutal. Elle avait peut-être raison, étant donné que je ne pouvais pas m'exprimer autrement que par des réactions violentes. Vous comprenez, si vous ne les agacez pas, c'est eux qui vous agacent; tant que vous ne pouvez pas parler, ça se termine toujours par des coups" (P.R. 1990, Odyssea).

Odyssea n'a pas la prétention de répondre à toutes les questions que les enseignants se posent. Il s'agit avant tout de les entraîner dans un va-et-vient entre les questions posées par la vie scolaire quotidienne et une prise de distance, une décentration visant à faciliter la réflexion sur l'accueil des nouveaux élèves et sur l'engagement d'une approche interculturelle dans l'école. La politique suisse en matière d'émigration, l'atmosphère actuelle à l'égard des étrangers construisent des représentations collectives peu favorables à la rencontre entre autochtones et immigrants, qu'ils viennent en Suisse pour des raisons économiques ou politiques. Comme enseignants et enseignantes, nous ne sommes pas à l'abri de ces représentations qui déprécient le regard porté sur les élèves qui viennent d'ailleurs. Le recul est nécessaire pour être plus serein face aux idées toutes faites qui circulent et qui empêchent souvent la rencontre entre l'élève et l'enseignant ou l'élève et sa famille tant il y a de préjugés négatifs des deux côtés.

Après un "Appel au voyage", on trouve dans la première partie de l'ouvrage dix repères, dix thèmes communs aux différents chapitres. Ces thèmes posent des questions récurrentes tout au cours de l'ouvrage: La Suisse et les migrations - La société suisse plurilingue et pluriculturelle - La notion d'étranger, sa pertinence dans l'école - La place de l'école dans une société multiculturelle - Le métier d'enseignant dans une société multiculturelle - Les turbulences migratoires - Interdépendance planétaire - L'école et la prévention du racisme - Ethnocentrisme, stéréotypes et préjugés - Accueils et approches interculturelles.

"L'école remplit un rôle déterminant dans l'intégration des enfants et des familles migrantes. L'expérience montre que très souvent la médiation de la scolarisation précipite le processus d'adaptation de la famille. En retour, la société d'accueil entre en contact permanent avec les membres des communautés étrangères par l'intermédiaire de l'école qui offre une passerelle entre plusieurs visions du monde. Par les rencontres qu'elle provoque, l'école peut construire une véritable intercompréhension entre les membres de commu-

nautés appartenant à des aires linguistiques et/ou culturelles diverses. Plus que point de rencontre entre plusieurs cultures, l'école est également un lieu culturel qui impose son propre langage, ses propres normes et ses propres repères" (Odyssea).

Dans la seconde partie, les chapitres ne demandent pas de lecture linéaire. On peut y entrer par la question la plus urgente à traiter. Ils veulent brièvement répondre à certaines interrogations que pose la coexistence de communautés culturelles et sociales diverses dans l'espace scolaire.

Les titres des chapitres sont presque toujours énoncés sous forme de questions: Un nouvel élève arrive dans ma classe, pourquoi? D'où arrive-t-il? Comment l'élève et sa famille sont-ils accueillis en Suisse? Accueillir un nouvel élève? De l'homogénéité à l'hétérogénéité: pourquoi et comment connaître la famille de l'élève? Les noms et les prénoms, questions d'identités; je ne comprends pas les comportements et les réactions du nouvel élève, rien n'a l'air évident pour lui, pourquoi? La place des langues et des cultures dans l'école, comment accueillir la (les) langue(s) de l'élève? Comment reconnaître les savoirs de l'élève? Comment considérer les erreurs de l'élève?

Tout au long de l'ouvrage, des témoignages d'enseignants et d'élèves, des illustrations tirées de livres spécialisés sur les questions de langues, de cultures etc. accompagnent le texte. Chaque chapitre se termine par des pistes de discussion ou d'activités pédagogiques, par des renvois à l'inventaire sélectif et par des suggestions bibliographiques.

On trouve dans l'ouvrage deux chapitres qui sont plus particulièrement orientés sur les questions de langues et qui mettent en évidence l'intérêt d'avoir dans la classe et dans l'école des livres écrits dans les langues familiales des enfants ou des livres bilingues qui reconnaissent les langues comme égales en respect et en dignité, qui leur donne une présence institutionnelle légitimante et qui facilitent la médiation entre l'ici et l'ailleurs.

Il était nécessaire d'accompagner Odyssea d'autres propositions pédagogiques que celles que l'on trouve dans l'ouvrage. C'est le rôle de Kaléido qui décrit aussi bien des activités d'apprentissage du français comme langue seconde que des activités interculturelles.

Il est bien entendu que, pour être suivi d'effets, cet ouvrage ne peut être simplement distribué dans les écoles. Ces questions doivent prendre place dans les programmes de formation continue et initiale. Elles doivent également se retrouver dans toutes les matières enseignées et dans tous les programmes. Il s'agit de mettre progressivement en place, dans notre société multiculturelle, une véritable éducation au pluralisme à laquelle adhèrent aussi bien les autorités politiques que les autorités scolaires et les enseignants. "Le rôle de l'école n'est finalement pas de pointer les différences qu'on peut observer entre les cultures en présence mais de préparer les élèves à vivre dans une société qui s'invente dans le pluralisme et qui nécessite la participation de tous." (Odyssea)

Christiane Perregaux: Odyssea. Accueils et approches interculturelles. Neuchâtel: COROME, 1994. 163 p.

Sylvaine Magnin Hottelier et al: Kaléido. Inventaire sélectif de supports didactiques. Neuchâtel: COROME, 1994 (Classeur avec 190 feuilles env.)

Contacts: Christiane Perregaux, Université de Genève, FPSE, DPSF, route de Drize, CH-1227 Carouge, tél. 022/705 96 84.

Silvia Hüsler-Vogt

Der Topf der Riesin – il pentolino della gigante

Ein italienisches Märchen auf deutsch und italienisch

Mein zweisprachiges Lesebuch mit dem italienischen Märchen vom Kesselflicker und der Riesin ist für die Unterstufe (2. und 3. Schuljahr) gedacht. Wir, d.h. die begleitende Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern und ich, hatten verschiedene Absichten mit diesem zweisprachigen Text: Erstens schien uns dieses Kettenmärchen, in dem immer wieder die gleichen Wörter vorkommen, für Kinder mit kleinem Wortschatz (und damit für fremdsprachige Kinder) geeignet. Zweitens wollten wir bewirken, dass über Zweisprachigkeit gesprochen wird. Zweisprachigkeit wird von den Kindern oft als Nachteil empfunden. Und drittens erhoffen wir uns, dass Italienisch sprechende Eltern und Grosseltern, die das Buch zu sehen bekommen, es ihren Kindern vorlesen und sich an weitere Geschichten und Märchen aus ihrer Kinderzeit erinnern.

Obwohl die Italienisch sprechenden Kinder nicht mehr die grösste Gruppe der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler sind, eignet sich das Italienische, um über Zweisprachigkeit zu sprechen, weil viele Lehrerinnen etwas Italienisch können und so mit den Kindern Spass haben werden, im italienischen Text nach bekannten Wörtern zu suchen. In einer dritten Klasse habe ich erlebt, dass anderssprachige Kinder spontan die wichtigsten Wörter in ihren Muttersprachen beifügten, ohne dass sie besonders dazu aufgefordert wurden.

Silvia Hüsler-Vogt (Text und Illustratio-

nen): Der Topf der Riesin - il pentolino della gigante. Ein italienisches Märchen auf deutsch und italienisch - Una favola italiana in tedesco e italiano. Bilderbuchformat, 32 Seiten. 1995: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bibliothekarische Leseanimation

Laurence Junier

La valise-lecture ou la lecture est affaire de famille

Une façon de manifester pour l'Année internationale de la famille: La Ligue suisse de littérature pour la jeunesse, et sa branche romande, Arole, avaient choisi pour cette manifestation d'offrir à des familles peu ou pas "lectrices", la possibilité de partager une "valise de lecture". La valise et son contenu seraient propriété d'une bibliothèque publique, mais elle pourrait faire halte dans une famille non inscrite pour autant qu'une famille inscrite s'en porte garante.

Toutes les valises alémaniques étaient, je crois, identiques. Les valises romandes, par contre, étaient toutes différentes, ce qui rend impossible une critique détaillée de l'impact des livres sur ces "nouveaux" lecteurs – d'autant plus que quelques institutions avaient préféré la remplir en puisant dans leurs fonds. Elles devaient proposer des livres pour tous les âges, du bébé aux adultes, des albums, des histoires, des BD et des documentaires plus le jeu "Mémoire" édité par la Ligue et qui est constitué de paires d'images tirées d'albums.

Des *Carnets de bord* revenus au début de l'année 95 au Secrétariat d'Arole, soit après neuf mois de circulation, on peut déduire que les lecteurs ont été dans l'ensemble enchantés de l'expérience, même si le choix de livres aurait pu, parfois, être mieux ajusté à la constellation familiale. Le "Mémoire" a remporté tous les suffrages, il semble que les familles ont beaucoup joué.

Les bibliothèques ont imaginé divers systèmes de circulation. D'abord, la "circulation libre": la valise passe de famille en famille,

sans revenir à la bibliothèque, une simple carte postale devant suffire à la suivre. Ou la bibliothèque prend les inscription et établit une liste d'attente, qui se révèle parfois trop longue. Ou alors, formule la plus originale, une famille inscrite à la bibliothèque emprunte la valise, la garde un mois, la passe à une famille amie non inscrite à la bibliothèque. Au bout d'un autre mois, c'est elle qui va la rendre... et se voit offert l'abonnement annuel.

Plusieurs bibliothèques ont décidé de poursuivre après l'Année internationale de la famille. Parfois en changeant la formule, comme celle qui se propose de garnir la valise avec un parent, "sur mesure", mieux adaptée aux âges et aux goûts de chacun.

La valise-lecture a entrepris son périple. Les initiateurs en ont perdu le contrôle mais qu'importe? L'idée était bonne, et comme toutes les bonnes idées, elle va prospérer et évoluer... et s'éteindre quand une autre prendra la relève.

Adresse: Mme Laurence Junier, Bibliothèque pour tous, CH-1004 Lausanne

Dominique Thomi Baker

Le monde change

"Le monde change". Il me plaît de commencer par une évidence. Notez que je n'ai pas écrit: le monde a changé, ce qui impliquerait un arrêt de son évolution. Non, le monde change, constamment. Je ne le dis pas non plus avec nostalgie, "de mon temps, c'était mieux, il y avait encore de vraies valeurs". Non, je constate, simplement. Le monde change. Il y a des périodes où les changements sont subtils, et d'autres où ils sont plus perceptibles. Je pense que nous sommes actuellement dans une période où les changements deviennent très présents dans notre quotidien.

Notre façon de percevoir le monde change aussi. Plusieurs indices étayent ma conviction:
– des enfants de toutes couleurs fréquentent la bibliothèque
– des musiques de toutes provenances nous sont accessibles, et se mélangent entre elles
– l'exode des campagnes vers les villes est un phénomène mondial
– les mégalopoles fleurissent dans le tiers monde, avec leurs franges de bidonvilles
– l'être humain ne s'adapte plus à son milieu, mais plie son milieu à sa convenance

Ce qui a pour conséquence, dans notre quotidien de bibliothécaires, que les livres d'histoire ou de géographie ne peuvent plus être indexés avec la CDU! Voilà! C'est, bien sûr, cette dernière raison qui a motivé notre réflexion. Et nous avons pensé qu'un travail de diplôme résoudrait probablement notre problème. C'est Mme Julie Courcier, stagiaire, qui s'y est intéressée. La première étape de son travail a donc consisté en une recherche des causes de notre malaise. Elles sont nombreuses, celles citées ci-dessus n'en sont qu'une partie. Il faut savoir aussi que:
– notre bibliothèque utilise une cotation CDU simplifiée, adaptée à son public (enfants de 0 à 14 ans)
– la CDU n'est perçue par le public (adulte et enfant) que comme moyen de rangement sur les rayons et n'a aucune signification de contenu (une enquête réalisée à la BPI du Centre Georges Pompidou, et quelques tests faits auprès de notre public l'ont montré)
– la signalisation à base de pictogrammes mise en place l'an dernier est ressentie, elle, comme indicatrice du contenu des livres*.
– les enfants n'ont aucune idée de leurs besoins précis si leur demande est générée par l'école. (Un livre sur la Grèce, par exemple, est un livre "sur la Grèce" et n'a rien à voir avec un livre d'histoire ou de géographie!)

Nous avons donc pris la décision de faire voler en éclats la CDU, non sans avoir essayé de l'adapter, et non sans scrupules. Mme Courcier a, après plusieurs essais, défini un plan de classement divisant le monde par grandes régions. Les monographies d'histoire et de géographie se trouveront donc à la même cote, mais les livres spécifiquement historiques porteront, au dos, les dates limites des périodes qu'ils recouvrent.

Dans la suite de la signalisation réalisée l'an dernier ces livres sont, bien sûr, tous équipés de pictogrammes. Nous avons essayé de garder, pour les 15 pictogrammes nécessaires à la classe 9, le même esprit de lisibilité et de relation au contenu.

Nous sommes conscientes du risque d'isolement que nous courons en créant notre propre classification pour un secteur précis, mais le confort d'utilisation d'un outil performant et la satisfaction du public nous montrent que ce risque n'est en aucun cas gratuit. Et, comme je l'ai dit plus haut, le monde change. Être dans ce mouvement de changement implique certains risques.

* cf. D. Thomi Baker: Une signalisation pour les enfants. Dans: Informationsbulletin Leseforum Schweiz 3/1994 p. 25.

Si ce travail vous intéresse, vous pouvez demander tout renseignement complémentaire ou le commander à l'adresse suivante: Bibliothèque des Jeunes, Dominique Thomi Baker, Ronde 9, CH 2300 La Chaux-de-Fonds. Tél. 039/276 852

Ruth Fassbind-Eigenheer

Schreibwerkstatt in der Bibliothek

Mit den 1995 in vier Stadtteilbibliotheken durchgeführten und noch stattfindenden Schreibwerkstätten für Dritt- und ViertklässlerInnen will die *Pestalozzi Bibliothek in Zürich* einen Beitrag zur Sprach-, Schreib- und damit auch Leseförderung leisten. Wir gehen davon aus, dass es für den Aufbau der Sprachkompetenz von grosser Bedeutung ist, dass Kindern auch ausserhalb der Schule, jenseits des Eingebundenseins in den Unterricht mit dem doch damit verbundenen Lern- und Bewertungszwang, die Möglichkeit geboten wird, mit Sprache unbeschwert und spielerisch umgehen zu dürfen. Ferner sollen sie die Bibliothek nicht nur als Bezugsquelle für Lesestoff, sondern auch als Ort für die Möglichkeit eines kreativen Umgangs mit Bild, Sprache und Buch kennenlernen und erleben können. In der Zürcher Primarlehrerin Ute Ruf, auch bekannt als SJW-Autorin, konnte die geeignete Werkstattleiterin für unser Vorhaben gewonnen werden. Sie bringt langjährige Erfahrung mit, da sie ihre eigenen Schüler im Unterricht zu phantasievollem, spontanem Schreiben von Kurz- und Kürzestgeschichten und Gedichten anregt.

In vorbereitenden Gesprächen wurde festgelegt, dass eine Schreibwerkstatt jeweils vier Sitzungen von je zwei Stunden umfassen soll. Im Laufe dieser Zeit soll gemeinsam eine Geschichte entwickelt werden, die *jedes Kind in einem eigenen Buch selbst schreibt und illustriert.* Nebst einem Ringheft mit Zeichenpapier wird jedes Kind mit einem schwarzen Filzstift fürs Schreiben und Vorzeichnen ausgerüstet. Die Zeichnungen werden mit wasserlöslichen Neocolorkreiden aquarelliert, die wunderschöne Farbmischungen erlauben (ein zusätzliches Zeichenblatt wird zur Farbpalette umfunktioniert). Das Geschriebene resp. Gezeichnete erhält so unmittelbar Gültigkeit; Korrekturmöglichkeiten, welche ein spontanes Schreiben und Malen einschränken, fallen weg!

Nach anfänglichem Zögern stellte dies für die Kinder denn auch kein Problem dar. Fehler wurden im Text durch Streichungen oder Ergänzungen berichtigt. Das "Schönschreiben" wurde zwar nicht gerade ausser acht gelassen, doch galt es vor allem, den "Faden" weiterzuspinnen und die Geschichte nicht abbrechen zu lassen. Als zusätzliche Hilfe wurde mit dickerem Filzstift rund ums Textblatt ein Rand gezogen, der die Kinder dazuführt, ihren Text schön zentral zu plazieren.

Die folgenden Beobachtungen konnten im Verlaufe der vom 14. Juni bis 5. Juli 1995 jeweils am Mittwochnachmittag in Altstetten stattfindenden Schreibwerkstatt gemacht werden: Als Einstieg und zum gegenseitigen "Beschnuppern" - die Kinder kannten sich ja noch nicht - schrieben die angehenden Schriftstellerinnen und Schriftsteller in Dreiergruppen "negative" und "positive" Wörter in alphabetischer Reihenfolge auf an der Wand befestigtes Packpapier. Von den 59 "positiven" Nennungen bezogen sich immerhin zehn auf Geschichten, Lesen, Schreiben oder die Bibliothek! Unter den Mehrfachnennungen stand das Wort "Affe" an erster Stelle und wurde als Thema der zu entwerfenden Geschichte gewählt.

Für diese erste Begegnung und den anschliessenden Ideenentwurf wurde relativ viel Zeit eingesetzt. Der Einstieg war zunächst beschwerlich und harzig, doch es ging darum, das Grundkonzept der Geschichte *gemeinsam*, ja sogar in demokratischer Abstimmung festzulegen. Dabei behielt sich die Leiterin vor, bei allzu exotischen Phantasieauswüchsen, die den Erfahrungshorizont der Kinder überstiegen, steuernd einzugreifen. - Diese erste intensive Phase ist für Kinder, die ungeduldig aufs Losfabulieren, Schreiben und Malen warten, mit Unlust verbunden. Als Lernprozess (wie entwickle ich eine in sich geschlossene, spannende Geschichte? Wie arbeitet einer, der Bücher schreibt?) und im Hinblick auf das Produkt erwies sie sich aber als sehr wertvoll. Immer wieder wurden die Kinder aufgefordert, ihre Augen zu schliessen und ihr Imaginationsvermögen auszuschöpfen. So entstand die Grundidee zur Geschichte vom Affen Billi, der im Zoo neben dem Schulhaus wohnt. Eines Tages werden von einer Windböe Rechenblätter aus dem Schulzimmer in Billis Gehege gewirbelt. Dieser wundert sich über das neuartige Spielzeug; erst die Lehrerin, die einem Kind anhand von Billis Bananen das Rechnen beibringen will, hilft ihm auf die geistigen Sprünge...

Nun sollte eine erste Umsetzung in Schrift und Bild stattfinden. Der sprachliche Einstieg in die Geschichte fiel kurz und bündig aus: "Im Zoo lebte der Affe Billi. Neben dem Zoo stand ein kleines Schulhaus." Doch beim malerischen Umsetzen stellte sich den Kindern schon das nächste Problem: Wie sieht ein Affe aus? Ein Griff ins Büchergestell, und schon lagen Fotos und Zeichnun-

gen von Affen in den verschiedensten Stellungen auf dem Tisch. Was hier ganz nebenher geübt wurde, ist nichts Geringeres als gezielte Informationsbeschaffung in der Bibliothek! - Und schon ging es an die Weiterentwicklung der Geschichte; die nächste Textseite wurde in Angriff genommen... Je weiter die Geschichte gedieh, desto länger wurden die Texte auf den einzelnen Seiten. Es schien, als hätten die Kinder im freien Fabulieren und Notieren ihre Hemmungen verloren! Während des Schreibens machte die Leiterin jeweils die Runde und griff unterstützend ein, brachte aber auch Kritik an; sie besprach Wort-, Satz- oder Interpunktionsprobleme und wies ab und zu auf Fehler hin. Am letzten Nachmittag wurden die Kinder schliesslich aufgefordert, einen Titel für die gemeinsam erfundene Geschichte zu diskutieren und das Titelblatt zu gestalten. Und um den Charakter des Gemeinschaftswerks zu unterstreichen, schrieb jedes Kind seinen Namen in jedes Buch. Stolz und glücklich konnten die kleinen SchriftstellerInnen anschliessend den wartenden Eltern ihr erstes "eigenes Werk" präsentieren. Ein mit Farbkopien illustriertes Buch mit einem vereinheitlichten Text von Billis Abenteuern wird in der Bibliothek ausgestellt und kann auch ausgeliehen werden.

Adresse: Dr. Ruth Fassbind-Eigenheer, Pestalozzi Bibliothek Altstetten, Lindenplatz 4, CH-8048 Zürich, Tel. 01/431 27 60. Die Bibliothek Altstetten ist eine Filiale der Pestalozzi Bibliothek Zähringerstr. 17, CH-8001 Zürich.

