Leseforum Schweiz

Forum suisse sur la lecture



Bulletin 6
1997

Impressum
Leseforum Schweiz Informationsbulletin
Herausgegeben vom Leseforum Schweiz
© Copyright 1997 by Leseforum Schweiz, Zürich
Die veröffentlichten Beiträge bleiben Eigentum der Autoren
Redaktion: Barbara Helbling, Zürich, und Anna Katharina Ulrich, Basel
Gestaltung/Produktion: Vera Honegger, Pestalozzianum Verlag Zürich
Umschlaggestaltung unter Verwendung einer Illustration von Max Caflisch, Bitstream Amerigo von Gerhard Unger (aus: Typographische Monatsblätter 3/1989)
ISSN Nr. 1420-0643

Das Bulletin Leseforum Schweiz erscheint einmal jährlich. Es geht als Mitteilungsblatt an die Mitglieder des Leseforum Schweiz. Die Mitgliedschaft ist allen an Fragen des Lesens Interessierten offen. Auskünfte und Anmeldungen beim Sekretariat Leseforum Schweiz, c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44 / Fax 01 261 91 45
Beiträge für künftige Nummern (möglichst mit Diskette zusätzlich zum Manuskript) sind willkommen beim Schweizerischen Jugendbuch-Institut, zuhanden Leseforum Schweiz.
Nächster Redaktionsschluss: 20. Juni 1998.

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. Als Schweizer Sektion der International Reading Association (IRA) gewährleistet es Verbindungen mit der europäischen und der internationalen Szene.

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

Mitgliederbeiträge 1998 (inkl. Bulletin 6/1997):
Einzelmitglieder Fr. 50.-
Studierende/Mitglieder in Ausbildung Fr. 25.-
Institutionen Fr. 200.-

Vorstand: Andrea Bertschi-Kaufmann (Präsidentin), Heinz Bonfadelli, Marta Böni, Rudolf Groner, Peter Gyr, Barbara Helbling, Alfred Messerli, Philipp Notter, Marco Rüegg, Verena Rutschmann, Denise von Stockar, François Stoll, Rosmarie Tschirky, Anna Katharina Ulrich, Hanspeter Züst

Geschäftsstelle: Leseforum Schweiz c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01 261 90 44 / Fax 01 261 91 45 / E-mail SJI @ active. ch

Inhalt

2 **Editorial**

Forschung

3 François Stoll: Immigrantenkinder und das Lesenlernen

4 Horst Sitta/Andrea Bertschi-Kaufmann: Literalität im medialen Umfeld

5 Madeleine Saada-Robert: Présentation du travail de recherches

5 Roger Girod: L'illettrisme dans les pays industrialisés

6 Clairelise Bonnet: Apprendre à écrire en 6e

6 Christian Sulser: Ein Schulversuch in Samedan 1996-2000

7 Corinna Henning: Neurolinguistisches Programmieren

8 Cornelia Rosebrock: Lesen für die Schule und seine Funktion in der literarischen Sozialisation Jugendlicher

Legasthenie, Leseschwierigkeiten

8 Evi Graf: Lese-Rechtschreib-Schwäche

9 Barbara Riedi-Brüesch: Funktionaler Analphabetismus und die Didaktik der Kernideen

11 Susanne Bertschinger: Legasthenie (Dyslexie)

Lesen und Schreiben für Erwachsene

12 Silvia Herdeg: "Lesen und schreiben lernen am Bildschirm"

13 Eliane Niesper: Der Lernkiosk

14 Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Flüchtlingsdienst Zürich: "Lesen und Schreiben für kurdische Frauen"

Leseanimation

15 "Lis avec moi!"

17 "Livres du monde"