Lesen und Schreiben für Erwachsene

Rebekka Wild

"Eine Rose ist in meinem Herz gewachsen..."[1]

Türkinnen und Kurdinnen lesen und schreiben in Zürich

Im Bereich der Bildungs- und Kulturarbeit für Migrantinnen des SAH (Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk, Flüchtlingsdienst Zürich) wurde 1989 das Alphabetisierungsprojekt in Türkisch lanciert. Seit 1993 führt das SAH auch einen Alphabetisierungskurs in Kurdisch durch[2]. Ein Lehrbuch in Kurdisch befindet sich in Vorbereitung. Für die muttersprachliche Alphabetisierungsarbeit hat das SAH entsprechend den Anliegen der Kursteilnehmerinnen folgende Ziele erarbeitet:

– Lesen- und Schreibenkönnen ist ein integrierter Bestandteil des Alltags der Türkinnen/Kurdinnen. "Mein Ziel ist es, lesen und schreiben zu lernen, damit ich mich im Alltag gut bewegen kann." (Berîwan)

– Lesen und Schreiben trägt dazu bei, dass die Frauen ihren Handlungsspielraum, ihre soziale und ökonomische Kompetenz und Autonomie ausdehnen und daher aktiv am gesellschaftlichen Leben partizipieren können. "Ich habe (in Zürich) einmal mein Kind auf der Strasse verloren, es stieg ins Tram ein, ich konnte die Tür nicht öffnen. Ich wusste nicht, was ich tun sollte. Die Polizei hat das Kind wieder gefunden. In der Türkei sagt man zum Buschauffeur einfach: hey, warte!" (Birsen)

– Der Alphabetisierungskurs beruht auf dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe und baut daher auf dem Eigenbeitrag und der Eigeninitiative der Teilnehmerinnen auf. "Wir fühlen uns jetzt besser, weil wir viel gelernt haben. Wir brauchen die Lehre-

rin jetzt nicht mehr." (Birsen)
– Der Alphabetisierungskurs unterstützt die Integration der türkischen und kurdischen Frauen in der Schweiz und erweitert ihre Kompetenzen im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr in die Heimat.

Die muttersprachlichen Kurse schaffen und fördern den Kontakt unter den Frauen, die nie Gelegenheit hatten, lesen und schreiben zu lernen oder nur vorübergehend die Schule besucht haben. Generell bieten sie ihnen eine Hilfe im Selbstfindungsprozess zwischen den Kulturen. Die Motivierung der Frauen zur Teilnahme an den Kursen bedeutete für die Kursleiterinnen einen grossen Aufwand, der aber in den meisten Fällen mit Erfolgserlebnissen verbunden war. Ein besonderer Schwerpunkt dieses SAH-Alphabetisierungsprogramms ist die Kinderbetreuung während den Kurszeiten. Die grösseren Kinder kommen neugierig und stolz ans Lesefest, um den Kursabschluss der Mutter zu feiern.

1. Anfang eines Gedichts, das so weitergeht: (...) als ich diesen Kurs begann. / Ich dachte, ich sei ein Blumengarten. / Es ist sehr schön. (Aus dem Türkischen.)

2. Kursort: Quartierhaus, Sihlquai 115, 8005 Zürich. Kurstage: Montag und Freitag, 15.00-17.00.

Weitere Informationen: Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Flüchtlingsdienst Zürich, Rebekka Wild, Brauerstrasse 4, CH-8004 Zürich. Tel. 01/241 82 51 Fax 01/241 82 04

Bibliotherapie

Denise von Stockar

Persönliche Betrachtungen zur Bilderbuchtherapie

Während der allzu dicke Winnie-the-Pooh von A.A. Milne in der Höhle des Hasen klemmt und gottergeben warten muss, bis er genug abgenommen hat, um herausgezogen zu werden, liest ihm sein treuer Freund Christopher Robin zum Zeitvertreib aus einem Buch vor... Nachdem die beiden Hasenbrüder in Claude Boujons "Die Bücherhasen" (Moritz, 1994) Wirklichkeitsgehalt, resp. Nützlichkeit der in ihrem Bilderbuch erfundenen Geschichten diskutiert haben, retten sie ihre Haut, indem sie das besagte Buch dem richtigen Fuchs, der sie angreift, über den Kopf hauen... Und bei der abendlichen Lektüre von Brunhoff's "Babar en famille" steigen dem Buchhelden von Béatrice Poncelets "T'aurais tombé" (Syros, 1989) bedrohliche Erinnerungen an einen längst vergangenen Velounfall auf...

Bibliotherapeutische Variationen *in* Bilderbüchern. Was aber ist Bibliotherapie – *mit* Bilderbüchern? Bibliotherapie setzt grundsätzlich die heilende Kraft der Sprache, der "guten Worte" voraus. Innerhalb dieses allgemeinen Rahmens, in dem sich Buch- und Poesietherapie, therapeutische Sprachspiele und literarische Werkstätten ansiedeln, kann seit den 80er Jahren ein wachsendes Interesse an Kinderliteratur als therapeutisches Medium festgestellt werden, und zwar vor allem an Bilderbüchern: an jener spezifischen Buchgattung also, die Bilder und Worte in einer für sie charakteristischen Erzählstruktur und Dramaturgie vereint.

Als Kinderbuchspezialistin habe ich seit einigen Jahren immer wieder die Gelegenheit, Psychologen systemischer und analytischer Richtung im Rahmen eines jährlichen Ausbildungskurses[1], Weiterbildungskurses[2] oder einzelner Seminare[3], therapeutisch interessante Bilderbücher vorzustellen und mit ihnen zu diskutieren. Dank dieser Zusammenarbeit beginne ich, mir gewisse Vorstellungen vom therapeutischen Potential von Bilderbüchern in der Psychologenpraxis zu machen.

Landläufig scheint die Mei-

nung verbreitet, dass kinderliterarische Bibliotheraphie im Wesentlichen daraus besteht, konfliktspezifische Bilderbücher gezielt zur raschen Abhilfe bestimmter kindlicher Probleme einzusetzen; etwa im Sinne von: "Mein Kind hat Angst beim Einschlafen... Gibt es ein entsprechendes Buch, mit dem wir dieses Problem möglichst rasch lösen können?" Ein so utilitaristischer Einsatz von Bilderbüchern wird von Jugendbuchfachleuten meist als zu naiv in Frage gestellt. In der Diskussion mit Psychologen wurde mir bewusst, dass Bilderbücher in Therapien mit Kindern und Erwachsenen nur im Rahmen von Hypothesenbildungen bezüglich der vermuteten, tiefer liegenden Konflikte gewählt und eingesetzt werden können. Das heisst keineswegs, dass sie rezeptartig "angewendet" werden. Bezeichnenderweise interessieren sich praktizierende Psychologen auch weniger für "psychologisierende" Bilderbücher, die Konflikte wie Eifersucht bei der Geburt eines Geschwisters, Angstzustände, Verlusterlebnisse etc. (über)deutlich ausformulieren und darstellen und damit dem Betrachter zu wenig Freiraum für persönliches Erleben lassen. Sie sind vielmehr von Werken fasziniert, denen es gelingt, schwer fassbare, konfliktverursachende und -lösende Momente sowie komplexe psychische Prozesse in eine einfache, ansprechende Symbolsprache umzusetzen.

David McKee gelingt es z.B. in seinem Bilderbuch "Du hast angefangen! Nein, Du!" (Sauerländer, 1991, 6. Aufl.), die fatale Auswirkung unterschiedlicher Wahrnehmungen, die immer wieder zwischenmenschliche Beziehungen bedrohen, einleuchtend darzustellen[4]: Zwei Kerle leben in so subjektiven Wirklichkeitskonstrukten ("der Tag kommt! Nein, die Nacht geht!"), dass ein riesiger Berg zwischen ihnen entsteht, der sie endgültig daran hindert, zusammenzukommen. Nachdem sie aber diesen Berg in gegenseitiger, verbaler und physischer Agressivität abgetragen haben, können sie staunend feststellen, dass sie tatsächlich - jeder auf seine Art - das Gleiche erleben: dass nämlich der Tag kommt, wenn die Nacht geht. Oder Leo Lionnis "Frederick" (Middelhauve, 1990, O. 1967), um ein sehr bekanntes Bilderbuch zu erwähnen: Auf bestechend einfache Weise wird die komplexe Auseinandersetzung zwischen dem uns Menschen bestimmenden, imaginären und realen Bewusstsein gestaltet. Eine rückwärtsführende Erinnerungsspur legt bei der dichtenden Maus schöpferische Kräfte frei, die ihr und ihrer Umgebung ermöglichen, in einer bedrohlichen Realität zu überleben – ein philosophischer Gedanke von Ernst Bloch[5], der von Therapeuten immer wieder erfolgreich in ihrer Arbeit mit Patienten angesprochen wird.

Solche Bilderbücher verdanken ihr therapeutisches Potential dem grossen Reichtum an Metaphern. Besonders geeignet, die bestehende komplexe Wirklichkeit nicht auf den Begriff, wohl aber ins – verbale und figurative – Bild zu bringen, helfen sie offensichtlich in erster Linie den Therapeuten selber, sich vom oft lähmenden Theoriejargon der Fachliteratur zu befreien, um wieder phantasievoller und anschaulicher mit ihren Patienten zu arbeiten. So erschliessen diese Bücher oft ganzheitliche Ressourcen, die angesichts des in Psychologenkreisen oft beklagten beruflichen "burn out" als Folge jahrelanger Auseinandersetzung mit psychischen Konflikten anderer Menschen bitter nötig sind. Es geht also im Grunde um nichts anderes, als um die in unserem Jahrhundert bereits zur Tradition gewordenen Wechselbeziehung zwischen Literatur und Psychologie. Neu ist lediglich die Tatsache, dass nun auch das Bilderbuch als Erkenntnisquelle erschlossen wird.

Aber auch Patienten – Kinder und Erwachsene! – können von den mit ihnen betrachteten Bilderbüchern profitieren. Zahlreich ist heute die bibliotherapeutische Fachliteratur, die über die heilende Wirkung von Sprache und Literatur im Allgemeinen berichtet[6]; sie soll hier nicht diskutiert, sondern lediglich in Bezug auf persönliche Erfahrungen mit Bilderbüchern ergänzt werden. Bei der Bilderbucharbeit mit Patienten geht es nämlich meiner Ansicht nach weder um die bereits erwähnte utlitaristische Anwendung gewisser Geschichten und Bilder mit Modellcharakter, noch um den Anspruch auf die sog. "kathartische Wirkung" von Büchern auf Patienten, welcher m.E. für den gelegentlich etwas zweifelhaften Ruf der Bibliotherapie verantwortlich ist. Andere Funktionen scheinen mir wichtiger: Bilderbücher wie die bereits vorgestellten (es gibt nicht sehr viele) vermögen sprechende Bilder für Unvorstellbares und treffende Worte für Unsagbares zu vermitteln. Damit können sie dem einen oder andern Patienten helfen, sich von der oft erst dumpf und vage empfundenen Bedrohung unformulierter seelischer Zustände, von seiner Sprach- und Bildlosigkeit zu befreien.

"Benny in der Spielzeugkiste" (Armin Greder, Middlhauve, 1993) zum Beispiel wird von

erfahrenen Fachleuten als besonders gelungene Metapher für das Verharren in einem intensiven Gemütszustand betrachtet. Im Buch geht es um eine unerklärbare, das Kind beherrschende Wut; in individuell abgewandelten Varianten könnte es aber auch um Trauer, Agression etc. gehen. Die Tatsache, dass der Buchheld trotz verschiedenster Rettungsversuche seitens Geschwister, Eltern, Grosseltern hartnäckig in der "Wutkiste" verharrt, bis er selber und aus eigener Kraft entscheidet, auszusteigen, überzeugt als stimmige Darstellung eines sich in der Isolation seines seelischen Zustandes befindenden, respektive sich davon befreienden Patienten. Die ganz schlichte, fast suggestive bilderbuchmässige Ausdrucksweise gibt Patient und Therapeut möglicherweise eine willkommene Gelegenheit, spielerisch und zunächst auf symbolischer Ebene über schwierig formulierbare Probleme und therapeutische Strategien zur Genesung zu sprechen.

Und schliesslich noch ein von therapeutischen Fachleuten sehr positiv aufgenommenes Bilderbuch: Riese und Zwerg, die sich in Jan Lenica's "Der bunte Vogel" (Bohem, 1986) im dunklen Wald sinnlos quälen, entdecken in der gemeinsamen Sorge um einen kranken Vogel ihre Chance, eine neue, konstruktivere Beziehung aufzubauen: Ein anschauliches Bild der häufig problematischen Polarisierung der innerhalb einer Paarbeziehung zugeteilten Rollen, respektive ihrer Überwindung[4]. Ein dunkler Wald; das Verhalten des grossen, groben sowie des kleinen, giftigen 'Unmenschen'; der unscheinbare Vogel, dessen graue Federn in allen Farben zu leuchten beginnen - alles Symbole, welche der Jugendbuchfachwelt ziemlich unoriginell, ja fast banal vorkommen. Patienten mit entsprechend gelagerten Konflikten hingegen scheinen sie sich besonders gut anzubieten, um mit persönlichen und damit für die Therapie bedeutungsvollen Inhalten belebt zu werden.

Auf eine allgemeinere Ebene gebracht, heisst das: Gelungene Bilderbuchmetaphern vermitteln in psychoanalytischer Optik vor allem symbolische Gestaltungen psychischer Erfahrungen, welche im Patienten möglicherweise das konfliktlösende Gestalten eigener Bilder anregen. In systemischer Perspektive erzählen sie fiktive Konfliktsituationen, resp. -lösungen, was einen Patienten ermutigen kann, seine eigene Konfliktsituation erzählend aufzubereiten und Veränderung bringende Varianten dazu auszuarbeiten. In der praktischen Arbeit spielen wohl analytische und systemische Funktionen der Bilderbücher ineinander.

Dass die künstlerische und literarische Originalität bei der Auswahl einsetzbarer Titel für Psychologen von untergeordneter Bedeutung ist, musste ich erst einsehen; es geht in diesem Kontext um andere Kriterien, nämlich um suggestive, anschauliche und stimmige Darstellung von Konflikten, resp. ihrer Ueberwindung. So können Bilderbücher wie Leo Lionnis "Sechs Raben" (Middelhauve, 1988), die in der Jugendbuchszene wenig Erfolg hatten, an der Psychologenfront einen unverhofften Aufschwung erleben. Wenn aber künstlerisch hochgeschätzte Klassiker wie Lionnis "Das kleine Blau und das kleine Gelb" (Oetinger, 1962) oder Tomi Ungerers "Kein Kuss für Mutter" (Diogenes, 1974) von praktizierenden Psychologen begeistert entdeckt und aufgenommen werden, treffen sich Qualitätskriterien zweier Welten auf glückliche Weise.

1. Zweitägiger Kurs im Ausbildungsprogramm des Instituts für gestaltende Therapie, Zürich.

2. Weiterbildungskurs am Ausbildungsinstitut für systemische Therapie und Beratung, Meilen , in Zusammenarbeit mit Frau Dr. Annette Pestalozzi: Konfliktlösung im Bilderbuch. Nächstes Kursdatum: 19./20. Januar 1996

3. z.B. "Wenn Du in Not bist, stell Dir vor... Darstellung von konfliktlösender Phantasie im Bilderbuch". Seminar des Psychiatrischen und kinderpsychiatrischen Dienstes Solothurn, 9. Februar 1995

4. Mitteilung von Dr. Annette Pestalozzi im Weiterbildungskurs "Konfliktlösung im Bilderbuch", vgl. Anm. 2.

5. Ernst Bloch. Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie: Conclusio: Das Novum im Unbewussten, objektive Phantasie. Suhrkamp, Bd. 10 (1984), S. 127

6. z.B. Poesie und Therapie. Ueber die Heilkraft der Sprache. Hrsg. Hilarion Petzold, Ilse Orth. Junfermann, 1995 (3. Aufl.)

Denise von Stockar ist Mitarbeiterin des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts und betreut dessen "Antenne romande". Adresse: Crêt-de-Plan 39, 1095 Lutry, tél. 021/791 14 06

Berichte

Rosmarie Tschirky

International Reading Association (IRA):

The 9th European Conference on Reading, Budapest 1995

Einige persönliche Eindrücke und Gedanken

Zwei Tage vor Beginn des Europäischen IRA-Kongresses tagte das International Development in Europe Committee (IEDC), an dem ich als Delegierte des LESEFORUM SCHWEIZ zusammen mit 52 Kolleginnen und Kollegen aus ganz Europa teilnahm. Als der Kongress am Montag, 24. Juli eröffnet wurde, hatte die sommerlich heisse Stadt an der Donau bereits meine uneingeschränkte Sympathie gewonnen - dies nicht zuletzt wegen der Weltoffenheit und Warmherzigkeit, mit der wir von unseren Gastgebern, der ungarischen IRA-Sektion (HUNRA), empfangen und betreut wurden.

Neben zwei Plenumsveranstaltungen waren insgesamt 197 Kurzreferate und Workshops angesagt. In neun Themenkreise aufgeteilt, wurden diese meist halbstündigen Veranstaltungen parallel gehalten. So konnte man sich auf einem selbstgesteckten Vortragsparcours sowohl wissenschaftlichen wie auch praxisorientierten Themen widmen und Präsentationen aus den verschiedensten Ländern besuchen. 140 Referate wurden in Englisch, 31 in Ungarisch und 6 in Deutsch angeboten, pro Tag bis zu 78 Einzelveranstaltungen.

Diese wie mir schien von Amerika übernommene Kongressstruktur entliess mich mit vorwiegend positiven Eindrücken, aber auch mit Fragen. Bewusst und sorgfältig wurde jede abgehobene Darstellungsweise zugunsten einer Oeffnung in Richtung Praxis vermieden. Diese kommunikative Präsentationsform prägte denn auch das im Moderationsstil gehaltene Eröffnungsreferat "Multiple Intelligences" von Jack Cassidy aus den USA. Er stellte die Theorie des Psychologen Dr. Howard Gardner (Harvard) vor, nach der es sieben Arten menschlicher Intelligenz und Lernfähigkeit gebe. Didaktisch geschickt spielte er mit diesen verschiedenen Intelligenzweisen auch in seinem Vortrag. Für theoretische Ansätze und Forschungsresultate verwies er aus Zeitmangel an die weiterführende Literatur und empfahl amerikanische Publikationen.

Vor allem ein Punkt schien mir im europäischen

Konzept nach amerikanischem Modell zuwenig berücksichtigt, nämlich die Kongresssprache. Als die ungarische Plenumsrednerin am Eröffnungstag ihr Referat in Englisch begann, verliess ein grosser Teil der einheimischen Zuhörer und Zuhörerinnen den Vortragssaal. Dies kann viele Gründe haben. Mein Eindruck war, dass nach zwei Stunden Begrüssung, Ansprachen und Vorträgen in einer ungewohnten Sprache die Geduld der ungarischen KongressteilnehmerInnen erschöpft war.

Dies ist zwar nur eine Vermutung, aber sie bringt mich zu einer Grundsatzfrage, die auch schon von amerikanischer Seite aufgeworfen wurde: Wie weit soll sich die amerikanische Dachorganisation im europäischen Programm engagieren? Vordergründig ein Finanzierungsproblem, dreht sich diese Frage eigentlich um unterschiedliche Sprachkulturen und Rezeptionsweisen. Nicht von ungefähr sind die traditionellen und bis heute grössten IRA-Sektionen in England und in den nordischen Ländern zuhause, oder - wie zum Beispiel in Deutschland - eher im wissenschaftlichen Bereich tätig, wo das Englische als internationale Fachsprache gebraucht wird. Das amerikanische IRA-Programm, das sich bemüht, die Schwelle zwischen Praxis und Theorie abzubauen und hier auch Erfolge vorzuweisen hat, basiert auf einer gemeinsamen Sprache. Für Europa fällt diese wichtige Vereinfachung in der Verständigung weg. Gerade im Umgang mit Sprache und Schrift scheint mir damit ein sensibler Bereich angesprochen, der nach vertiefter Auseinandersetzung verlangt.

Die Suche nach Problemlösungen solcher und anderer Art obliegt dem Europa-Komitee. Unter den bisherigen Vorsitzenden, vor allem der schwedischen Präsidentin Ula-Britt Persson und dem initiativen Finnen und USA-board-member Pehr-Olof Rönnholm sind enorme Fortschritte in Bezug auf das europäische Selbstverständnis und die Sensibilisierung der amerikanischen Führungskräfte für die hiesige Situation erzielt worden. Das von den Amerikanern vermittelte "know how" für Gründung und Aufbau neuer Sektionen sowie ihre Beratung in der Organisation selbsttragender oder gar gewinnbringender Kongresse kamen nicht zuletzt früheren Ostblockländern zugute.

Ich denke, dass sich ein weiterführendes Aufbaukonzept für den europäischen Raum nochmals eingehend mit der Sprachsituation befassen sollte. Das Englische als dominierende Kongresssprache scheint mir nur dann verantwortbar, wenn simultane Uebersetzungen angeboten werden können. Die jeweilige Landessprache und die wichtigsten europäischen Sprachen wie Französisch, Russisch, Deutsch und Spanisch sollten allen Besuchern zumindest die Hauptreferate erschliessen. Das wirft zweifellos grosse Finanzierungsprobleme auf und könnte auch das Konzept der vielen Kurzreferate tangieren, die wiederum Voraussetzung für die Breite des Angebots und die Höhe der angesprochenen Besucherzahl ist. Das amerikanische Verständnis von Kommunikationskultur entwickelte sich innerhalb einer einzigen Landessprache.

Beim nächsten IRA-Weltkongress, "Literacy in a Changing World. Choices and Challenges", der vom 9. bis 12. Juli 1996 im nahen Prag stattfinden wird, sind ausdrücklich auch deutsche Referate zugelassen. Dies ist meiner Ansicht nach ein Schritt in die richtige Richtung. Doch wird das Thema "Kongresssprache" das Europakomitee IEDC wohl noch weiter beschäftigen. - Der Europäische Kongress 1997 in Brüssel behandelt ein Thema, das für eine grosse Schweizer Beteiligung gute Voraussetzungen bietet: "Literacy, a Human Right. Bringing Cultures Closer"*.

Für die Mitglieder des LESEFORUM SCHWEIZ oder andere am Thema Interessierte möchte ich meine Erfahrungen aus Budapest folgendermassen zusammenfassen: es lohnt sich, an den europäischen IRA-Kongressen teilzunehmen und mitzuwirken, denn die Offenheit der Kongressform lässt viel Raum für eigene Präsentationsthemen und -formen, das Klima interkultureller Akzeptanz baut auch dort Schwellenängste ab, wo Sprachbarrieren noch wirksam sind, und der Kontakt mit Kollegen und Kolleginnen aus vielen Ländern ist in jedem Fall bereichernd und anregend.

*Eingaben für Vorträge werden schon jetzt entgegengenommen. Unterlagen für Prag und Brüssel können im Sekretariat bezogen werden.

Adresse: Sekretariat Leseforum Schweiz, c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich.

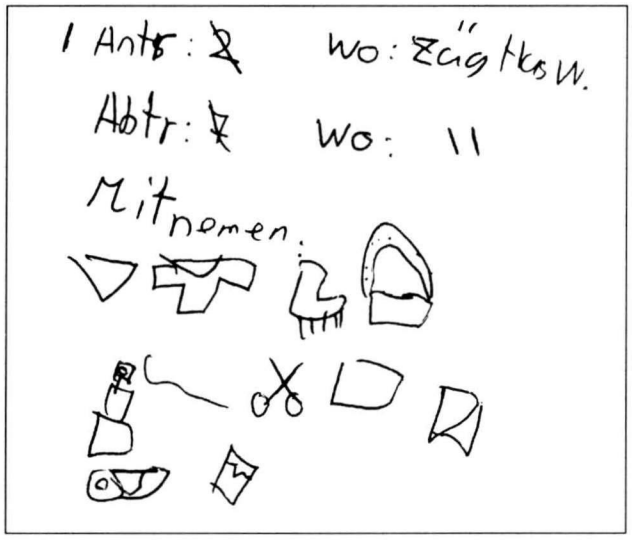
Verband Dyslexie Schweiz (VDS)

Legasthenie – oft ein Drama im Stillen

1995 ist in Zürich der Verband Dyslexie Schweiz (VDS) gegründet worden. Er will eine Lobby bilden für Erwachsene und Kinder mit Lese- und Rechtschreibeschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Dyskalkulie). In den meisten europäischen Ländern existieren ähnliche Organisationen schon seit Jahrzehnten. Der Verband hofft, dass

sich in allen Regionen der Schweiz VDS-Gruppen bilden. Bisher bestehen Regionalvereine in Zürich, Winterthur und Baden AG, sowie Kontaktstellen in Benken ZH, Fehraltdorf ZH und Emmen LU. In Genf ist eine Gruppe im Entstehen.

Tim ist ein aufgeweckter, fröhlicher 13jähriger Junge. Jeden Samstag nimmt er von seinem Freund telefonisch den Pfadianschlag entgegen. Seine Notizen sehen so aus:



Transkription: "Antreten halb 2, Abtreten halb 7; Zeughauswiese; Mitnehmen: Foulard, Uniform, Wanderschuhe, Pfaditasche, Leim, Schnur, Schere, Zeitung/Schreibzeug, Sack, Klebstreifen, Zündhölzer"

Für ihn ist es einfacher, alle Informationen zu zeichnen, als erst mühsam versuchen, die richtige Schreibweise zu finden. Er weiss, dass ihm dies sowieso nicht gelingen wird – er ist Legastheniker.

Hinter Tim liegt ein jahrelanger Leidensweg, der mit der Einschulung vor sechs Jahren begonnen hatte. Er war im Kindergarten durch sein Interesse an allem, was um ihn herum passierte, und durch seine schnelle Auffassungsgabe aufgefallen, als ein sensibles Kind, das Freude an phantasievollen Geschichten, am Spielen, am Musischen hatte. Er war beliebt bei seinen Kameraden und fest integriert und freute sich am Ende des zweiten Kindergartenjahres auf die Schule.

Weder Tim noch seine Eltern waren auf die Schwierigkeiten vorbereitet, die sich bereits nach wenigen Wochen zeigten. Tim hatte Mühe, sich die Form der Buchstaben einzuprägen, das Schreibheft sah aus wie ein Schlachtfeld, das Zusammenhängen der Buchstaben zu einem Wort wollte nicht gelingen. Und er begann sich zu verändern: Aus dem fröhlichen, phantasievollen Kind wurde ein introvertierter, depressiver Einzelgänger, der mit seiner Aggressivität den Familienfrieden zu stören begann. Die Situation zu Hause wurde so schwierig, dass sich die Eltern Anfang der zweiten Klasse entschlossen, ihn bei einem befreundeten Schulpsychologen abklären zu lassen. Diagnose: Schwere Legasthenie bei gleichzeitiger Hochbegabung. Tims Sensibilität und Intelligenz hatten ihn sein Unvermögen im Lesen und Schreiben mit aller Deutlichkeit erkennen lassen. Er litt unter dem Anderssein, unter den Hänseleien seiner Klassenkameraden, unter dem Unverständnis seiner Lehrerin. Er versagte inzwischen in allen Fächern, litt unter Alpträumen und psychosomatischen Störungen. An den Sonntagabenden und am Ende der Ferien sass er mit einem Weinkrampf auf dem Schoss seiner Mutter...

Was bedeutet *Legasthenie* (international: *Dyslexie*) genau? Ein Kind lernt, auch bei guter oder überdurchschnittlicher Intelligenz, Lesen/Schreiben nur unter grossen Mühen oder gar nicht. Diese Fertigkeiten sind jedoch in unserer Gesellschaft Voraussetzung für eine ausreichende Schulbildung, eine erfolgreiche Berufsausbildung und ein Leben, das es dem Einzelnen erlaubt, das Beste aus seinen individuellen Möglichkeiten zu machen. Legasthenie ist intelligenzunabhängig. Gerade darin liegt ihre Tragik. Auch ein hochbegabtes Kind kann so grosse Probleme im Erlernen dieser Grundfertigkeiten haben, dass es in extremen Fällen in der Sonderschule landet. Häufig sind dyslexische Kinder sehr sensibel und verkraften die Situation des ständigen Schulversagens schlecht. Dies kann zu Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen führen, die auch die Familie enorm belasten.

Die Ursachen einer Dyslexie sind oft nicht genau bestimmbar. Man weiss aber, dass sie sehr unterschiedlich sein können; auch der Erbfaktor spielt möglicherweise eine Rolle. Was die Häufigkeit betrifft, so geht der europäische Legasthenie - Verband EDA (European Dyslexia Association) von 10 Prozent aus. Das bedeutet, dass wir rein statistisch gesehen in jedem Schulzimmer mindestens zwei dyslexische Kinder antreffen. Es handelt sich also nicht um eine verschwindende Minderheit, der wir keine Beachtung zu schenken brauchen. Auf der anderen Seite muss man feststellen, dass Lehrer häufig kaum die Voraussetzung haben, Dyslexie zu erkennen und im Unterricht methodisch anzugehen. Bis heute fehlt eine gründliche Vorbereitung auf dieses Problem während der Lehrerausbildung.

Um die Interessen von Legasthenikern (Kindern und Erwachsenen) besser wahrnehmen zu können, ist der Verband Dyslexie Schweiz entstanden. Er

versteht sich als Forum, wo sich alle am Problem der Dyslexie Interessierten treffen und ihre Meinungen austauschen können. Es werden Informationen gesammelt und weitergegeben. Auf diese Art möchte der Verband dazu beitragen, dass bestehende Fronten abgebaut werden. Wie es sich im Moment zeigt, ist das Bedürfnis nach Aufklärung über die rechtliche Situation besonders gross: Fragen der Notenbefreiung, der freiwilligen Repetition oder des Übertritts in die Oberstufe.

Wichtig ist gezielte Öffentlichkeitsarbeit. Das Problem der Dyslexie ist noch viel zu wenig bekannt. Kinder mit diesen Lernstörungen laufen oft Gefahr, von ihrer Umwelt einfach als dumm abqualifiziert zu werden. Daher scheuen sie sich, über ihre Schwierigkeiten zu sprechen. Sie erleben sich als Einzelfall und haben das Gefühl, mit ihren Schwierigkeiten alleingelassen zu werden. Der Verband versucht, die Tabuisierung zu überwinden. Das Gespräch in der Gruppe, der Austausch von Erfahrungen und die Möglichkeit, sich besser zu informieren, schafft für die Betroffenen und ihre Angehörigen bereits eine gewisse Distanz zu den eigenen Problemen. Genau dies ist notwendig, um die oft schwierige und aufreibende Erziehungsaufgabe zu Hause bewältigen zu können. Es zeigt sich ganz deutlich: Informierte Eltern und Betreuer sind besser in der Lage, dem Kind zu helfen.

Heute hat Tim gelernt, mit seinen Schwierigkeiten umzugehen. Er ist zwar immer noch legasthenisch, aber er hat in seiner Therapie Methoden erprobt, wie er im (Schul-)Alltag zurechtkommen kann. Vor allem hat er eines gelernt: Wieder an sich selber und an seine Fähigkeiten zu glauben.

Susanne Bertschinger Präsidentin VDS
Kontaktadresse: Verband Dyslexie Schweiz, Postfach 998, CH-8021 Zürich

Helene Schär

Pan-African Children's Book Fair

Verglichen mit der jährlich stattfindenden Buchmesse in Harare ist die panafrikanische Kinder- und Jugendbuchmesse in Nairobi, Kenya, die im Mai 1995 zum 4. Mal durchgeführt wurde, klein. Doch die meisten schwarzafrikanischen Kinderbuchverlage hatten entweder einen eigenen Stand, oder sie waren mit ihren Büchern am Gemeinschaftsstand von APNET (African Publishers Network) vertreten.

Wie ich mir sagen liess, gingen die Lizenzgeschäfte diesmal besonders gut. Diese Tendenz ist neu. Innerafrikanische verlegerische Zusammenarbeit gibt es noch nicht lange. Sie ist wohl vor allem den Bemühungen von APNET zu verdanken, dem mittlerweile viele afrikanische Verlage angehören. In verschiedenen Workshops kamen die Probleme, die sich bei diesen Geschäften ergeben, zur Sprache. Auch über Leseförderung, Sprachprobleme und bessere Zusammenarbeit zwischen Verlegern und im Erziehungswesen Tätige wurde diskutiert.

Zum ersten Mal habe ich mit VerlegerInnen Diskussionen über Buchinhalte führen können. Sie wollten wissen, welche Bücher aus Afrika in den deutschen Sprachraum Europas "importiert" werden und welches schriftstellerische Niveau im Kinder- und Jugendbuch bei uns gefragt ist. Zur Qualität afrikanischer Kinderliteratur meinte eine Pädagogin, solange es wenige wirklich gut geschriebene und spannende afrikanische Bücher gebe, sei der Griff nach Blyton (stellvertretend für typisches europäisches Lesefutter) verständlich und in einem gewissen Sinne auch berechtigt. Afrikanische Kinder kommen immer weniger in Genuss mündlich überlieferter Geschichten, erzählt von Grosseltern oder Eltern, was die Notwendigkeit der eigenen Lektüre erhöhe. Viele afrikanische Kinderbücher enthalten zwar überlieferte Märchen und Mythen, aber es werde nicht berücksichtigt, dass die mündliche Erzählung sich ganz anders an die Hörerschaft anpasse, als der geschriebene Text. Die Kinder des heutigen Afrika seien nachgerade "des Hasen überdrüssig" (overfed with hare). Sie brauchten Inhalte, die sie direkt angehen, sie ernst nehmen mit ihren Problemen, ihren Alltag widerspiegeln und Zukunftsperspektiven aufzeigen.

Täglich trafen auch Tausende von Kindern mit Schulbussen in Begleitung ihrer Lehrer und Lehrerinnen ein, strömten durch die Gänge und betrachteten mit grossem Interesse die vielen Bücher an den Ständen. Es gab erstmals ein "Lesezelt" (eine Stiftung aus Berlin), wo Erwachsene und Kinder pausenlos Geschichten erzählten.

In workshops wurden Projekte der Leseförderung aus andern Ländern vorgestellt, die sich möglicherweise auf afrikanische Verhältnisse übertragen liessen, wie etwa die Home Libraries. Auch das Modell der SJW-Hefte, der "Lesebazillus" und die Idee der Interkulturellen Bibliothek, die ich als mögliche Projekte vorstellte, weckten Interesse.

Ganz unvorhergesehen wurde uns ein Bücherstand offeriert, an dem wir ins Deutsche übersetzte

afrikanische Kinder- und Jugendbücher ausstellen und über unsere Arbeit informieren konnten. Die Verleger interessierten sich für die Ausstattung der Bücher (Hardcoverbindung, Umschlag- und Satzgestaltung). Die Diskussionen drehten sich darum, dass Bücher in Afrika besser gestaltet werden müssen, um attraktiv und leseförderndnd zu wirken. Die Illustrationen des tanzanischen Künstlers Omari Amonde in zwei deutschsprachigen Bilderbüchern regten einen tanzanischen Verleger an, diesen Künstler für seine eigenen Produktionen zu engagieren.

Alles in allem hat sich der Besuch in Nairobi gelohnt. Uns brachte er neue Einblicke und Kontakte. Dem Council for the Promotion of Children's Science Publications in Africa (CHISCI), das die Messe (jeweils mit einem Schwerpunkt auf Sachbüchern) organisiert, bedeutete die Präsenz aus Europa eine Anerkennung ihrer Bemühungen und Beweis für partnerschaftliches Mittragen.

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

Anita Müller

Literatur der Welt

Eine Veranstaltungsreihe

Aus Afrika, Asien und Lateinamerika kamen in den letzten Jahren viele der spannendsten Beiträge zur Weltliteratur. Dieses Literaturschaffen wird zwar auch im deutschsprachigen Raum immer stärker wahrgenommen; trotzdem können die Schriftstellerinnen und Schriftsteller aus dem Süden, die hier einer grösseren Leserschaft bekannt sind, fast an einer Hand abgezählt werden. Vor drei Jahren hat die Erklärung von Bern deshalb eine Veranstaltungsreihe mit dem Titel "Literatur der Welt" ins Leben gerufen, in der sie regelmässig Autorinnen und Autoren aus andern Kulturen zu Lesungen in die Schweiz einlädt. Unter den über 15 Gästen, die bisher vorgestellt wurden und (mit einer Ausnahme) alle zum ersten Mal in der Schweiz zu hören waren, finden sich Namen wie Nuruddin Farah (Somalia), Bapsi Sidhwa (Pakistan), Rachid Boudjedra (Algerien), Patrica Grace (Neuseeland) oder Emily Nasrallah (Libanon). Sie lasen aus ihren Büchern, erzählten von den Bedingungen für ihr Schreiben und diskutierten mit dem Publikum Fragen zu ihren Werken und zu den Hintergründen des Kulturschaffens in ihren Ländern.

"Literatur der Welt" hat zum Ziel, einem breiteren Publikum eine direkte Begegnung mit Schriftstellern und Schriftstellerinnen zu ermöglichen und den Literaturen aus Afrika, Asien und Lateinamerika in unseren Medien mehr Raum zu verschaffen. Dies ist bisher auch gelungen: Die Veranstaltungen haben von Beginn an ein grosses Medienecho ausgelöst und sind fast immer sehr gut besucht. Sie finden jeweils in Basel, in den städtischen Theatern von Zürich und Bern und - in unregelmässigen Abständen - in Kulturinstitutionen anderer Städte statt. Manchmal werden mit den Autorinnen und Autoren zudem Schulbesuche organisiert.

Die Erklärung von Bern versteht das Projekt auch als Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und ethnozentrischen Vorurteilen: Literatur als möglicher Brückenschlag zwischen Menschen verschiedener Gesellschaften. Aus demselben Grund betreut sie in der Schweiz auch den "Anderen Literaturklub", eine Buchgemeinschaft, deren Mitglieder gegen einen Jahresbeitrag von Fr. 100.- vier aktuelle Bücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika in deutscher Übersetzung, die vierteljährlich erscheinenden "Literaturnachrichten" und Einladungen zu den Lesungen erhalten.

"Literatur der Welt" startet im Herbst 1995 in seine vierte Saison und erwartet im November einen interessanten Gast aus Südafrika: Gcina Mhlophe, eine junge Schriftstellerin, Schauspielerin und "Storytellerin", die mit ihren Geschichten jung und alt für Stunden zu fesseln vermag.

Informationen zu den Lesungen und Unterlagen zum Anderen Literaturklub bei: Erklärung von Bern, Postfach 177, 8031 Zürich, Tel. 01/271 64 34.

Beiträge

Kurt Gilgen

Ohne Brille

Jugendbücher suchen echte Leser

Gewiss, das methodisch-didaktische Instrumentarium der Lehrkräfte im Umgang mit (Jugend)- Literatur in der Schule ist vielfältiger, reicher, ja fantasievoller geworden. Gewiss auch, Lehrkräfte denken heute differenzierter nach über die Ziele, die sie im Leseunterricht anstreben. Dies alles haben sie sich in der Grundausbildung und Fortbildung, durch Erfahrungen und Lektüre erworben, und es ist bewundernswert und wohl auch leseförderndnd, wie anregend der Umgang mit Texten und Büchern in den heutigen Schulstuben ist. Zu beneiden sind die Schülerinnen und Schüler, wenn man sich zurückerinnert an die langweiligen Lesestunden von damals, als es bloss hiess: Nehmt das Lesebuch hervor, Hans fang an ... und dann war man längst weiter, hatte sich von der spannenden Geschichte fortreissen lassen, und die einzige Sorge war es, mit einem Ohr dem zähen Klassenlesen zu folgen, damit man nach dem Namensaufruf korrekt einsetzen konnte.– Heute hingegen dürfen Textpassagen szenisch umgesetzt werden, ein Paralleltext ist zu verfassen, eine Podiumsdiskussion fesselt das Interesse und so weiter und so fort.

Von der methodisch-didaktischen Brille

Soweit ein durchwegs positiver Befund. Dennoch stellt sich – gerade dem Fachdidaktik Deutsch Unterrichtenden – mehr und mehr die Frage: Kann dies alles sein? Genügt es, Leseunterricht und Leseförderung in erster Linie als methodisch-didaktisches Problem zu verstehen? Zweifel sind angebracht. Vielfältige Erfahrungen in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrkräften aller Stufen belegen, dass ein Leseunterricht dieser Art blutleer und technisch wird. – Ein Beispiel: Für vier Wochen steht auf dem Leseprogramm einer achten Klasse Irina Korschunows "Er hiess Jan". Die Studentengruppe, die sich überlegt, in welcher Weise mit dem Text gearbeitet werden könnte, hat bald eine breite Ideenpalette parat: Es ist die Rede von einer Werkstatt, die sich erarbeiten liesse; von einer Präsentation für eine andere Klasse; von Quellentexten, die gewinnbringend beigezogen werden könnten, oder, weniger aufwendig und spektakulär, von Gruppenarbeiten zu je einem Kapitel oder zu verschiedenen Personen... Soweit wunderbar. Aber das

Erschreckende - wenn schon wiederholt Beobachtete – ist, dass die Studierenden Irina Korschunows Buch eigentlich gar nicht gelesen haben. Genauer: Sie kennen zwar die Handlung, sie wissen Bescheid über die verschiedenen Personen, haben auch erkannt, in welchem zeitgeschichtlichen Umfeld die Geschichte spielt usw., aber von allem Anfang an hatten sie durch eine Brille gelesen. Durch eine Brille mit methodisch-didaktisch gefärbten Gläsern - und demgemäss nur noch wahrgenommen, was für ein allfälliges Unterrichts-Set von Gewinn sein könnte. Dieses "gefärbte" Lesen - man könnte es auch (lehr)beamtetes Lesen nennen - ist nach meinen Beobachtungen gerade heute allzu verbreitet, und es gälte, nicht zuletzt in der Lehrerausbildung, Zugänge zu einem persönlicheren und offeneren Lesen anzubieten.

Brille weglegen

Von einem Versuch, in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vor der Vermittlung methodischer Patterns auch dem persönlichen Lesen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur genügend Raum zu lassen, soll im Folgenden die Rede sein. Ort: Seminar Thun. Der Kanton Bern kennt - für einige wenige Jahre noch - die seminaristische Lehrerbildung, d.h. durch eine fünfjährige Ausbildung erwerben sich die Studierenden einerseits die Matura und andererseits das Lehrpatent, das sie zum Unterrichten aller Fächer in der neun Jahre dauernden Volksschule (sechs Jahre Primarschule, drei Jahre Realschule) berechtigt. Studienschwerpunkt der ersten drei Jahre bildet die Allgemeinbildung, im zweiten Teil stehen dann die berufstheoretischen Fächer (dazu gehören die verschiedenen Fachdidaktiken) und die Praktika im Zentrum. Wesentlich für die seminaristische Ausbildung ist auch, dass die Fachlehrkräfte der Allgemeinbildung im Prinzip auch den Fachdidaktikunterricht erteilen.

Ende Juni 1994: Die Studierenden stehen kurz vor Abschluss des vierten Ausbildungsjahres. Mit Beginn des fünften und letzten Studienjahres wird auch die Fachdidaktik Deutsch einsetzen. Angesagt ist eine Studienwoche zum Thema "Kinder und Jugendliteratur", die sich unter anderem zum Ziel setzt, den Studierenden vielfältige Leseerfahrungen mit dieser Literaturgattung zu ermöglichen, vor Beginn der Fachdidaktik Deutsch.

Lustvolles Lesen

Es ist hochsommerlich heiss. Auch im Schatten der hohen Linden und Kastanien des Seminarparks. Fernes Kinderlachen, ein Auto, das durch die Quartierstrasse schleicht, monoton das Plätschern des Springbrunnens im Zierteich. Hundstage! Die Sommerferien ante portas. Eigentlich sollte man ja baden gehen. Hitzefrei! Wer mag da noch etwas Vernünftiges tun? - Offensichtlich eine stattliche Schar junger Frauen und Männer, 47 Seminaristinnen und Seminaristen. Sie liegen oder sitzen im Schatten der Bäume und... lesen. Alle lesen. Wie an jedem Tag dieser heissen Woche für zwei bis drei Stunden. Sie lesen Kinder- und Jugendbücher, einfach so, und sind als Leser, wie Bichsel einmal sagte, "der Wirtschaft und dem Sozialprodukt nicht nützlich". Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer lesen nicht, um sich für eine anschliessende Diskussion kundig zu machen oder um didaktische Konzepte für eine imaginäre Klasse zu erarbeiten. Nein, ihr Lesen ist vielmehr ein Wiedereintauchen in das Meer der Geschichten, das sie mit dem Aelterwerden nur noch als verschwommene Erinnerung rauschen hörten... wie die Erinnerung an den ersten Weihnachtsbaum, den ersten Theaterbesuch, den ersten Kuss. Muss man noch sagen, dass gerade dieses zwecklose Lesen – so die einstimmige Meinung aller – zum Schönsten und Anregendsten dieser Woche gehörte?

Natürlich gab es neben diesen Stunden des reinen Lesens auch Informationen zur Geschichte und zu Tendenzen der Kinder- und Jugendliteratur; es gab Gespräche mit einer Buchhändlerin; eine ganztägige Veranstaltung zum Film "Anna-annA"; die dramatische Umsetzung einer Geschichte von Michael Ende, "Die Geschichte vom Löffel und der Schüssel", durch die Theatergruppe "ond drom" usw. Aber, und das war wesentlich, das freie und lustvolle Lesen hatte die Studierenden sehend gemacht, es hatte ihnen eine unmittelbare Begegnung mit Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht - ohne Brille und ohne gefärbte Gläser.

Genaues Lesen

"In der Anwendung von Kriterien liegt der Hauptteil des Genusses." Das bekannte Diktum Brechts bezieht sich zwar auf die Interpretation von Gedichten, aber diese Aussage lässt sich meiner Meinung nach ohne weiteres auch auf den Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur anwenden. Bestätigt fand sich dies im Anschluss an die hochsommerliche

Konzentrationswoche. Die Studierenden bekamen den Auftrag, sich aus einem breiten Angebot von Jugendbüchern – in der Regel Neuerscheinungen der Jahre 1993/94 – ein Buch auszuwählen, sich mit ihm intensiver zu beschäftigen und eine Rezension im Umfang von etwa 1500 Wörtern zu schreiben. Entsprechende Vorarbeiten waren bereits in der Studienwoche erfolgt (Wertungskriterien hatten wir anhand Lukas Hartmanns "Anna-annA" erarbeitet). Die genauere Lektüre des gewählten Buches, die Textentwürfe und die Ueberarbeitung beanspruchten dann einen Teil des Deutschunterrichts im nachfolgenden Quartal. Selbstverständlich stellte diese Arbeit einige Ansprüche in Bezug auf Lesefähigkeit, gedankliche Durchdringung und Formulierungskompetenz, aber es bestätigte sich für die meisten Brechts Ausspruch, wonach eine Rose auch dann schön sei, wenn man die einzelnen Blätter ansehe.

Zwei Kostproben. Zu Klaus Kordons "Das ist Harry" hebt eine Studentin lobend hervor:"Harry, der Angsthase? Harry, der Wasserfall? Harry begreift, dass sein Wesen sich nicht auf diese beiden Begriffe beschränkt. Harry hat Angst. Harry hat aber auch Phantasie, deshalb könnte es genau so gut heissen: Harry, der Phantasievolle. Oder einfach Harry. Ohne Zusatz. Und beweist Harry nicht schon eine Portion Mut, einfach Harry zu sein, einfach sich selber zu sein? So muss er denn seine Tapferkeit nicht mehr auf der Todesrodelbahn beweisen (...) 'Das ist Harry' von Klaus Kordon handelt von einem Geheimnis, das nicht einmal alle Erwachsenen kennen, und dies macht es zu einem besonderen Buch."(Klaus Kordon: Das ist Harry, Beltz&Gelberg, 1992)

Kritischer dagegen die Anmerkungen einer anderen Studentin zu Mecka Linds "Manchmal gehört mir die ganze Welt": "Der Versuch der Autorin, in der Figur von Saane die ganze Bandbreite der Probleme und Facetten zu vereinen, ist nicht immer gelungen. Beim Lesen entsteht zuweilen der Eindruck, dass noch gerade schnell ein neuer Aspekt oder ein weiteres Problem eingeschoben wurde. So wirkt die Handlung gesamthaft ziemlich konstruiert, was dem Werk die authentische Frische nimmt, die Distanz zwischen Saane und dem Leser vergrössert und so auch ein Stück weit die Identifikation erschwert." (Mecka Lind: Manchmal gehört mir die ganze Welt. Aus dem Schwed., Arena, 1994)

Engagierte Leserinnen und Leser

Die individuelle Erarbeitung einer Rezension fand in der Folge einen öffentlichen Abschluss. Die Studentinnen und Studenten präsentierten ihre Arbeiten in Form einer Ausstellung, die für jedes Buch ein sorgfältig gestaltetes Poster (in Weltformat), die erwähnte Rezension, eine Kurzkritik und das Buch selber umfasste, und während zwei Wochen waren die Jugendbücher am Seminar präsent. Viele Mitstudierende verweilten dort, schmökerten und kamen mit den Rezensentinnen und Rezensenten ins Gespräch. Dabei vermisste niemand, dass es zu den einzelnen Büchern keine methodisch-didaktischen Arbeitshinweise, keine Arbeitsblätter und auch keine Werkstätten gab. Die Bücher, die Posters, die Rezensionen und das erkennbare Engagement genügten vollauf, um allerseits Lust auf Kinder- und Jugendbücher zu wecken.

Der kommenden Fachdidaktik Deutsch aber sah der Lehrbeauftragte für die Fachdidaktik Deutsch nun mit wacher Gelassenheit entgegen: Die Studierenden hatten sehen gelernt und würden die fachdidaktische Brille - so hilfreich sie auch sein mag - mit aller Vorsicht und nicht mehr ausschliesslich benutzen.

Adresse: Dr. Kurt Gilgen, Staatliches Lehrerseminar Thun, Ringstr. 7, CH-3600 Thun

Cornelia Rosebrock

Lesesozialisation in der Mediengesellschaft[1]

"Die neue Mediengeneration hat nicht nur Schwierigkeiten, ihre eigenen Gedanken klar, zusammenhängend und grammatisch einigermassen richtig zu formulieren. Auch das Lesen gelingt ihr immer mühsamer"[2] – so und ähnlich steht es in den Zeitungen. Belegt werden solche generellen Diagnosen kaum; sie sind auch eher als Ausdruck eines kulturellen Unbehagens denn als sachliche Aussage zu verstehen, eines Unbehagens, ausgelöst durch das historisch rasche Einnisten der elektronischen Medien in Alltag, Familie und Schule.

Buch und Zeitung als traditionelle Medien stehen mit der Umwälzung der gesellschaftlichen Gebrauchsformen des Bildes (durch das Fernsehen) und auch der Schrift (insbesondere durch die Computer) mehr und mehr im Zentrum auch sachhaltigerer Diskussionen: Stimmt die Diagnose vom

"öffentlichen Bedeutungsverlust [...] der Lektüre" und die Einschätzung des Lesens als einer "Kulturform, deren Sinn in der gesellschaftlichen Praxis nicht mehr selbstverständlich gegeben ist"[3]? Oder verändert sich Lesekultur selbst mit den neuen Medien, bleibt aber, trotz und mit den neuen digitalen Texttypen, die dominante Form des symbolisch vermittelten Wirklichkeitszugangs? Welche Funktionen hat eine entwickelte Lesefähigkeit und -praxis in der Lebenswelt der einzelnen, welche hat die Lesekultur generell für die Gesellschaft?

In der Frage nach dem Wert und den Funktionen des Lesens liegt häufig eine wertende Vermutung: dass Lesefähigkeit im umfassenden Sinn, also die Fähigkeit, über Bücher und Texte Wirklichkeit zu erfahren, eine Schlüsselkompetenz für die Orientierung in der Medienlandschaft und den mündigen Umgang mit einzelnen Medien darstellt. Wenn sich die Sorge über die kulturellen Auswirkungen des Fernsehens in rückwärtsgewandten Ressentiments äussert – wie in den eingangs exemplarisch zitierten Sätzen –, so liegt auch ihnen offensichtlich eine solche positive Einschätzung des Lesens zugrunde. Diese Bewertung wäre auf mehreren Ebenen durchaus sinnvoll begründbar: *kognitiv*, so könnte man annehmen, fördert die Lektüre sprachliche Intelligenz auf allen Ebenen, indem sie Wissensbestände rekapituliert, neu verknüpft und erweitert; in *emotionaler* Hinsicht inszeniert, produziert und differenziert Lesen nicht nur die Affekte, sondern setzt sie auch zueinander in Beziehung und integriert sie in die 'Sprachspiele'; die *soziale* Einfühlung in die Perspektive anderer und die probeweise Übernahme fremder Befindlichkeiten sind Fähigkeiten, für deren Einübung insbesondere fiktionale Lektüre ein privilegiertes Feld zu sein scheint; und in *medialer* Hinsicht reflektieren Lektüreprozesse immanent ihren Abstand zum Faktischen und eröffnen so Distanzierungsspielräume.

Das jeweilige Ausmass der verschiedenen Leistungen hängt zwar vermutlich von der Qualität der Texte ab: ein Sachtext fordert andere Rezeptionsschwerpunkte als ein belletristischer, ein vergleichsweise schlichter andere als ein komplexer. Aber es sind doch Annahmen, die die Rezeption von Schriftsprache generell betreffen. Indem einzelne Lektüreakte derartige Kompetenzen erfordern, werden diese Fähigkeiten natürlich durch eine ausgeprägte Lesepraxis generell befördert und ausgebildet und schliesslich kulturell etabliert. Das Fernsehen oder das Computerspielen erscheinen dagegen als medial weniger anspruchsvoll; anders als Texte können sie diese Formen der umfassenden aktiven inneren Beteiligung der Rezipienten nämlich nicht erzwingen.

Diese These von der Asymmetrie zwischen Lektüre und anderen, wahrnehmungsnäheren Rezeptionsformen setzt also Lesen in den Rang einer Schlüsselkompetenz in der Mediengesellschaft, statt – wie es literaturwissenschaftliche Wirkungsvermutungen tun – den bildenden Gehalt bestimmten Textsorten zuzusprechen. Argumentativ greift das auf ein von der Rezeptionsästhetik beschriebenes Wesensmerkmal des Lesens zurück: dass beim Lesen aktiv die Subjektivierung von Bedeutungen vollzogen werden muss, d. h. dass die Erfahrungen, die lesend gemacht werden, durch das Subjekt 'mit Haut und Haaren' , d. h. durch Intellekt, Emotion und die sedimentierte Lebensgeschichte, hindurchgehen müssen und so gleichsam von innen heraus angeeignet werden. Solche Annahmen über die Wirkungen gewohnheitsmässigen Lesens enthalten bereits einen spezifischen emphatischen Lesebegriff, der Lektüre nicht nur als Vorgang der Informationsaufnahme und auch nicht alleine von Textgehalten her bestimmt. Die Ausbildung und individuelle Etablierung stabiler Lesegewohnheiten entstehen – auch das ist damit impliziert – nicht 'naturwüchsig', wie es bis zur kulturellen Irritation durch Fernsehen und dann Computer scheinen wollte. Gewohnheitsmässiges Lesen wird vielmehr in einem komplexen, von vielen Faktoren bestimmten Prozess ausgebildet, sozialisiert. Dieser Prozess kann scheitern, wofür dann Gründe auszumachen wären, aber es sind auch Bedingungen seines Gelingens ausfindig zu machen, und er kann gezielt unterstützt und gefördert werden. Lesen und Lektürepraxis sollte nicht als Bollwerk gegen neue Medien und deren vermutete soziale und psychohistorische Auswirkungen aufgefahren, sondern als notwendige Fähigkeit und Praxis für einen mündigen Umgang mit ihnen pädagogisch verteidigt werden.

Wenn von 'literarischer Sozialisation' gesprochen wird, stellt man sich vielleicht einen Zweig im Baum des Lebens vor, der den Werdegang zum habituellen Lesen nachzeichnet, ähnlich wie ein anderer Strang den Weg zum Sport, ein weiterer zu einer politischen Einstellung usw. symbolisieren könnte. 'Sozialisation' verweist dabei auf die Perspektive, aus der dieser sinnbildhafte Baum in den Blick genommen wird: denn Sich-Entwickeln heisst ja zugleich auch Mitglied-Werden in einer bestimmten Gruppe, einer Gesellschaft, einer Kultur4. Es geht also um den Prozess des Hineinwachsens in Gemeinschaft und Gesellschaftlichkeit: Die Perspek-

tive der Sozialisation umfasst, um in der Metapher zu bleiben, den Wald.

Die Gruppe oder Kultur, in die die Kinder und jungen Leute hineinwachsen, hält, sozialisationstheoretisch gesehen, 'Mitgliedschaftsentwürfe'[5] für die einzelnen bereit, sie hat also ein Arsenal an spezifischen Erfahrungs-, Einstellungs- und Verhaltensmustern als Erwartung vorgeformt. In diesen Erwartungen sind Eigenschaften niedergelegt, die die Gruppe der Lesenden faktisch kennzeichnen oder die das Bild vom Leser, von der Leserin gegenwärtig ausmachen.

Nun ist das Sinnbild vom Baum des Lebens schlicht, und seine Aussagekraft endet da, wo nach dem Verhältnis der literarischen Sozialisation zu anderen sozialisierenden Prozessen gefragt wird; denn Leseerfahrungen sind nicht von anderen Erfahrungen qualitativ isolierbar. Lesen ist qualitativ selbst eine Art und Weise des Daseins, in der sämtliche denkbaren Erfahrungen gemacht werden können, es ist gleichsam eine zusätzliche Form des Zugangs zur Welt und des Aufenthalts in der Welt, und die Welt ist latent noch einmal da in Gestalt der Lesemedien, der Texte, die auf sie verweisen, sie interpretieren, sie entwerfen. Lesen ist zwar einerseits eine isolier- und messbare Tätigkeit, deren Ausmass und z. T. sogar Wirkung durch die quantitative Sozialforschung benannt werden kann; es ist andererseits aber wesensmässig auch eine aktive Form der Wirklichkeitsbegegnung, die potentiell ein unendlich grosses Spektrum an ihrerseits sozialisierenden Erfahrungen zulässt. Diese existenzielle Dimension als eigene Form des In-der-Welt-Seins kann Lesen deshalb haben, weil vorgängige Wirklichkeit nicht nur einfach übernommen wird. In der Lektüre werden die Textvorgaben aktiv zu inneren Szenarien aufgebaut. Wirklichkeit wird beim Lesen nicht einfach kognitiv oder emotional gespiegelt, sondern wesentlich selbsttätig, sozusagen eigensinnig aufgebaut und darin gebildet und angeeignet. Mit diesem wirklichkeitskonstitutiven Zug ist das Lesen einschliesslich seiner Vorläufer, dem Erzählt- und Vorgelesen-Bekommen, in die Herausbildung der Subjekte von früh an verflochten: Lesen ist selbst ein Feld, auf dem sich Sozialisation vollzieht.

Diese Spannung im Begriff des Lesens einmal als Verhalten, zum anderen als handelnde Form der Weltbegegnung und Wirklichkeitskonstitution machen es nicht leichter, das Feld dessen, was mit 'literarischer Sozialisation' oder 'Lesesozialisation' bezeichnet werden soll, zu bestimmen. Darin mag einer der Gründe für die Unschärfe und Widersprüchlichkeit der sozialen 'Mitgliedschaftsentwürfe' liegen, für die Fragen also, was ein Leser, eine Leserin auszeichne, worin sich Lesekultur zeige, welches Ziel den lektürebezogenen Sozialisationsprozessen, soweit sie intentional sind, zugrunde liegen soll. Ein weiterer findet sich in der historisch gewachsenen engen Bindung der Begriffsfelder 'Literatur' und 'Lesekultur' an 'Bildung' und den Zugang zu den entsprechenden Institutionen und damit insgesamt an historisch bewegte Ideale und Ideologien. Diese Bindung hat freilich nicht nur eine ideologische, sondern auch eine faktische Seite: nach wie vor korrelieren statistisch formale Bildung und Leseverhalten miteinander.

Vielleicht wäre das Problemfeld "literarische Sozialisation" durch vier Ebenen zu strukturieren. Die erste beschreibt die *Bedingungen* der literarischen Sozialisation, benennt also das Ensemble der Institutionen, Settings und Medien, in denen sich literarische Sozialisation vollzieht. Die zweite Ebene wird durch die Perspektive auf die *Verlaufsform* des Entwicklungs- bzw. Bildungs- bzw. Sozialisationsprozesses bestimmt. Drittens stellen sich Fragen theoretisch, empirisch und normativ auf der Ebene der Lese- oder literarischen *Kompetenz*, nach der Qualität und den Zielperspektiven der Prozesse also. Und viertens ergibt sich die Ebene der *Performanz*, der realen Etablierung von Lektüre in historisch-politisch-sozialen Konstellationen.

Bevor diese vier Felder skizziert werden, gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass sie alle in sich nicht homogen, sondern geschlechtsspezifisch strukturiert sind und dass das Geschlecht hier keine isolierbare Einflussgrösse ist, sondern seinerseits literarische Sozialisation als ganze prägt: Zunächst sind die *Bedingungen* des Leser-Werdens für die Geschlechter verschieden, obwohl dies durch die gesellschaftlich zunehmende Akzeptanz der höheren Bildung der Mädchen auf der Ebene der Institutionen nicht mehr in dem Masse wie früher unmittelbar sichtbar ist. Die unterschiedliche Literatur für Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in der Kinderliteratur, in weiten Bereichen der Belletristik wie der nichtprofessionellen Sachliteratur präfiguriert deutlich den Gang der literarischen Sozialisation; sie ist m. E. freilich eher Ausdruck als Ursache der unterschiedlichen *Verlaufsformen* des Literaturerwerbs, also der unterschiedlichen Entwicklung und Ausprägung intrinsischer Lesemotivation und schliesslich der Lektürepraxis für Mädchen und Jungen. Drittens kann nur auf der normativen Ebene formuliert werden, was die Lesekompetenz 'des Menschen' geschlechtsunabhängig sein soll; das 'adäquate Textverständnis' hat offensichtlich verschiedene

Gesichter. Empirisch zeigt sich auf der vierten Ebene der Performanz in allen vorliegenden Studien, dass weibliches Lesen thematisch anders gewichtet war und ist als männliches, dass es andere Funktionen im Lebenskontext hatte und hat, und dass Mädchen und Frauen quantitativ mehr als Jungen und Männer lasen und lesen. Insgesamt weist diese deutliche Geschlechtsspezifik der literarischen Sozialisation auf umfangslogisch noch umfassendere Sozialisationsprozesse, in die das LeserIn-Werden selbst eingelassen ist.

1. Bedingungen

Zu den Bedingungen literarischer Sozialisation zählen zunächst (a) die *Institutionen*, die hier wirksam werden: Familie, Kindergarten, Schule, Hochschule, Peer-Groups, Bibliotheken, Büchereien, Buchhandlungen, Theater usw. Daneben formieren sich die Mitgliedschaftsentwürfe in (b) den *Settings*, den situativen Kontexten, in denen literarische Kultur inszeniert wird. Schliesslich zählen auch (c) die *Medien* zu den Bedingungen der literarischen Sozialisation: In erster Linie natürlich Bücher und Printmedien generell, aber auch nicht-textförmige Medien können Literarität vermitteln.

(a) Der Lesesozialisation in der *Familie* hat Bettina Hurrelmann jüngst eine eigene empirische Studie gewidmet[6], die die Bedingungen des Leser-Werdens in der primären Sozialisation ausleuchtet. Die elterliche, insbesondere mütterliche praktizierte und z.T. auf die Kinder bezogene Beziehung zu Büchern ist dabei – so nur ein Ergebnis der umfassend angelegten Studie – von entscheidender Bedeutung, wobei die elterliche Leseaktivität ihrerseits durch den Wandel der Familienstruktur insgesamt und die Karriere des Fernsehens zum sozialen 'Leitmedium' verändert wurde.

Die *Schule* erfährt in ihrer Funktion als Instanz literarischer Sozialisation viel zu wenig Aufmerksamkeit von Wissenschaft und Öffentlichkeit. Dabei ist sie unbestreitbar nach oder sogar mit der Familie die wesentlichste Institution des Hineinwachsens in Lesekultur[7]. Die Schule selbst – weniger die Grundschule als der Sekundarbereich – zeigt sich mit ihren nach wie vor analytisch orientierten, häufig lustlosen Interpretationsritualen von Texten merkwürdig apathisch gegenüber der drängenden Notwendigkeit, der medial veränderten Wirklichkeit Rechnung zu tragen. Nur zögernd findet als erstes Zeichen einer Veränderung auf diesem Gebiet die Kinder- und Jugendliteratur Einzug in die Lehrpläne. Nach wie vor setzen die Richtlinien insbesondere der Sekundarstufe eine privat entwickelte, stabile, intrinsisch motivierte Lektürepraxis bei allen Kindern stillschweigend voraus, anstatt sich allem voraus ernsthaft ihrer Etablierung oder Förderung anzunehmen. Wo Schule sich nicht als Lebens- und Erfahrungsraum versteht, in dem Lektüre zu praktizieren wäre, sondern traditionell als Medium der Welt- und Wissensvermittlung, das im Bereich des Deutschunterrichts einen Textbestand samt Interpretationsinstrumentarium weiterzureichen hat, da wird sie durch die Leistungskraft und Lustorientierung der neuen Medien enorm in Frage gestellt; vielleicht rührt auch von diesem Angriff der neuen Medien auf die Vermittlungspotenz der Bildungsinstitutionen die stoische Unberührtheit der Institution von den Fragen und Problemen der literarischen Sozialisation.

Der einsame, nur aus sich heraus motivierte und mit seinen Erfahrungen bei sich bleibende 'Bücherwurm' war vielleicht schon immer ein Zerrbild vom Leser, von der Leserin; Lesen ist ein sozial eingebundener, ein gestützter oder behinderter Modus des Erfahrens. Die soziale Figuration von *'Settings'* (b), in denen Text, LeserIn und Situation zusammen kommen und sich Lesekultur sozial und historisch realisiert, sind ein zweiter Bereich innerhalb der Bedingungen literarischer Sozialisation. Für solche Settings wie Autorenlesungen, Buchvorstellungen, Diskussionen, spontane Leseaufführungen, Büchernächte, Leseecken u. a. könnten auch den Nutzerbedürfnissen angepasste Bibliotheken ein Ort sein, ebenso wie die Schule dafür erst zu entdecken wäre.

In einer mehr deskriptiven Sicht müssen solche präfigurierten Settings nicht pädagogisch inszeniert sein. Ein Setting gleichsam anti-öffentlicher Natur findet sich häufig bei Jugendlichen, die in ihrer 'literarischen Pubertät'[8] oft Formen des zurückgezogenen Schmökerns entwickeln, in denen eine spezifische Geborgenheitssituation mit bestimmten Textsorten und bestimmten Lektüreweisen ein vergleichsweise präzise skizzierbares kulturspezifisches Setting bildet [9].

Zu den Bedingungen der Lesesozialisation gehört schliesslich auch die (c) *Medienseite*. Kinderliteratur, unbestreitbar das wesentlichste Medium der kindlichen literarischen Sozialisation, zeichnet sich strukturell durch ihre Einstiegsfunktionen aus, also dadurch, dass sie gestaffelte Schwierigkeitsstufen hin zu komplexen und abstrakten textuellen Mustern sukzessive zur Verfügung stellt.

Die neuere für Kinder geschriebene Literatur erfreut sich seit einigen Jahrzehnten nicht nur kon-

stant hoher Verkaufszahlen, sondern auch intensivierter pädagogischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit; das mag insgesamt zu der Literarisierung des Genres beigetragen haben, auch zu der Potenz dieser Literatur, in sich die medialen Veränderungen zu reflektieren. Die Ästhetisierung und das Komplexer-Werden der Kinderliteratur weisen zugleich darauf hin, dass Einstiegsfunktionen in die Literaturkompetenz auch von anderen Medien, insbesondere dem Fernsehen, übernommen werden.

2. Verlaufsformen

Neben der Ebene der Bedingungen (Institutionen, Settings, Medien) verbindet sich zweitens mit dem Begriff der literarischen Sozialisation – übrigens mehr als mit dem der Lesesozialisation – die Idee einer geordneten chronologischen Verlaufsform. Mit den Begriffen *emergent literacy*[10] oder *Literatur-Erwerb*[11] ist das benannt.

Charlotte Bühler hat bereits zu Beginn des Jahrhunderts mit einer Mischung aus phänomenologischem und ich-psychologischem Instrumentarium unbefangen kindliche Altersstufen nach den dazu 'passenden' literarischen Genres benannt; das Struwwelpeteralter reiche von 2-4 Jahren, auf das Märchenalter (4-8) folge das Robinsonalter (bis 11) usw.[12] Im Verlauf der Etablierung der sogenannten 'Jungleserkunde' der 50er Jahre[13] verloren die Ausformulierungen dieses Ansatzes sichtlich an Erklärungskraft und Legitimation; den Lesealtersstufen-Modellen fehlte es an theoretischen Begründungskontexten, sie orientierten sich an der Vorstellung einer quasi natürlichen Reifung der literarischen Praxis statt an den sozial organisierten und von aktiven Subjekten mitgesteuerten Vorgängen des Mitglied-Werdens. Mit der kognitionspsychologischen Wende in der Literaturdidaktik scheint hier ein neuer Zugang zu diesem Komplex der Verlaufslogik des Literaturerwerbs gefunden: Im Rückgriff auf Piaget, Wygotsky, Bruner und ihre Schulen und mit einem pädagogisch neuen Bild vom aktiv und eigentätig lernenden Kind gelingt es, die Verstehensleistungen bei der Rezeption verschiedenartiger literarischer Strukturen aufzufächern und deren Einzelschritte empirisch zu überprüfen[14].

Der Gedanke der Verlaufsform ist aber auch biographisch aus der Perspektive der Leser und Leserinnen in fruchtbarer Weise nachvollziehbar: Die quantitativ orientierte Forschung berichtet von typischen Schwankungen der Leseintensität in der Lebensgeschichte, und die biographischen und autobiographischen Zugänge zur individuellen Lesegeschichte können Hinweise auf deren lebensgeschichtliche Bedeutung eröffnen. Eine erste Krise erfährt die zunächst ungebrochen lustvolle kindliche Lektüre durch den Dämpfer, den die von der Schule zu vermittelnden Techniken des Dechiffrierens der Buchstabenschrift im allgemeinen bereitet: Es entsteht ein Missverhältnis zwischen den technischen Lesefertigkeiten und der schon vergleichsweise hoch entwickelten literarischen Verstehensfähigkeit. Häufig etabliert sich in der folgenden Phase der Grundschulkindheit eine relativ stabile kindliche Lesefreude. Die Pubertät wird von einer weiteren Krise begleitet, in der offensichtlich eine Wandlung der psychodynamischen Funktion der Lektüre stattfindet. Ein Ausdruck dieser Veränderung ist die in dieser Zeit fast immer einsetzende Spaltung der Lesepraxis in eine schulisch geforderte, distanzierte auf der einen Seite und in eine intrinsisch motivierte, privat betriebene von oftmals intimem Charakter auf der anderen. Diese Entmischung lustorientierter und geforderter Lektüreformen besteht im allgemeinen noch lange in die Adoleszenz und die erwachsenen Lektüregewohnheiten hinein und betrifft dann auch die selbstgesuchten Lesestoffe.

3. Kompetenz

Die Veränderung der Settings und der individuellen Umgangsformen mit Büchern ab der Pubertät weist auf eine Veränderung des Modus der Lektüre selbst in dieser Zeit, auf eine Veränderung des 'Wie' des Lesens also. Darin wird deutlich, dass auf diesem Terrain der Phänomenologie der Lektüreformen so gut wie alle Fragen, die jenseits der textbezogenen, genauer: auf Hochliteratur bezogenen Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule angesiedelt sind, noch ungeklärt sind. Ist die Auffassung des Common Sense berechtigt, empirisch vorfindbar sei – zumindest ab der Pubertät – einerseits ein kognitiv zentriertes intellektuelles, andererseits ein identifikatorisches emotionales Lesen als zwei voneinander absetzbare Lektüreformen? Oder trägt diese Vorstellung nur tradierte Dualismen von Natur- und Geisteswissenschaft, Sachliteratur und poetischen Texten, Intellekt und Affekt, Begriffslernen und sozialem Lernen, und nicht zuletzt: Mädchen und Jungen, Frauen und Männern als Schablone weiter auf ein Feld, dessen präzisere empirische und theoretische Durchleuchtung und begriffliche Fassung eine solche Zweiteilung gar nicht hergäbe?[15]

Die Leseforschung hat sich seit ihrem Bestehen um die Modellierung verschiedener Leseweisen bemüht, die in der Regel in eine passende Leserty-

pologie und -psychologie einmündeten: Tatsächlich skizziert schon Christian Felix Weisse in der Vorrede seines 'Jugendfreund' 1775 eine Lese(r)typologie, die Nachfolger in Wolgast, Haseloff, Bamberger, Giehrl, Maier und vielen anderen fand; auch die gegenwärtigen empirischen Studien zum Lesen arbeiten mit solchen Typisierungen. So verschieden diese Typologien sind, treffen sie sich doch frappanterweise über die Jahrhunderte in den folgenden Zügen: es sind jeweils vier Typen oder Leseformen, die unterschieden werden (ausser Wolgast; er erkennt sechs); eine davon ist um den Begriff oder die Idee der Informationsaufnahme zentriert; die Typen sind in sich hierarchisiert, wobei der letztgenannte als schlichtester im allgemeinen unten steht, ein an der ästhetischen Hochliteratur orientierter dagegen oben; die Autoren gestehen die Modellhaftigkeit und Wirklichkeitsferne der Typologien ein und kennzeichen sie mehr oder weniger als theoretische, nicht empirische Typen der Lektüre oder des Lesers. Der jeweils in Anschlag gebrachte Kompetenzbegriff samt seinen pädagogisch-didaktischen Konsequenzen orientiert sich freilich trotzdem an diesen Typen und gerät damit wie sie selbst in die Gefahr der gesteigerten Anfälligkeit gegenüber je aktuellen Ideologien.

Die Aufteilungen haben insgesamt Züge des Beliebigen: kognitive Beanspruchung, affektive Beteiligung, Informationstransfer, Stimmungsmodulation, 'Lustgewinn' u. a. sind mit Sicherheit an allen Leseakten beteiligt und nicht Merkmal von Textgattungen oder LeserInnenpersönlichkeiten. Möglicherweise hilft hier die Wittgensteinsche Denkfigur der Familienähnlichkeit weiter: Diesem Gedanken zufolge könnte man hypothetisch zunächst viele unterschiedliche Formen des Lesens konstatieren, die sich in vielen Eigenschaften unterscheiden und in vielen auch treffen, aber keine hinter dieser Formenvielfalt stehenden für sämtliche Leseweisen verbindlichen Kompetenzen festschreiben: was Lesen ist, wäre nicht 'in einem Guss' zu bestimmen.

4. Performanz

Zu den Ebenen der Voraussetzungen und denen der Gestalt und Dynamik der *Verlaufsform* literarischer Sozialisation stehen die Fragen nach der *Kompetenz* und *Performanz* also noch einmal quer. Was ist, worin besteht, wie bewerten wir 'Literarität' als individuelle, soziale und kulturelle Kompetenz? Unter welchen gesellschaftlichen, lebensweltlichen, individuellen Bedingungen werden diese Kompetenzen aktualisiert, so dass Leserinnen und Leser, historisch gesehen: Lesekultur, tatsächlich erscheint und stattfindet, unter welchen verkümmern sie?

In alle vier benannten Ebenen sind historische Konfigurationen eingelassen, in die literarische Sozialisation ihrerseits eingebettet ist und die deren Abhängigkeit von anderen sozialen Prozessen verdeutlichen können. Die Geschlechtsspezifik wurde schon genannt; eine andere Frage ist, ob sich durch die neuen Medien die gleichsam 'ontogenetische' Dimensionen der Lektüre verschiebt. Wir wissen wenig über die Richtigkeit der häufig zu hörenden Meinung, Kinder seien – heutzutage! – weniger neugierig auf Geschriebenes, da das Fernsehen ihnen ständig 'unerhörte Geschichten' zutrage. Impliziert ist darin die Vorstellung, die anthropologische Grundausstattung verändere sich, in die 'Lesen' im umfassenderen Sinn gleichsam eingelassen ist[16].

Eine weitere Dimension der Performanz von Lesekultur im historischen Massstab ist ihre Rolle im Zivilisationsprozess, wie er von Norbert Elias[17] beschrieben wurde. In diesem Verständnis vom Gang der Geschichte als voranschreitende Dämpfung der Affekte, der Vereinzelung der Menschen, Verinnerlichung ihrer Konflikte und der Domestizierung ihrer Triebnatur erhielte das langsame Aufkommen und dann breite Etablieren des Lesens als Zugang zur Welt eine unterstützende Funktion: denn lesend konstituierte Welten sind ja indirekter und zugleich intimer und individueller formiert als unmittelbar erfahrene Wirklichkeit – Lektüre spielt sich innen ab, und sie formiert einen Zeichenprozess, nicht einen leiblichen. Die Erfahrungsform Lesen ändert sich zudem selbst in diesem grossen historischen Prozess: die historische Ablösung des lauten durch das leise Lesen, der Umschwung vom intensiven, wiederholenden zum extensiven, einmaligen Lesen, die teilweise Ablösung des Lesens aus dem Gelehrtenkontext und seine 'Intimisierung' zu einem affektbezogenen Bedürfnislesen, überhaupt die Verallgemeinerung des Lesens als Alltagspraxis aller Gesellschaftsmitglieder vollziehen den 'grossen' Prozess der Zivilisation gleichsam in dieser einzelnen Kulturtechnik noch einmal nach. In diesen Prozess greifen die neuen Medien ein und verändern das Wesen der Lektüre und ihre Bedeutung.

Wir – und besonders die Kinder – stehen mitten drin!

1. Der vorliegende Text ist die gekürzte Fassung der Einleitung in den von der Verfasserin herausgegebenen Band "Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische

Aspekte literarischer Sozialisation", Juventa: Weinheim und München 1995.

2. Joachim Kutschke in einem Artikel unter der Überschrift: "Neue Generation – sprachlos". In: Frankfurter Rundschau vom 28.7.94.

3. Vgl. Bettina Hurrelmann 1993: Lesenlernen als Grundlage einer umfassenden Medienkompetenz. In: Hans Rudolf Becher; Jürgen Bennack (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 244-260. S.247f.

4. Vgl. Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich 1991: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 3-20.

5. Ebd.

6. Lesesozialisation. 1993: Bd. 1: Bettina Hurrelmann; Michael Hammer; Ferdinand Niess: Leseklima in der Familie: Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. Bd. 2: Heinz Bonfadelli; Angela Fritz; Renate Köcher: Leseerfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

7. Gerhard Haas 1995: Lesen für die Schule, gegen die Schule, in de r Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock 1995 (Fussnote 1), S.211-228.

8. Werner Graf 1980: 'Literarische Pubertät'. Überlegungen zu Interviews mit erwachsenen Lesern. In: Der Deutschunterricht 32/5; (1980), S. 16-24.

9. Vgl. Messner, Rudolf; Rosebrock, Cornelia 1987: Ein Refugium für das Unerledigte - Zum Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: Buttgereit, Michael (Hrsg.): Lebensverlauf und Biografie. Werkstattbericht, Bd. 18. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek S. 155-197.

10. William H. Teale; Elisabeth Sulzby (Hrsg.) 1986: Emergent Literacy. Writing and Reading. Norwood, New Jersey: Ablex.

11. Peter Conrady (Hrsg.) 1989: Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt/M.: dipa.

12. Charlotte Bühler [1918]: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. In: Dies.; Hildegard Hetzer: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München: Johann Ambrosius Barth 1958; S. 17-71. [Erstmals Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 7, 1918].

13. Vgl. Hans Eberhard Giehrl 1968: Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth: Auer. Alexander Beinlich 1973: Die Entwicklung des Lesers. In: Alfred Clemens Baumgärtner: Lesen: Ein Handbuch. Lesestoff. Leser und Leseverhalten. Lesewirkungen. Leseerziehung. Lesekultur. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung, S. 172-210. Zur Kritik vgl. Norbert Groeben; Peter Vorderer 1989: Immer noch 'Lesealter'? In: Conrady 1989 (s. Fussnote 11), S. 9-22.

14. Michael Charlton: Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. S. 65-80. Kaspar H. Spinner: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. S. 81-96. Petra Wieler 1995: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. S. 45-64. Alle in: Rosebrock 1995 (s. Fussnote 1).

15. Vgl. Norbert Groeben; Ursula Christmann: Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Rosebrock 1995 (s. Fussnote 1), S. 165-194.

16. Vgl. Wolfgang Iser 1991: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Cornelia Rosebrock [1990]: Lektüre und Wiederholung. Philosophische Studien zur Zeitkonstitution des Lesens. Kasseler Philosophische Schriften 32. Neuauflage. Kassel: 1994.

17. Norbert Elias [1936]: Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 8. Aufl. 1981/82.

Adresse: Dr. Cornelia Rosebrock, Pädagogische Hochschule, Keplerstr. 87, D - 69120 Heidelberg.

Jürg Ulrich

Warum kann Johnny nicht lesen?

Lese- und Lernprobleme amerikanischer Schüler

In allen zivilisierten Ländern müssen erwachsene Menschen lesen können. Wer diese Kunst nicht oder nur mangelhaft erlernt, gilt gewöhnlich als dumm und wird nicht voll genommen. Eltern von Kindern mit Leseschwierigkeiten sind zurecht alarmiert. Ein Uebersichtsartikel in der amerikanischen naturwissenschaftlichen Zeitschrift "Science" zu diesem Thema ist deshalb auch für uns von Interesse (Roush 1995)*.

In den USA wurde die Diagnose einer Lernstörung 1992/93 bei 2,3 Millionen Schülern und Schülerinnen gestellt. Eine Lernstörung (learning disorder) ist die überdurchschnittliche Mühe eines normal intelligenten Schülers (durch IQ-Tests festgehalten!), Lesen, Schreiben oder Rechnen zu lernen. Weitaus die häufigste Lernstörung (80%) ist die Dyslexie, die Schwierigkeit lesen zu lernen. Verdienstvollerweise werden in den USA solche Schüler speziellen Programmen zugeführt, was allerdings die Schule erheblich verteuert ($ 8000 pro Jahr und Schüler/In, im Gegensatz zu $ 5500 im Normalfall). Lernstörungen werden deshalb in den USA aufs Intensivste mit den verschiedensten Methoden erforscht:

Eine genaue Statistik wird schon seit vielen Jahren geführt. Sie eben hat die alarmierende Zunahme der Lernstörungen aufgezeigt. Während im Jahre 1976 die Gesamtzahl der Kinder mit Lernstörungen 783'000 betrug, ist ihre Zahl jetzt auf die schon genannten 2,3 Millionen angeschwollen; jedes Jahr werden 120'000 neue Fälle registriert. Die Störung ist geographisch ungleichmässig verteilt: Ueber 7 % der Schulkinder sind in Massachusetts, New Jersey und Alaska befallen, in allen anderen Staaten weniger, der niederste Anteil von 2,7 % wurde in Georgia festgestellt.

Manche Untersucher analysierten psychologische Schritte des gestörten Lernvorganges. Sie beobachteten, dass die von Dyslexie Betroffenen mehr Mühe als normale haben, die Lautfolge innerhalb eines Wortes wahrzunehmen - Störungen, die vielleicht zu den im Folgenden beschriebenen Hirnveränderungen in Beziehung stehen.

Um solche festzustellen, zieht man moderne Untersuchungstechniken bei. Man nimmt beispielsweise Bilder des Gehirns mit röntgenologischen und Magnetfeldtechniken auf, welche auch Hinweise auf den Stoffwechsel vermitteln; oder man untersucht und misst mit modernen Mikroskopen Hirnstrukturen verstorbener Kinder. Mit Hilfe solcher Techniken haben Forscher Unterschiede zwischen lerngestörten und normalen Kindern entdeckt. Allerdings sind die Resultate dieser Untersuchungen insofern widersprüchlich, als die Abweichungen in ganz verschiedenen Hirnteilen beobachtet wurden: Die einen Forscher heben besonders Veränderungen in der frontalen Hirnrinde hervor, andere solche im Thalamus (einer riesigen Schaltstelle im obersten Hirnstamm) und wieder andere im Corpus geniculatum mediale, einem Zentrum, das für den Hörvorgang notwendig ist.

Auch die genetische Forschung hat sich des Dyslexieproblems angenommen. In einem Laboratorium testete man mehr als 300 Zwillingspaare, von denen wenigstens ein Individuum unter Lernstörungen litt. Eine Forschergruppe glaubt sogar, ein Dyslexie-Gen an einer bestimmten Stelle eines bestimmten Chromosoms suchen zu können.

Zahlreiche Befunde sind also zusammengetragen worden, welche "Normabweichungen" in der Wahrnehmungsstrategie, dem Aufbau der Gene, der Hirnaktivität, ja vielleicht sogar der Hirnstruktur der "dyslektischen" Kinder nahelegen. Vieles bleibt jedoch unklar:

Schon die Umschreibung der Dyslexie ist widersprüchlich. Für die Diagnose wird nur die normale Intelligenz von allen Untersuchern als wichtig hervorgehoben, während die Umschreibung der Störung selbst von jedem Forscher wieder anders vorgenommen wird. Deshalb bezweckt ein Teil der Forschungen, zuverlässige Diagnosekriterien zu schaffen. So versucht man beispielsweise, die gestörte Buchstabenwahrnehmung als Basis für einen Dyslexie-Diagnosetest zu verwenden.

Unklar sind auch die meisten Kausalitätsverhältnisse: Magnetresonanzuntersuchungen und andere modernste Techniken sind so empfindlich, dass sie oft Aenderungen des Funktionszustandes und nicht Störungen der Struktur des Hirnes anzeigen. Ungewöhnliche Abbildungen des Thalamus und anderer Hirnteile könnten somit die Folge einer Unaufmerksamkeit gegenüber Buchstaben sein und brauchen *nicht* einer *ursächlichen Strukturveränderung* zu entsprechen.

Der Schreibende ist Neuropathologe; d.h. er untersucht von Auge und mit dem Mikroskop Gehirne von Verstorbenen mit Hirnkrankheiten. Mit dem Problem der Dyslexie ist er nie unmittelbar zusammengestossen. Hingegen hatte er verhältnismässig häufig Gelegenheit, Hirne von hochgradig Schwachsinnigen zu untersuchen, bei denen eine Leseschulung völlig ausgeschlossen war. Solche Gehirne zeigten, wie erwartet, verhältnismässig häufig deutliche Fehlbildungen oder Hinweise auf Sauerstoffmangel während der Geburt oder ähnliches. Es fanden sich aber in seinem Untersuchungsgut auch hochgradig Schwachsinnige, in deren Hirn trotz allen neuen Untersuchungsmethoden keine sichere Abweichung von der Norm festgestellt werden konnte. Umgekehrt konnte er am Hirn geistig Gesunder gelegentlich recht hochgradige Fehlbildungen beobachten, also Hirnanlagefehler, welche diese Menschen zeitlebens begleitet hatten, aber nach Angaben ihrer Angehörigen und der Hausärzte weder zu geistigen noch körperlichen Behinderungen führten. Die Beziehung zwischen Hirnveränderungen und intellektuellen Minderleistungen ist also kompliziert. Sogar im Falle allerschwerster Störungen sind sie schwer zu verstehen. Beim Vorliegen einer viel subtileren Störung, wie sie die Dyslexie darstellt, ist es deshalb äusserst problematisch, eine ursächliche Veränderung im Hirngewebe selbst zu vermuten.

Von den im "Science"-Artikel referierten Ansichten leuchtet mir deshalb die Argumentation Coles aus der Universität von Rochester am meisten ein, der darauf hinweist, dass eine tiefgreifende Forschung nicht nur Hirnstruktur und Hirnfunktion analysieren müsse, sondern dass sie auch auf die kognitiven Vorgänge beim kindlichen Lernen und alle damit in Verbindung stehenden gesellschaftlichen Erfahrungen einzugehen habe. Ausdrücklich warnt dieser Forscher vor schulpolitischen Auswertungen der bisher erhobenen, widersprüchlichen Befunde. Solche Anwendungen wären ihm zufolge voreilig.

Aus dem Übersichtsartikel kann man ahnen, wie folgenreich, und vielleicht unglücklich, vermeintlich praktische Anwendungen der beschriebenen Forschungen sei könnten. So sind gewisse Forschungen darauf angelegt, die aufwendige Leseschulung der lerngestörten Kinder durch eine kürzere, einfa-

chere Wahrnehmungsschulung zu ersetzen. Das hätte zur Folge, dass dyslektische Kinder nicht mehr in Spezialklassen und -kurse aufgenommen würden, sondern am allgemeinen Unterricht teilnähmen und lediglich kurze Aufmerksamkeitsschulungen mit ihnen vorgenommen würden. Dagegen wehren sich begreiflicherweise die Eltern der Kinder und ihre Interessevertreter.

Andere Forschungen versuchen Auswahlkriterien für die Kinder zu erarbeiten, die in den Genuss eines Spezialunterrichts kommen. Es sollen also Kriterien angewendet werden, um die Zahl der speziell zu Schulenden zu vermindern, wobei möglicherweise viele Schulungsfähige ungerechterweise ausgeschlossen würden. Da solche Massnahmen kostensparend wären, würde die Gefahr bestehen, dass man entsprechende Forschungsresultate voreilig anwendet.

Im besprochenen Artikel wird dem statistischen Aspekt des Problems erstaunlich wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Auch ich kann über die Verdreifachung der Fälle von Lernstörung in den letzten zwei Jahrzehnten nur Vermutungen anstellen.

Man muss sich zunächst fragen, ob diese Zunahme eine wirkliche sei, oder ob sie nur deshalb zustande komme, weil man der Dyslexie vermehrte Aufmerksamkeit schenkt und die Diagnose deshalb häufiger gestellt wird. Die vermehrte Aufmerksamkeit könnte eine *gewisse* Zunahme erklären, aber kaum die gefundene Verdreifachung. Als weiterer Grund für die Vermehrung käme der strengere Anspruch in Frage, den das heutige Leben an die Lesefähigkeit stellt: Jeder Mensch und fast jedes Kind muss Gebrauchsanweisungen für Apparate oder Spielzeug lesen, muss Texte auf einem Bildschirm entziffern etc. Wenn die zahlenmässige Zunahme der Dyslexiefälle auf den vermehrten Ansprüchen beruhte, welche das moderne Leben an die Lesefähigkeit des Menschen stellt, wäre sie ebenfalls nur scheinbar, ähnlich derjenigen, die durch die vermehrte Aufmerksamkeit der Erzieher entsteht. Diese strengeren Anforderungen mögen ihrerseits eine gewisse Vermehrung der Fälle, aber wiederum nicht ihre Verdreifachung erklären.

Wir müssen also annehmen, dass es auch eine echte Vermehrung der Fälle von Dyslexie gibt. Sie könnte unter anderem darauf beruhen, dass die Neugierde und der Wissensdurst der Kinder, welche früher vorwiegend durch Lesen gestillt wurden, heute auch anders befriedigt werden können, etwa durch Comics und Fernsehen. Dadurch würde der Wunsch, die Motivation der Kinder, lesen zu lernen, abnehmen.

Leider ist aber zu vermuten, dass eine Verminderung der Lesemotivation noch aus anderen, viel alarmierenderen Gründen zustande kommt: Die Welt ist kompliziert geworden, viele Menschen sind besorgt um die Zukunft. Lesen, Nachdenken, in die Tiefe der Zusammenhänge eindringen macht Sorgen, führt in die Welt der Erwachsenen, welche mitzutragen ein Kind selbstverständlich überfordert. Es möchte also lieber Kind bleiben, sich vergnügen, von den Konflikten und Sorgen der Erwachsenenwelt nichts wissen. Wenn es nicht lesen lernt, kann es diese vermeintlich umgehen. Deshalb beschreitet es den fatalen Weg, sich der Lesekunst zu verweigern.

Dass die Lernschwierigkeiten mit einer mangelnden Motivation der Kinder zusammenhängt, welche schwerwiegende gesellschaftliche Gründe hat, scheint mir die wahrscheinlichste Ursache für die unheimliche Vermehrung der Lernprobleme in den USA zu sein.

Die gewaltige zahlenmässige Zunahme macht es unwahrscheinlich, dass der wichtigste Grund der Dyslexie eine organische Veränderung im Hirn sei. Um organische Hirngewebsveränderungen zu verursachen, braucht es eine Hirnentzündung, wie sie etwa die europäische Schlafkrankheit in den frühen zwanziger Jahren darstellte. Eine solche Epidemie hat es in den USA nach dem 2. Weltkrieg nicht gegeben. Auch eine Hungersnot mit schweren Vitaminmängeln und ähnlichem ist nie aufgetreten. Es ist also aus elementaren statistischen Gründen unwahrscheinlich, dass die Dyslexie in der Mehrzahl der Fälle auf einer organischen Hirnkrankheit beruht. Das Problem verdient deshalb nicht nur die Aufmerksamkeit von Spezialärzten, welche zum massenhaften Auftreten der Dyslexie gar nicht so viel zu sagen haben, sondern es verdient von der Oeffentlichkeit beachtet zu werden. Es ist zu wichtig, als dass man sich von Fachleuten allein seine Lösung versprechen könnte.

*Roush, W. "Arguing over why Johnny can't read." Science 267 (31.3.95 1995): 1896-1898.

Der Verfasser ist emeritierter Professor für Neuropathologie in Basel. Adresse: Grellingerstr. 65, CH-4052 Basel.

Yvonne Steinemann

Von einer, die auszog, das Helfen zu lernen...

Schul-Reise nach Jodhpur/Rajasthan

Auf Einladung des Ram-Rukmini-Instituts, das sich seit Jahren mit globaler, interkultureller Erziehung befasst, verbrachte die Verfasserin einen Bildungsurlaub damit, Lehrer und Lehrerinnen aller Stufen zu treffen und Schulen zu besuchen. Auszüge aus dem Tagebuch:

Dem Ram-Rukmini Institut ist eine Schule angegliedert, die in den alten Räumlichkeiten untergebracht ist. Sie wird von etwa 70 Kindern zwischen 3 und 12 Jahren besucht und umfasst die Vorschule und die ersten Primarschulklassen. Vereinzelt sieht man auch grössere Kinder, die hier zur Schule gehen, weil die Eltern ihnen den Besuch einer weiterführenden Schule aus finanziellen Gründen nicht ermöglichen können und sie hier finanzielle Unterstützung bekommen. Die Schule ist nach den erforderlichen Richtlinien der Regierung aufgebaut, Lernziele und Stundenpläne müssen sich nach den in Rajasthan geltenden Gesetzen richten.

Die meisten Kinder tragen die Schuluniform: einen blauen Rock oder eine blaue Hose und einen roten Pullover. Im quadratischen Vorhof sitzen etwa 40 Mädchen und Knaben zwischen drei und fünf Jahren in Reih und Glied. Sie halten mit schwarzer Wandtafelfarbe bestrichene Holzbrettchen auf den Knien und eine Kreide in der Hand und schreiben die vorgeschriebenen Buchstaben. Auf dem einzigen Stuhl sitzt die Lehrerin und ruft die Kinder einzeln zu sich. Unerbittlich korrigiert ihr Schwamm und ihre Kreide die oft ungelenk gemalten Schriftzeichen, teilt die kleine Wandtafel neu in Kästchen ein und verordnet die nächste Serie von Buchstaben. Ein Junge hält schützend die Hände über den Kopf, als ihre Stimme beim Betrachten der geleisteten Arbeit etwas lauter wird.

Unterdessen haben mich einige der Kleinen entdeckt. Sie falten die Hände vor der Brust und rufen: "Namaste!" - Guten Tag. Ich mache es ihnen nach und ernte damit Gelächter - eine Fremde begrüsst sie auf ihre Weise, das ist aussergewöhnlich. Oft rufen die Kinder auf der Strasse den Fremden ein "Hello!" zu und schleudern dabei zackig die Hand mit ausgestreckten Fingern gegen die Stirn – Gesten, welche die Kolonialherrschaft überdauert haben, bis hin zu den Jüngsten! Die Kinder sind sich an ausländische Besuche schon etwas gewöhnt, und man hat ihnen auch erklärt, wie wichtig es ist, dass sie ihre Bräuche beibehalten und auch zu ihrer Kultur stehen. Neugierige Blicke, staunende, scheue, ablehnende, ängstliche, hier und dort ein kleines Lächeln.

Die gestrenge Stimme der Lehrerin heisst sie, sich still hinzusetzen. Drei der etwas grösseren Kinder beginnen, die Zahlenreihe von eins bis zehn aufzusagen. Nach jedem Wort wiederholt die Schar das Gesagte, mit Feuereifer die einen, lauthals schreiend andere, leise und unsicher die jüngsten. Das also sind die Stimmen, die wir während mancher Morgenstunde und am frühen Nachmittag oft bis zu den neuen Instituts-Räumen hinüber hören. Die Lehrerin sitzt unterdessen auf ihrem Stuhl und erholt sich. Sie verlässt sich auf die Vorsagenden und scheint etwas abwesend.

Durch den Vorhof gelangt man rundherum in kleine Zimmer, wo die einzelnen Klassen untergebracht sind. Auf einem Schild steht jeweils am Eingang, um welche Klasse es sich handelt. Auch hier wieder neugierige Blicke und Lachen, als ich in die Räume schaue. Doch kaum hat mich der Lehrer erblickt, ruft er seinen Schülern etwas zu. Augenblicklich setzen sie sich stramm im Schneidersitz hin, holen tief Atem und strecken die Arme ganz gerade zu den Knien hin. Sie bleiben so sitzen, während ich ihrem Lehrer auf englisch den Grund meines Besuches erkläre. Er nickt freundlich, lädt mich ein, in dem engen, dunklen Raum Platz zu nehmen und den Unterricht zu verfolgen. Dann löst sich die starre Haltung der Schüler, während er weiter auf der Wandtafel vorschreibt und die Kinder ohne ein Wort zu schwatzen in ihre Hefte kopieren.

Eine Lehrerin läutet mit einer Glocke die Mittagspause ein. Alle Kinder sammeln sich im Vorhof, stellen sich in Reih und Glied auf, gemeinsam wird ein Lied gesungen. Wieder drei Schülerinnen, die Zeile für Zeile vorsingen. Der Chor wiederholt. Dann spricht eine der Lehrerinnen mit ihnen ein Gebet, und die Kinder beginnen, aus ihren mitgebrachten, stapelbaren Töpfchen zu essen.

Ich habe unterdessen Zeit, die anderen Klassenräume zu besichtigen. Sie sind alle zwischen acht und zehn Quadratmeter gross und bieten Raum und im Sommer auch etwas Schutz vor der Hitze für etwa zwölf bis zwanzig Kinder.

In einem der Räume ist ein kleiner Tempel untergebracht, der von einer alten Frau bewacht wird. Baiji – Grossmutter – wohnt in einem der Räume innerhalb der Schule. Sie ist Analphabetin. Manchmal setzt sie sich stundenlang neben die Kinder

und lernt mit. Aufmerksam verfolgt sie das Geschehen. Ihre Augen begegnen auch mir mit einem wissenden, liebenswürdigen Lächeln. Einladende Gesten heissen mich willkommen. Sie zeigt mir ihr Zuhause in einem der kleinen Hinterräume des Gebäudes.

Die Kinder haben sich unterdessen in einen grossen Kreis im Vorhof gesetzt. Ab und zu erhalten sie nach dem gemeinsamen Mittagessen eine Süssigkeit, als kleine Überraschung und Aufmunterung für ihre Leistungen in der Schule. Ich darf heute die Ladhus verteilen. Vom Kleinsten bis zum Grössten bilden sie mit ihren Händen eine Schale, nehmen das runde Gebäck aus Weizenmehl, Butter und viel Zucker darin auf - und warten, bis alle 70 Kinder im Kreis ihren Ladhu erhalten haben. Keines beisst schon mal ein Stückchen ab. Sie singen zuerst ein Lied, und dann erst widmen sie sich ihrer Nachspeise. Ruhig, sorgfältig, ohne Hast oder Gier.

Dann ist die Mittagspause beendet. Die Lehrerinnen und der Lehrer nehmen wieder ihre Requisiten in die Hand: das Buch, aus dem gerade gelernt wird, und einen Stecken, der wohl verschiedenen Zwecken dient: Zum Nachfahren des Textes an der Wandtafel wie auch als Mahnung für weniger aufmerksame Schüler...

Ich denke an mein Mitbringsel von einigen Dutzend Farbstiften, die ich glücklicherweise nicht zum Schulbesuch mitgenommen habe. Ich muss mir eingestehen, dass westliche Einfälle zur Hilfeleistung nicht immer sinn- und wertvoll sind. Das Geschenk von Farbstiften zum Beispiel kann für eine Schule verheerende Folgen haben, denn in den unteren Klassen ist der Gebrauch von Papier nicht üblich. Farbstifte bedingen, dass Papier angeschafft werden müsste, was Kosten verursacht, Unterlagen, welche es den Kindern erlauben, darauf zu zeichnen, Spitzer, Gummi, Papierkörbe für den Abfall etc.

Auch Neid über den kostbaren Besitz kann bei anderen Kindern auftauchen, Wünsche, die daraus erwachsen und das Bild der immer und auf jeden Fall glücklichen und reichen Menschen aus dem Westen zementieren, das ja ebenso unwahr ist wie unsere plakativen Vorstellungen von Armut und Elend auf der anderen Seite.

Nachdenklich verabschiede ich mich – auf indische Weise – und höre schon nach wenigen Schritten wieder die unterdessen vertrauten Töne der klaren Stimmen der Vorsprecherinnen und die laute Wiederholung des gesamten Kinderchors.

Adresse: Yvonne Steinemann, Hofackerstr. 75, CH-8032 Zürich

Andreas Guski

Leser und Lesen in Russland

Ungleich länger als in Westeuropa waren Lesen und Schreiben in Russland ein Vorrecht des gehobenen Klerus und einer verschwindend kleinen Gruppe politischer Magnaten. Obwohl dieses Privileg im Russland des 16./17. Jahrhunderts allmählich auch an andere gesellschaftliche Gruppen überging (Verwaltung, Justiz, Militär, Kommerz), kann von einem bemerkenswerten weltlichen Schrifttum hier doch erst seit dem 18. Jahrhundert gesprochen werden. Die Reformen Peters des Grossen bezweckten die ökonomische und administrative Erneuerung Russlands. "Kunst" war für Peter zu allererst die Fähigkeit, eine Feldhaubitze zu bedienen oder einen Dreimaster zu navigieren. Dies erklärt, weshalb sich in der Epoche Peters keine Belletristik zu entwickeln vermochte. Erst seit Ende des 18. Jahrhunderts, unter Katherina der Grossen, entfaltete sich in Petersburg und Moskau ein literarisches Leben mit Salons und Klubs, Zeitungen und Zeitschriften, Bibliotheken und Verlagen, literarischen Gruppen und Richtungskämpfen. Als symbolische Einreihung Russlands ins europäische Lesepublikum lässt sich der spektakuläre Ankauf der Privatbibliothek Diderots durch die Kaiserin für 16.000 Livres (1765) deuten. In seinem Traktat "Über den Buchhandel und die Liebe zum Lesen in Russland" (1802) registriert Nikolaj Karamsin, einer der Wegbereiter der neueren russischen Literatur, mit Genugtuung, dass sich neuerdings selbst "Adlige, deren jährliches Einkommen nicht mehr als 500 Rubel beträgt, [...] kleine Bibliotheken zulegen".

Die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ist gekennzeichnet durch die wachsende Bedeutung privater Verlage und den Siegeszug der erzählenden Prosa, vor allem des Romans. Dadurch wird die bisher weitgehend öffentliche und somit kontrollierbare Rezeption von Literatur umgeschaltet auf den privaten Konsum, das "Lesen im stillen Kämmerlein" oder in einer gotischen Bibliothek mit Parkaussicht (Horace Walpoles Strawberry Hill). Die Vermarktung der Literatur durch den neuen Berufsstand des Verlegers hat ihren Preis. Russlands Romantiker stöhnen nicht weniger als ihre westeuropäischen Kollegen über den Verlust an Tuchfühlung zum Leser. Spätestens um die Mitte des 19. Jahrhunderts haben sich Schriftsteller und Leser jedoch auf diese Situation eingestellt. Der grosse

russische Roman lebt – nicht nur, aber auch nicht zuletzt – von diesem Strukturwandel. Iwan Turgenjew verbringt den grössten Teil seines Lebens im Ausland; gleichwohl schreibt er für ein russisches Publikum. Die Distanz zwischen Autor und Leser ist irreversibel und als Problem scheint sie sich erledigt zu haben. Dostojewskij fühlt sich zeit seines Lebens unter der Knute des "publish or perish". Er verflucht sein Los. Aber weder kann, noch will er ihm letztlich entrinnen. Kaum ein anderer Autor hat sich wie er die Bedingungen des literarischen Marktes zunutze zu machen gewusst.

Dostojewskij stirbt 1881. Das literarische Leben Russlands gleicht zu dieser Zeit weitgehend dem Westeuropas – genauer: das literarische Leben nicht Russlands, sondern Petersburgs, Moskaus und vielleicht einer Handvoll anderer Grossstädte. Russland aber ist nicht "Stadt", Russland ist "Land". "O rus! O Rus'!" heisst es bei Alexander Puschkin in ironischer Anspielung auf Horaz. Die wenigsten Bewohner dieser "rus", dieses Bauernlandes, sind des Lesens kundig. Nach Aufhebung der Leibeigenschaft (1861) soll sich dies ändern. Die sogenannten Volkstümler (narodniki) nehmen den Begriff "Volksbildung" wörtlich. Im Umfeld ihrer kulturellen Bemühungen um den russischen Mushik zeichnen sich die ersten Versuche ab, die Lektüregewohnheiten der nichtprivilegierten Schichten zu erforschen. Dies geschieht von zwei konträren Positionen aus. Die eine ist von Lew Tolstoj beeinflusst. Für sie sind die "Früchte der Aufklärung" unverdauliche, ja schädliche Kost. Das russische Verlagswesen habe die Aufgabe, jene Traditionen der Volksliteratur neu zu beleben, die das russische Volk vor den Reformen Peters kulturell einmal geeint habe. Demgegenüber hält der renommierte Leseforscher und Verleger Nikolaj Rubakin (seit 1907 ansässig in Lausanne) eine Sonderbelletristik für den kleinen Mann als "Mischung aus Kinder- und Volksliteratur" für abwegig. Das russische Volk könne inzwischen auch anspruchsvollere Kost wie Sachbücher und Belletristik vertragen.

Unabhängig von solchen ideologischen Richtungskämpfen vollzieht sich, wie J. Brooks (When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861–1917. Princeton 1985) nachgewiesen hat, ein Prozess, der in keines dieser beiden Schemata passt: nämlich die Herausbildung eines literarischen Marktes für die Massen. Eine Schlüsselrolle spielt hier der Lubok, eine volkstümliche Bilderbogen-Literatur, die in Russland seit dem 18. Jahrhundert starke Verbreitung fand. Anfangs primär erbaulichen Inhalts, mutiert der Lubok im 19. Jahrhundert zu einer weltlichen Erzählform, die traditionelle europäische Romanstoffe aufgreift und um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in das übergeht, was Massenliteratur auch im westlichen Sinne meint, also in Heften erscheinende Krimi- und Abenteuerserien. Die Helden solcher Serien sind "noble out laws" à la Robin Hood oder Privatdetektive à la Nick Carter oder Nat Pinkerton. Der Petersburger Verlag "Raswletschenie" (dt.: Unterhaltung, Zerstreuung) wird allein im Jahr 1907 sechs Millionen Hefte dieses Genres absetzen. Im Gegensatz zum 18. Jahrhundert werden Leserbedürfnisse in der Endphase des russischen Zarenreiches über den Markt stimuliert und befriedigt.

Ein Merkmal jedes expandierenden Marktes ist die Differenzierung des Angebots. Das vorrevolutionäre Russland weist eine Unzahl literarischer Marktsegmente auf, die ideologisch, intellektuell oder ästhetisch höchst unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden und jene Ausdifferenzierung widerspiegeln, die für moderne Industriegesellschaften charakteristisch ist.

Nach der Zäsur von 1. Weltkrieg, Revolution und Bürgerkrieg knüpft Lenin mit seiner "Neuen Ökonomischen Politik" – der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe – an vorrevolutionäre Formen der Marktwirtschaft an. Das von der Partei 1925 ausdrücklich bestätigte Prinzip des Wettbewerbs führt die russische Literatur in eine der produktivsten Phasen ihrer Entwicklung; es führt aber auch zu einer Wiederbelebung der empirischen Leserforschung unter Bauern und Arbeitern, Frauen und Jugendlichen, Angestellten und Lehrern. Ziel der meisten Recherchen ist es, den Markt gewissermassen sozialistisch zu korrigieren. Bücher sollen fürderhin nicht mehr Waren (Tauschwerte), sie sollen Güter (Gebrauchswerte) sein, indem sie auf den objektiven Bedarf des Publikums zugeschnitten sind. Was aber sind Bedürfnisse? Die Partei und Marx haben darüber präzise Vorstellungen. Aber auch das Publikum. Es will seine eigene Wahl treffen. Und die Verkaufsstatistiken zeigen, dass proletarische Kampfschriften sich nicht absetzen lassen. Gefragt sind in den 1920er Jahren vor allem westliche Übersetzungsliteratur sowie Bücher prominenter bürgerlicher Autoren wie Babel, Ehrenburg, Iwanow, Pilnjak, Soschtschenko.

Mit der Gleichschaltung der russischen Literatur in der "Union der Sowjetschriftsteller" (1932–1934) wird das literarische Leben zur literarischen Planwirtschaft. Die Konsequenzen dieses Systems waren bis in die 1980er Jahre hinein unübersehbar und verheerend. Ein halbes Jahrhundert lang publi-

zierten die Verlage in der Sowjetunion zielstrebig am realen Bedarf des Lesepublikums vorbei. Drittrangige Schreiberlinge, die in der Gunst des Partei standen, wurden mit Auszeichnungen und 10-bändigen Werkausgaben bedacht, die allenfalls als Wohnzimmermöbel taugten. Überragende Talente, an denen Russland nie arm war, dagegen wurden ideologisch gebrochen, eingesperrt oder hingerichtet.

Aus literaturdidaktischer Sicht hatte dieses System wenigstens vordergründig den einen Vorteil, dass es die "Klassiker" (Puschkin, Turgenjew, Tolstoj, Balzac, Dickens) massenhaft unters Volk brachte. Westliche SU-Touristen waren zu fast allen Zeiten entzückt, dass übermüdete Fabrikarbeiterinnen in der Moskauer Metro noch um Mitternacht "Anna Karenina" lasen. Der Griff zu den "Klassikern", so erfreulich er für sich genommen sein mochte, war eine ebensolche Verlegenheitslösung wie der zur "Pravda". Unsere Moskauer Arbeiterinnen hätten vermutlich anderes gelesen, wenn ihnen der Bahnhofskiosk ein entsprechendes Angebot gemacht hätte. Wie wenig das russische Lesepublikum naturgesetzlich an seinen "Klassikern" hängt, zeigt die heutige Situation auf dem russischen Buchmarkt. Die Generäle der russischen Literaturgeschichte verkommen zu Ladenhütern. Gefragt ist, was es jahrzehntelang nicht gegeben hat: Bibeln und Pornographie, Scientology und Zarenbiographien, PC-Handbücher und Lehrwerke für Wirtschaftsenglisch und Übersetzungen, Übersetzungen, Übersetzungen...

Vielleicht hat B. Werner recht, wenn er schreibt: "Noch gibt es den einfachen, bildungsbewussten Russen, dem die grosse Literatur wie ein verehrter Wegweiser durchs Leben erscheint." (Süddeutsche Zeitung vom 1.12.1994). Es wird ihn, wollen wir hoffen, auch künftig geben; aber wenn, dann gewiss nur noch als eine von vielen Leser-Rollen. Das neue Russland muss – wenn ihm der Weg zur Marktwirtschaft denn gelingen sollte – dort anknüpfen, wo es 1914 stehengeblieben ist, nämlich bei einem offenen literarischen Leben. Darin wäre der Leser als das neu zu entwerfen, was er auch für Karl Marx sein sollte: als mündiges und folglich als wahlfreies Subjekt.

Adresse: Prof. Andreas Guski, Slavisches Seminar Nadelberg 4, CH-4051 Basel

Philipp Stamm

Das rösche Dornröschen?

Vorschlag einer Alphabeterweiterung für die deutsche Sprache[1]

"Schrift ist das Bild der Stimme. Je mehr es dieser gleicht, desto besser ist es", schrieb Voltaire. Eine vollständige Übereinstimmung von Sprache und Schrift lässt sich jedoch nicht realisieren. Denn das Wort ist nicht eine Aneinanderreihung einer bestimmten Anzahl selbständiger Laute, von denen jeder durch ein Zeichen des Alphabetes ausgedrückt werden könnte. Es ist vielmehr eine kontinuierliche Reihe von unendlich vielen Lauten. Die Buchstaben hingegen bezeichnen immer nur einzelne charakteristische Punkte dieser Reihe in unvollkommener Weise (Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, 1880).

Zu dieser generellen Unzulänglichkeit der Laut-Zeichen-Beziehung kommen weitere dazu: Erstens benutzen viele Nationalsprachen dasselbe lateinische Alphabet, weisen aber den gleichen Buchstaben verschiedene Laute zu. Zweitens wird innerhalb einer Sprache derselbe Laut durch mehrere Zeichen



Abb. 1. Verwirrende Lautumschreibung (0ben) wird ersetzt durch neues Lautzeichen.



Abb. 2. Nicht immer ist st gleich stL Möglichkeiten zur Klärung (3. und 4. Zeile)



Abb. 3. Alle 33 Phonogramme auf einen Blick

wiedergegeben bzw. ein Zeichen steht für mehrere Laute. Drittens besitzen einige Laute kein eigenes Zeichen. Das lateinische Alphabet ist somit ungenügend – gerade auch für die deutsche Sprachnotierung.

Lateinisches und Phonetisches Alphabet

Das lateinische Alphabet entstand für die lateinische Sprache. Die ursprünglich 21 Zeichen wurden später ergänzt durch U, Y und Z. Bei der Herausbildung der romanischen und germanischen Sprachen wurde das lateinische Alphabet zwar noch mit den Buchstaben J und W erweitert, doch dann hörte die Entwicklung auf und man behalf sich mit Akzentzeichen und mit der Lautumschreibung (Abb. 1). Dabei blieben manche Laute unberücksichtigt, und bis heute konnte in der deutschen Sprache keine befriedigende Lösung der Laut-Buchstaben-Beziehung erreicht werden (Abb. 2). Gemäss dem Duden-Aussprachewörterbuch stehen den 30 Buchstaben (a–z, ä, ö, ü und ß) 68 Laute in der deutschen Sprache gegenüber.

Mit dem Phonetischen Alphabet konnte dieser Missstand behoben werden. Der grosse Vorteil liegt darüber hinaus im internationalen Sprachverkehr. Die Kehrseite der Medaille zeigt jedoch eine sehr starke Veränderung der Wortgestalt in den einzelnen Sprachen, wodurch das Phonetische Alphabet im Mengensatz ungeeignet ist.

Ein anderer Ansatz – die Phonogramme

Beim Lesen analysieren wir nicht einzelne Buchstaben sondern erkennen – indem das Auge ruckartig über die Zeilen fährt – ganze Wortbilder. Erst die Vertrautheit der Wortbilder ermöglicht uns ein zügiges Lesen. Ein zu starker Eingriff in die Wortgestalt hingegen erschwert das Lesen. Aus dieser Erkenntnis der Lesbarkeitsforschung definierte ich das Konzept für die Gestaltung der neuen Zeichen: Die Lautumschreibungen (ai, au, äu, ch, ck, dt, ei, eu, ie, ph, pf, ng, qu, sch, sp, st, ts, tsch, tz) sollen im Verschmelzen zu einem neuen Zeichen die strukturellen Merkmale der ursprünglichen Buchstaben beibehalten. Es entstanden (mit ß) insgesamt 33 Phonogramme (Abb. 3). Mein Vorschlag einer Alphabeterweiterung basiert einerseits auf der Aussprache: Laute wie sch, ch usw. erhalten ein eigenes Lautzeichen; andererseits auf optischen und orthografischen Gesichtspunkten: Zeichenfolgen wie ck, qu usw. bleiben in ihrer Struktur bestehen. Eine Rechtschreibreform ist in meinem Vorschlag nicht enthalten – jedoch wäre anzustreben, zusätzlich zur phonetisch adäquateren Schreibung, eine einheitlichere Schreibung der Vokalkürze bzw. -länge und die gemässigte Kleinschreibung.

Gegenüber früheren Versuchen (Tschichold, Bayer, Read u.a.) und dem Phonetischen Alphabet beruht mein Vorschlag gänzlich auf der Bewahrung des bekannten Schriftbildes. Damit bleiben Texte im neuen Alphabet auch für ältere Leute lesbar, und

Und sè, dè mit solcher Genaɹigkèt gearbètet hatte, sagte gähnend: «Ach! ich bin kaɹm aɹfgewacht. Ich bitte um Verzèhuŋ. Ich bin noch ganz zerraɹft...» Da konnte der klène Prinz sène Bewunderuŋ nicht mehr verhalten: «Wè schön Sè sind!» «Nicht wahr?» antwortete sanft dè Blume. «Und ich bin zugleich mit der Sonne geboren ...» Der klène Prinz errèt wohl, dass sè nicht allzu beschèiden war, aber sè war rührend! «Ich glaɹbe, es ist Zèt zum Frühstücken», hatte sè bald hinzugefügt, «hätten Sè dè Güte, an mich zu deŋken?» Und völlig verwirrt hatte der klène Prinz ène Gèßkanne mit frischem Wasser geholt und dè Blume begossen. Sè hatte ihn sehr bald schon mit ihrer etwas scheɹen Eitelkèt gequält. Eines Tages zum Bèspèl, als sè von ihren vèr Dornen sprach, hatte sè zum klènen Prinzen gesagt: «Sè sollen nur kommen, dè Tiger, mit ihren Krallen!» «Es gibt kène Tiger aɹf mènem Planeten», hatte der klène Prinz èngewendet, «und dè Tiger fressen auch kèn Gras.» «Ich bin kèn Gras», hatte dè Blume sanft geantwortet. «Verzèhen Sè mir.» «Ich fürchte mich nicht vor den Tigern, aber mir graɹt vor der Zugluft. Hätten sè kènen Wandschirm?» Graɹen vor Zugluft? ... Das sind schlechte Aɹssichten für ène Pflanze, hatte der klène Prinz festgestellt.

Abb. 4. Phonogramm im Text integriert

umgekehrt können Kinder, die mit dem neuen Alphabet aufwachsen, bestehende Texterzeugnisse genauso lesen. Das Erlernen der Phonogramme wird durch das Konzept der Zeichenverschmelzung erheblich erleichtert.

Erkenntnisse aus der Leseprobe

Bei Testlesungen mit Tonbandaufnahme konnte innert kürzerster Zeit eine Gewöhnung an das neue Schriftbild (Abb. 4) registriert werden. Der gleichlange Text mit Phonogrammen ergab auf fünf Minuten Lesezeit (gewohntes Schriftbild) eine um etwa 30 Sekunden längere Lesedauer. Stockendes Lesen bzw. längere Pausen konnten allenfalls bei Wörtern mit zwei aufeinanderfolgenden Phonogrammen festgestellt werden. Die Phonogramme ie und ei wurden als zu wenig differenziert erachtet, andere sind wiederum zu wenig eigenständig in ihrer Form.

Ein überwältigendes Echo löste die Doppelseite mit Leseprobe im Basler Magazin* aus. Von den über 320 Antworten (darunter 7 Schulklassen) fanden 89% den Text gut lesbar, nur 6% waren gegenteiliger Ansicht. Positiv wurde auch die Frage nach der Anmutung der Phonogramme beantwortet (53 : 25%), ebenso wie diejenige nach der Lernbarkeit der Zeichen (66 : 12%).

Aus zeitlichen Gründen war es mir während des Diplomjahres nicht möglich, Phonogramme zur verbundenen Schul- bzw. Handschrift zu entwerfen. Ein Manko, das in vielen Leserbriefen beanstandet wurde, und das es noch zu beheben gilt.

1. "Erweiterung des lateinischen Alphabetes für die deutsche Sprache: die Phonogramme" wurde realisiert als Diplomprojekt an der Höheren Fachschule für Gestaltung Basel, Fachbereich Visuelle Kommunikation.

2. Basler Magazin (Verlag Basler Zeitung) vom 10. Juni 1995: "Die Römer schrieben – aber nicht deutsch!"

Adresse: Philipp Stamm, An der hohlen Gasse 10, 4058 Basel

Publikationen

Cristina Allemann-Ghionda (Hg):
Multikultur und Bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe.
404 Seiten, br. Fr. 76.–. 1994: Peter Lang, Bern

Dass sprachliche und kulturelle Vielfalt zu den grossen Herausforderungen an die europäischen Bildungssysteme gehört, ist heute unbestritten. Nicht nur die erziehungswissenschaftliche Forschung, sondern auch bildungspolitische Dokumente greifen dieses Thema zunehmend auf. Schulen versuchen pragmatisch, auf die veränderten Bedingungen (Stichwort: mehrsprachige und multikulturelle Schülerschaft) zu reagieren, sei es durch Innovation, sei es durch passiven Widerstand. Etwa seit Mitte der 70er Jahre versuchen Konzepte der "interkulturellen Erziehung", die sich zunächst als Antwort auf die migrationsbedingte Pluralität begriffen, dem monokulturellen Selbstverständnis der nationalen Bildungssysteme eine Alternative entgegenzusetzen. Aber wie erfolgreich ist diese Alternative? Deren Durchschlagskraft blieb bis heute eher bescheiden. Steckt die interkulturelle Utopie in der Krise? Ist sie gar am Ende? Wenn ja, weshalb? Wenn nicht, wie sieht die Weiterentwicklung aus? Ein möglicher Uebergang von einer migrationsbedingten zu einer erweiterten Perspektive ergibt sich aus der Betrachtung der multikulturellen und vielsprachigen Schweiz, deren Bildungswesen nach einem zeitgemässen Umgang mit der eigenen sprachlich-kulturellen Vielfalt ringt, die nicht nur aus der Migration, sondern aus der gesamten schweizerischen Geschichte hervorgegangen ist. Weitere Impulse sind den Bemühungen der zwischenstaatlichen Organisation zu verdanken. Beiträge von Forschern verschiedener Disziplinen, die sich Fragestellungen in verschiedenen Ländern zuwenden, erlauben in vergleichendem Modus eine vertiefende Analyse sowie eine Behandlung der Problematik über den jeweiligen nationalen Kontext hinaus. - Der Band enthält Beiträge in deutscher, französischer, italienischer und englischer Sprache.
Quelle: Verlagstext

Hartmut Eggert, Christine Garbe:
Literarische Sozialisation.
Stuttgart; Weimar: Metzler 1995. 162 Seiten plus Bibliographie

Die Zukunft der literarischen Kultur, so der Klappentext des Bandes, werde davon mitgeprägt, welchen Gebrauch Kinder und Jugendliche des Medienzeitalters von ihr machen werden. "Literarische Kultur" - das ist wohl eines der Worte, von denen Karl Kraus sagte, je näher man sie anschaue, desto ferner blickten sie zurück. Sind damit, vage genug, alle Formen des praktischen Umgangs einer Sprachgemeinschaft mit ästhetischen Texten gemeint?

Doch mit solch einer Definition hätte man sich wohl sofort eine Reihe von Einwänden eingehandelt; z.B. den, dass im Zeitalter der Neuen Medien das Literarische weniger denn je schriftgebunden ist, oder den, dass es sich bei dem Wort von der "literarischen Kultur", ob es nun auf das Individuum oder die Gesellschaft zielt, von jeher primär um Ideologien handelt.

Entsprechend vermeiden es die Autoren des Bandes "Literarische Sozialisation" – beide LiteraturwissenschaftlerIn an der FU Berlin – das Ziel der interessierenden Sozialisationsprozesse, jene "literarische Kultur", als Begriff und Praxis zu diskutieren – möglicherweise ist das sinnvoll: Denn jede auf Praxis zielende Rede braucht wohl einen diskursiven Ort, von dem aus sie argumentiert, der selbst nicht hinterfragt wird. Und eine praxisorientierte und –- taugliche Einführung in die Thematik bietet das gut lesbare Bändchen mit seiner brauchbaren Auswahlbibliographie in der Tat: Die Autoren eröffnen durch den interdisziplinären Zugriff einen neuen Blick auf einen bis dato zwischen den Disziplinen zerteilten und ein Stück weit verlorenen Gegenstand. Wodurch, wie und mit welchen Perspektiven werden Kinder und Jugendliche zu Leserinnen und Lesern literarischer Texte, was befördert, was behindert sie dabei, welche Regelmässigkeiten individueller und sozialer Art, welche lebensweltlichen Bedingungen, welche Medien sind wie an diesen Prozessen beteiligt? Diese Fragen werden hier erstmals nachhaltig dem "pädagogischen Blick" entzogen, der bis dato unter den Stichworten "Leseerziehung" oder "Jungleserkunde" das Thema quasi besetzt hielt und mit vielen falschen Selbstverständlichkeiten hantierte. Unter der Perspektive der Sozialisation zur Leserin und zum Leser wird der schulische Literaturunterricht nun zu einem der Gegenstände des Interesses - statt dessen Horizont zu bilden.

Möglichkeitsbedingung dieses Perspektivwechsels ist die Medienentwicklung mit dem rapiden Schwund an lebensweltlicher Präsenz von Büchern, seien sie unterhaltenden oder informativen Charakters; ein entsprechendes Gewicht erhält dieser Zusammenhang quer durch die Kapitel. Nach einem Blick auf die Geschichte der Theorieansätze zum Literaturerwerb und einer Durchsicht aktueller Forschungsansätze aus der Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Psychoanalyse, Kinderliteraturwissenschaft und Biographieforschung folgt ein Kapitel zur Geschlechtsspezifik der Lektürepraxis und schliesslich je eines zu kindlichem und jugendlichem Lesen. Damit trägt der Band überblickshaft zusammen, was verstreut in den unterschiedlichen Disziplinen und Interessenshorizonten an Wissen und Vermutungen zum Thema vorhanden ist, er erschliesst gewissermassen einen neuen Gegenstandsbereich, ohne die häufig enorm auseinanderstrebenden Theoreme zu werten oder gar selbst einer Systematik zu unterwerfen – ein Aufbau, der ihn für eine Einführung in die Thematik geeignet macht. Freilich: eine über weite Strecken additiv verfahrende Zusammenstellung kann kaum umhin, den Diskussionsstand in einzelnen Disziplinen über die Massen zu selektieren und verkürzen - deutlich beispielsweise in dem Abschnitt über Märchen. Ausserdem fehlen durch das aneinanderreihende Vorgehen systematische Kategorien, an denen sich der Stellenwert einzelner Thesen und Erkenntnisse zeigen würde. Deshalb überkreuzen sich die Perspektiven schon im Aufbau der Kapitel, mehr noch in den Texten selbst, seien es historische (z.B. von der "Lesekindheit" der letzten Jahrhunderte bis zur aktuellen "Medienjugend") oder systematische (z.B. Erklärungsansätze zur Geschlechtsspezifik des Leseverhaltens), textorientierte (z.B. zum Mädchenbuch, zum Märchen), subjektorientierte (z.B. "pubertäre Lesesucht") oder disziplinär orientierte Aufsichten, ohne dass die Identität des Gegenstandes eine Klammer bilden könnte. Das schmälert nicht die Verdienste des Bändchens, sondern verdeutlicht, in welchem Ausmass das Forschungsgebiet in den Kinderschuhen steckt. Denn die "literarische Kultur", die die jeweiligen Sozialisationsprozesse zu literarischen qualifiziert, unterliegt wohl selbst gegenwärtig einer derart epochalen Umwälzung, dass nur eine grundlegende begriffliche und theoretische Anstrengung hier weiterhelfen könnte.
Cornelia Rosebrock

Angelika Feine, Karl-Ernst Sommerfelt (Hg.):
Sprache und Stil in Texten für junge Leser.
Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans-Joachim Siebert. 226 Seiten. 1995: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a. M. Peter Lang, Frankfurt a.M.

Untersuchungen zum Sprachgebrauch in Prosatexten für junge Leser stehen seit 1984 im Zentrum sprachwissenschaftlicher Forschungen an der Pädagogischen Hochschule Erfurt. Die Untersuchungsergebnisse werden genutzt, um künftige Deutschlehrer aller Schulstufen auf die Textarbeit vorzubereiten, sie zu befähigen, geeignete Texte für die Unterrichtsgestaltung auszuwählen, Art und Weise der Textgestaltung zu beurteilen und Leselust

zu stimulieren. Untersucht werden Texte zeitgenössischer deutschsprachiger Autoren und Autorinnen, und zwar vor allem Sachbuchtexte, Texte aus der Kinderpresse, Neu- und Nacherzählungen von Märchen und Sagen, Erzählungen mit Gegenwartsthematik, Geschichten und Romanauszüge für Kinder. Unter Beachtung aktueller literaturwissenschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Fragestellungen wird gezeigt, welche Möglichkeiten Autoren haben, ihre Texte anschaulich, adressatenbezogen, humorvoll zu gestalten. Besonders interessieren Textstruktur, Texteröffnungs- und Finalvarianten, Erzählformen, Redeweisen und Reflexionen literarischer Figuren, Formen der Codierung der literarischen Botschaft, Satzbau, Wortwahl, Namengebung und -Gebrauch.

Kurzfassungen der Referate eines ersten Kolloquiums zum Thema "Sprache und Stil in Texten für junge Leser" im Mai 1991 sind erschienen in: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Erfurt (28. Jg) 2/1991. Der hier angezeigte Band enthält die Referate des gleichnamigen Kolloquiums vom April 1995.

Hans-Joachim Siebert

Adresse: Institut für Germanistik, Pädagogische Hochschule, Nordhäuser Strasse 63, D-99006 Erfurt

Christine Garbe (Hg):
FRAUEN LESEN.
Untersuchungen und Fallgeschichten zur "Weiblichen Lektürepraxis" und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. Literatur & Erfahrung 26/27, Berlin und Paderborn 1993

Das Doppelheft 26/27 der Zeitschrift "Literatur & Erfahrung" widmet sich dem Thema "weiblichen Lesens". Es ist hervorgegangen aus zwei Seminaren zur Frage einer möglichen "Feminisierung des Lesens im Zeitalter der neuen Medien", die ich 1991/92 am Fachbereich Germanistik der FU Berlin durchgeführt habe. Im Rahmen dieser Seminare haben die Studierenden durch autobiographisches Schreiben und gegenseitige narrative Interviews ihre eigene Lektürebiographie erforscht. Die dabei entstandenen Lektüre-Autobiographien (ca. 60 Texte) und Interviewberichte (ca. 25 ausführliche Falldarstellungen) erschienen uns so interessant, dass sich aus dem Kreis der Seminarteilnehmerinnen eine Redaktionsgruppe bildete, die in einjähriger intensiver Arbeit die vorliegenden Materialien auswertete und zu vorhandenen Ergebnissen geschlechtsspezifischer Lese- und Medienforschung in Beziehung setzte. Das Heft "Frauen lesen"
– gewährt im Dokumentationsteil Einblick in die Rohmaterialien der biographischen Leseforschung
– kommentiert diese in 6 thematischen Beiträgen zur weiblichen Lesegeschichte, zur Mädchenlektüre und zur literarischen Sozialisation an der Universität (im Germanistikstudium)
– stellt in 5 ausführlichen Rezensionen Neuerscheinungen zum Thema geschlechtsspezifisches Lese- und Medienverhalten vor
– kritisiert im Aktuellen Teil den einseitig-männlichen Blick des Funkkollegs "Literarische Moderne" und
– präsentiert im Cartoon die "geheimen Bekenntnisse einer feministischen Leserin".

Christine Garbe

Das Heft ist für DM 15.- plus Porto zu beziehen bei: Werner Graf, Pohlweg 30, D-33098 Paderborn, oder Christine Garbe, Obentrautstr. 32/V, D-10963 Berlin.

Theodore L. Harris, Richard E. Hodges (Editors):
The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing.
1995: IRA, Newark USA. $ 35.-/Einzelmitglieder IRA $25.-

The Literacy Dictionary includes vocabulary specific to the teaching of reading and writing; vocabulary relevant to reading research and its supporting disciplines; related vocabulary from linguistics, literary analysis and clinical practices; and vocabulary describing the more general types of tools, operations, and characteristics of school and society that affect literacy. Essays on topics such as censorship, emergent literacy, phonemic awarenes, and reader response, as well as many explicit illustrations of termes complete the references.

Bestelladresse: International Reading Association, 800 Barksdale Rd, PO Box 8139 Newark, DE 19714-8139 USA

Joachim S. Homann, Hans Rubinich (Hg.):
Wovon Schüler träumen...
Reihe Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Ca. 480 Seiten, ca. DM 118.-. Erscheint 1995: Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M.

Jede Planung von Lernprozessen arbeitet - implizit oder explizit – mit Konzepten und Bildern von denen, die lernen (sollen). Mit welchen Konzepten von Lernen, mit welchen Bildern von Lernenden

arbeiten wir im Deutschunterricht? Was prägt(e) unsere Bilder? In welche Richtungen soll(t)en alte und neue Bilder revidiert werden? Was wissen wir davon, wie SchülerInnen im Deutschunterricht lernen

Mit diesen Kernfragen beschäftigte sich das 10. Symposium Deutschdidaktik im April 1994 in Zürich. Im vorliegenden Band sollen vier zentrale Themen des Symposiums anhand der zur Verfügung gestellten, z.T. von den Autoren überarbeiteten Vorträgen diskutiert werden. Der erste Komplex beschäftigt sich mit Fragen der Literaturvermittlung im Deutschunterricht. Hierbei interessiert besonders die Frage, wieweit es gelingt bzw. gelingen könnte, die Lernenden zu einem historischen Verstehen von literarischen Texten herauszufordern. Der zweite Teil widmet sich Beiträgen zum Thema "Erzählen und Erzählungen". Geschichten, Erzählungen sollen die Schüler anregen, auch von sich selbst zu erzählen und von Bildern zu berichten, die eine Geschichte bei ihnen wachgerufen hat. – Der dritte Teil beschäftigt sich mit dem Thema "Leseförderung". So werden Lesewerkstätten vorgestellt, Möglichkeiten von fächerübergreifendem Unterricht aufgezeigt und auf Differenzen im Leseverhalten von Jungen und Mädchen im Deutschunterricht eingegangen. - Weitere Themen sind neue empirische Befunde zum Lesen im Alltag bei Jugendlichen in der Schweiz und in Deutschland, sowie das kontroverse Verhältnis von Leseförderung und Medienpädagogik.

Hans Rubinich

Hans Rubinich:
Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern.
Reihe Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Peter Lang, Frankfurt a.M. (Erscheint voraussichtlich Ende 1995)

Das Lesebuch "ist nach wie vor das Medium des Literaturunterrichts. Sieht man vom ersten Schuljahr ab, so ist das Lesebuch während der gesamten Schulzeit neben dem Mathematikbuch wohl das am meisten benutzte Unterrichtsmittel überhaupt." So Dietrich Boueke 1984 im Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Das Zitat macht deutlich, dass dem Lesebuch in der Schule ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Die hier vorgetragene Ansicht wird von vielen Lesebuchkritikern und Pädagogen geteilt.

Die Auseinandersetzung um das deutsche Lesebuch hat sich primär auf seine inhaltliche Konzeption konzentriert. Diese Diskussion vernachlässigt einen zentralen Aspekt. Es ist dies die Frage nach der Verwendung des Lesebuchs durch Lehrer und Schüler. Die bisherigen Untersuchungen setzen nämlich stillschweigend voraus, dass das Lesebuch im Unterricht eine zentrale Rolle spielt. Darüber hinaus wird ihm eine hohe Sozialisationswirkung auf die jungen Leser zugesprochen.

Die hier angezeigte Arbeit soll einen Beitrag zur Prüfung dieser Voraussetzungen leisten. Sie sucht zu ermitteln, welchen Stellenwert Lehrer und Schüler dem Lesebuch in Schule und Freizeit beimessen. Um dies zu erforschen, wurden Fragebogen entwickelt, die an 13 hessischen Schulen im Raum Marburg eingesetzt wurden. Befragt wurden vorwiegend Lehrer und Schüler aus fünften Klassen. Jeder Schultyp (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Privatschule) wurde in die Untersuchung einbezogen. Darüber hinaus werden die befragten Schüler bezw. Schülergruppen hinsichtlich ihres Leseverhaltens, ihrer Leseinteressen und ihrer Freizeitgestaltung charakterisiert.

Hans Rubinich
Adresse: Luitpoldstr. 9A, D-86415 Mering

Kaspar H. Spinner (Hg).:
Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht.
218 S., zahlr. Abb., br. DM 65.-. 1995: Peter Lang, Frankfurt a.M.

Phantasie und Gefühle von Schülerinnen und Schülern werden im Unterricht oft nur zur Steigerung der Motivation angesprochen. Dieser Band zeigt, dass die Entfaltung von Imagination und Emotion als unverzichtbares Unterrichtsziel zu betrachten ist. Schwerpunkt im Band sind szenische Interpretation, das kreative Schreiben, Phantasiereisen und Hör-Erziehung. Die Beiträge gehen zurück auf die gleichnamige Sektion des Symposions Deutschdidaktik in Zürich 1994.

Mehmed Unzun:
Einführung in die kurdische Literatur.
Aus dem Kurdischen von Sabine Atasoy. 110 S., Fr. 14.30. 1994: Ararat, Linsebühlstrasse 27, Postfach 163, CH-9003 St. Gallen

"...Es ist sehr schwierig, ein geordnetes vollständiges Bild (der modernen kurdischen Literatur) zu zeichnen, denn aufgrund der Teilung des Landes

und der sozialen, politischen und sprachlichen Schwierigkeiten nahm die kurdische Literatur keinen einheitlichen Verlauf. Sie wurde oft unterbrochen, und die künstlichen Grenzen, die mit der Teilung des Landes gezogen wurden, führten dazu, dass auch die moderne kurdische Literatur sich in verschiedenen Richtungen entwickelte. So ist es sinnvoll, die moderne kurdische Literatur in drei Bereiche zu gliedern: Die Teile Irakisch- und Iranisch-Kurdistans, die Teile Türkisch- und Syrisch-Kurdistans und die KurdInnen in der ehemaligen Sowjetunion bzw. den GUS-Ländern. In diesen drei Bereichen entwickelte sich die kurdische Literatur aufgrund der repressiven Politik der jeweiligen Staaten bis in die jüngste Zeit hinein unabhängig voneinander und meist sogar in Unkenntnis der jeweils anderen Teile. Ihr Adressat war fast ausschliesslich die kurdische Bevölkerung in dem jeweiligen Landesteil. Erst seit 1970 beginnen die Mauern der Isolation zu bröckeln. Die Kulturschaffenden begannen, sich über ihren Bereich hinaus auch für die anderen Teile zu interessieren und diese, durch Informationen und Uebersetzungen, auch ihrem Publikum zu erschliessen." (Aus dem 5. Kapitel des Buches.)

Monika Wyss Kolb:
Was und wie Lehrlinge schreiben.
Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II. 1995: Sauerländer, Aarau

Die vorliegende Studie untersucht die Qualität der sprachlichen Leistungen von Jugendlichen. Im Zentrum der Arbeit stehen das schulische, betriebliche und private Schreibverhalten sowie die Schreibleistungen am Beispiel von Aufsätzen. Neben Quervergleichen mit den Befunden aus Forschungsprojekten erlauben die Ergebnisse auch praktische Folgerungen für den Unterricht. (Vgl. zu dieser Studie auch den Beitrag der Autorin in: Leseforum Informationsbulletin 3/94, S. 12.)

Fremde Welten.
Kinder- und Jugendbücher zum Thema Dritte Welt und ethnische Minderheiten. Hsg.: Kinderbuchfonds Baobab der Erklärung von Bern und terre des hommes Schweiz
Die 11., vollständig neu überarbeitete Auflage erscheint im Herbst 1995. Ca. 200 Seiten, ca. Fr. 12.-.
Bestelladresse: Erklärung von Bern, Quellenstr. 25, Postfach, CH-8031 Zürich.

Afrikanische Kinderbücher – ein Katalog

Erstmals hat APNET (African Publisher's Network) einen umfassenden Katalog von afrikanischen Kinderbüchern in Englisch und Suaheli erstellt: APNET CHILDREN'S CATALOGUE, Harare 1995/96. Auf 45 A4-Seiten sind Bilder-, Kinder- und Jugendbücher aus 62 afrikanischen Verlagen aufgeführt und z.T. kommentiert. Die englischen Bücher sind nach Schulalter geordnet (Vorschule, Grundschule, Mittelschule), die Suaheli-Titel in alphabetischer Reihenfolge. Eine Gruppe von Kindern und Erwachsenen aus Harare, Zimbabwe, hat die Bücher gelesen und diskutiert. Der Katalog ist ansprechend gestaltet, der Text mit Bildern aufgelockert. Ein Verzeichnis der Verlagsadressen erleichtert die Buchbestellungen.
Helene Schär
Der Katalog kann bezogen werden bei: African Publishers Network (APNET) Publications Department, P.O. Box 4209, Harare, Zimbabwe (Tel./Fax 263-4-751202).

Ich Tarzan – Du Jane?

Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in Kinderbüchern. 1995: Hsg.: Arbeitskreis für Jugendliteratur, Schlörstr. 10, D-80634 München

Die Empfehlungsbroschüre will auf Bilder- und Kinderbücher aufmerksam machen, die das veränderte Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern thematisieren. Die etwa hundert Einzelrezensionen werden ergänzt durch Empfehlungen in den Bereichen Tonträger und Kindertheater, sowie einführende Texte von Mirjam Pressler und Ralf Schweikart.

Termine und Ausschreibungen

Leseforum Schweiz

Symposium "Lesen aus verschiedenen Perspektiven"
Zeit: Mittwoch 8. November 1995, 14 Uhr 15.
Ort: Universität Bern, Senatszimmer.
Programm: Kurzreferate von Andrea Bertschi-Kaufmann, Zofingen, Prof. Heinz Bonfadelli, Zürich, Prof. Peter Rusterholz, Bern, Anna Katharina Ulrich, Basel. Diskussion unter der Leitung von Prof. Rudolf Groner, Bern. – Anschliessend Mitgliederversammlung.

Vorläufiges Programm 1996

Wissenschaftliche Tagung mit internationaler Beteiligung zum Thema Neue Untersuchungen zum Leseverhalten und zur Lesekompetenz Erwachsener. (In Vorbereitung. Verantwortlich: Prof. François Stoll, Psychologisches Institut, Abt. Angewandte Psychologie, Schönberggasse 2, CH-8001 Zürich.)
Workshop über Leseförderung und Lese-Entwicklung. (In Vorbereitung. Verantwortlich: Andrea Bertschi-Kaufmann, Höhere pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, CH-4800 Zofingen.)
Rückfragen: Sekretariat Leseforum Schweiz, c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich.

International Reading Association (IRA)

16th World Congress on Reading. Datum: 9. - 12.Juli 1996. Ort: Prag. Thema: "Literacy in a Changing World. Choices and Challenges"
10th European Conference on Reading. Datum: 3. - 7. August 1997. Ort: Bruxelles. Thema: "Literacy, a Human Right. Bringing Cultures Closer"
Informationen: Sekretariat Leseforum Schweiz c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg II, CH-8032 Zürich. - Vgl. auch den Bericht von Rosmarie Tschirky in diesem Heft, S. 35.

11. Symposium Deutschdidaktik
Datum: 15. - 19. September 1996. Ort: Berlin und Potsdam. Thema: Europa - Nation - Region: Lernen von anderen.

Die Tagung wird in gemeinsamer Verantwortung der drei Berliner Universitäten und der Universität Potsdam durchgeführt. Schwerpunktmässig geht es um Stellung und veränderte Funktion der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts in einem zusammenwachsenden Europa und in einer multikulturellen Gesellschaft; um Gemeinsamkeiten wie auch nationale und regionale Unterschiede der Erstsprach- und Literaturdidaktik der europäischen Länder; um die Fragen, wie im Deutschunterricht das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen gefördert und welcher Beitrag damit auch gegen Ausländerfeindlichkeit geleistet werden kann.
Informationen: Prof. Bodo Friedrich, Humboldt-Universität, Philosophische Fakultät II, Glinkastr. 18-242, D-10099 Berlin.

Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, Zofingen

Das "Forum Unterricht und Erziehung" lädt ein zu einem Vortrag von Heide Bambach, Bielefeld, mit dem Thema: Lese- und Schreibförderung in der Pri-

marschule. Zeit: Mittwoch, 22. November 1995, 17h. Ort: HPL, Bildungszentrum, CH-4800 Zofingen.

Tagung "Erweiterte Lernformen"

Im Rahmen des Programms spricht u.a. Andrea Bertschi-Kaufmann über "ELF - Ein Ansatz zur Leseförderung". Datum: 11. November 1995. Ort: Aarau, Berufsschule. (Veranstalter: Pädagogische Arbeitsstelle des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau; Verlag Sauerländer, Aarau; Verlag sabe, Zürich.)

20 Jahre Fremde Welten
Jubiläumstagung

Datum: 17. - 18. November 1995. (Beginn Freitag 16 Uhr, Schluss Samstag ca. 20.30). Ort: Zürcher Puppentheater, Stadelhoferstr. 12, CH-8001 Zürich. Programm: Der heute in Köln lebende Pädagoge Daouda Timéra aus Senegal beurteilt Kinderbücher über Afrika von europäischen AutorInnen. - Yvonne Steinemann (Zürich) referiert aus der Sicht betroffener Kinder. - Verena Rutschmann und Christine Holliger führen in die Problematik der Uebersetzung von Büchern aus Afrika, Lateinamerika und Asien ein. - Gründerinnen und langjährige Mitarbeiterinnen von "Fremde Welten" blicken zurück und setzen sich Fragen der heutigen Lesegeneration aus. - Die südafrikanische Dichterin, Schauspielerin, Tänzerin und Sängerin Gcina Mhlope erzählt Geschichten und lässt eine faszinierende Performance für Erwachsene und Kinder erwarten.
Programm und Auskünfte: Kinderbuchfonds Baobab, Steinenring 49, CH-4051 Basel.

Anne Frank und wir

Ausstellung im Stadthaus Zürich vom 24.11.1995 - 19.1.1996. Eine Veranstaltung der Präsidialabteilung der Stadt Zürich und des Pestalozzianum Zürich. 10.1.1996: Podiumsdiskussion zum Thema Holocaust in der Kinderliteratur.
Programm und Auskünfte: Präsidialabteilung der Stadt Zürich, Postfach, CH-8022 Zürich, Tel. 01/212 14 04.

Vorankündigung:

Schweizerisches Jugendbuch-Institut
Kolloquium "Wahrnehmung von Bildern aus Büchern"
Zur Diskussion um das Bilderlesen (visual literacy). Datum: 13.-15. September 1996. Ort: Zürich. Die aktuelle Forschung tendiert zur Annahme, dass trotz der zunehmenden Häufigkeit und Wichtigkeit von Bildern in unserer Kultur die meisten Menschen nur eine bescheidene Bildlese-Kompetenz (visual literacy) erworben haben. Ueber die Zusammenhänge ist indessen sehr wenig bekannt.

Das Gebiet der visuellen Wahrnehmung tangiert verschiedene Forschungsrichtungen, wie Psychologie, Linguistik, Leseforschung, Pädagogik, Publizistik. In der Schweiz befasst sich das Institut für Publizistik und Medienwissenschaften mit verwandten Problemen der Mediennutzung. Der entwicklungspsychologische Ansatz des Spracherwerbs wird unter Prof. Madelon Saada-Robert an der FAPSE der Universität Genf erforscht. Die Sprachentwicklung bildet auch einen wichtigen Forschungsschwerpunkt am Deutschen Seminar der Universität Zürich. Mit Leseforschung befasst sich eine Gruppe von Wissenschaftern unter der Leitung von Prof. François Stoll, Institut für angewandte Psychologie der Universität Zürich. Diese Forschungsstellen sind an einer Ausweitung auf den Bereich Bildwahrnehmung und an der Möglichkeit einer Zusammenarbeit interessiert. Es wäre zu prüfen, ob die bislang getrennt behandelten Fragen von Bildgebrauch und Spracherwerb nicht in ein gemeinsames Projekt aufgenommen werden könnten. Zunächst gilt es jedoch, mit internationalen ForscherInnen ins Gespräch zu kommen, die die Thematik bereits verfolgen. Das Schweizerische Jugendbuch-Institut plant deshalb ein Kolloquium, an dem Fragen der Wahrnehmung von stehenden Bildern aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden sollen. Angestrebt wird ein interdisziplinärer Dialog, bei dem sich herausstellen wird, welche Forschungsansätze für eine weiterführende Studie am erfolgversprechendsten sind.
Rückfragen: Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032. Tel. 01/261 90 44.

Wettbewerb "Alpha 95"

Die Nationale Schweizerische Unesco Kommission vergibt 1995 zum erstenmal einen mit Fr. 10'000.— dotierten Preis für ein Projekt, das die berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen mit Lese- und Schreibproblemen fördert. Der Preis soll jährlich ausgerichtet werden. Angesprochen sind alle

Personen, Organisationen und Institutionen, die ein entsprechendes Projekt, eine Studie oder eine Sensibilisierungskampagne realisieren möchten. Eingereichte Projekte müssen im Eingabejahr anlaufen.
Adresse: Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, EDA, Eigerplatz 1, CH-3003 Bern.
Auskünfte: Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Tel. 01/237 12 16.

Schweizerische Märchengesellschaft

Programm Wintersemester 1995/1996: Die Gesellschaft lädt zu einer Reihe von Veranstaltungen ein, die an verschiedenen zentralen Orten stattfinden. In Vorträgen und Seminaren bietet sie eine Erzählförderung an, die für Interessierte aus verschiedenen Fachbereichen gedacht ist.
Programm und Auskünfte: Geschäftsstelle, Rudolf Wackernagel-Strasse 32, CH-4125 Riehen.

Informationsbulletin 4, Oktober 1995. Leseforum Schweiz (Sektion IRA) c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-Zürich, Tel. 01 261 90 44/Fax 01 261 91 45