17 Die Basler Eule

Beiträge

18 Josiane Cetlin: "La parole que les livres nous donnèrent ne sera jamais reprise..."

21 Liz Sutter: Lesemagazin Spick?

22 Yvonne Steinemann: Goesh

23 Ina Kayser: Was wir zum Schreiben brauchen

26 Hans-Peter Willberg: Hinweise zu Schrift und Typographie in Büchern

31 Peter Attinger: Der Computer kommt zur Schule

34 Alfred Messerli: "...können den größten theyl schreiben und lesen"

39 Anna Katharina Ulrich: Heimat in der Schrift

Publikationen

42 Jahrbuch Kinder- und Jugendliteraturforschung 1996/97

42 Kinderliteratur im Unterricht

43 Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur

43 Petra Wieler: Vorlesen in der Familie

43 Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule

44 Lesen und Schreiben aus Leidenschaft

44 Lesezeichen

44 Ilona Katharina Schneider: Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert

45 Brigitte Busch: Lepena. Ein Dorf macht Schule

45 Guck mal übern Tellerrand

46 Blaubuch 1997/98

Termine

46 Jahresversammlung Leseforum Schweiz

46 11th European Conference on Reading

Editorial

Das Informationsbulletin 1997 des Leseforum Schweiz liegt vor Ihnen, in gewohnter Aufmachung, doch mit einer wesentlichen Änderung. Die Beteiligung aus der französischsprachigen Schweiz an der laufenden wissenschaftlich wie praktisch ausgerichteten Diskussion rund um das Thema Lesen war von Beginn an wichtig und gewichtig. Nun soll sie auch im Titel "Forum suisse sur la lecture" Ausdruck finden.

Diskussion über Sprachgrenzen hinweg und um Probleme der Sprachgrenzen: Wie gestalten sie sich für Kinder und Erwachsene in fremdsprachlichem Umfeld, beim Spracherwerb zwischen den Kulturen? Um Möglichkeiten der Hilfestellungen geht es in mehreren Beiträgen dieses Heftes. Peter Rüeschs Forschungsresultate zu den Lernschwierigkeiten von Immigrantenkindern finden ein schönes, positiv unterlegtes Pendant in Yvonne Steinemanns Bericht "Goesh". Der Schulversuch der Gemeinde Samedan entspricht dagegen der spezifischen Situation des Engadins und möchte dem Romanischen neben dem unentbehrlichen Deutsch mehr Geltung verschaffen. Wie der Zugang zur Schriftlichkeit direkt aus einem spezifischen Kulturverständnis herauswächst, davon spricht der Beitrag "Heimat in der Schrift" über die deutsch-jüdische Jugendliteratur. In die zeitliche Dimension, über 200 Jahre zurück, führt Alfred Messerlis Arbeit zu den Anfängen der Alphabetisierung in der Schweiz.

Zu einem neuen thematischen Schwerpunkt sind in diesem Heft die Beiträge über "neue Medien und Lesen" angewachsen: Das Forschungsprojekt von Horst Sitta und Andrea Bertschi-Kaufmann wird die Interferenzen zwischen den Lese- und Schreibentwicklungen von Heranwachsenden in einem multimedialen Leseunterricht untersuchen, während Peter Attinger die ersten praktischen Erfahrungen seiner Schüler im Umgang mit Lernprogrammen am Computer schildert und Silvia Herdeg zeigt, welche Hilfe eine Einführung in das Schreiben am Bildschirm Erwachsenen bringen kann, die unter funktionalem Analphabetismus leiden. Zu diesem Schwerpunktthema, die Problematik schlechter Lesefähigkeit, gibt Roger Girods Beitrag "L'illettrisme dans les pays industrialisés" einen weiteren Aspekt.

Neue Lernprogramme, neue didaktische Konzepte – neue Anforderungen im Umgang mit Medien auch für die Lehrkräfte aller Stufen. Zudem wird von ihnen, noch spezifischer und anspruchsvoller, Innovation und Sensibilität verlangt im Umgang mit den Lernschwächen ihrer Schüler. Welche Richtung hier die Weiterbildung einschlagen müsste, zeigt besonders Barbara Riedi-Brütschs Arbeit.

Dies führt zu dem Themenkomplex, der uns besonders wichtig und auch in diesem Bulletin wieder gut vertreten ist: Lesen als Zugang zu Geschichten, Schlüssel zu neuen Welten und zur Entdeckung eigener Sprache. Anregungen geben die Berichte über Leseanimationen wie "Lis avec moi" und die "Basler Eule". Liz Sutter, Redaktorin des "schlauen Schülermagazins" Spick, gibt einen Einblick in ihre Werkstatt, und auf Interesse dürfte auch die Schreibwerkstatt in einer Hamburger Grundschule stossen, über die Ina Kayser berichtet. "La parole que les livres nous donnèrent ne sera jamais reprise" nennt Josiane Cetlin ihren Beitrag – wir wünschen Ihnen Spass beim Lesen.

Barbara Helbling, Anna Katharina Ulrich

Informationen

Forschung

François Stoll

Immigrantenkinder und das Lesenlernen

Zur Dissertation von Peter Rüesch: "Spielt die Schule eine Rolle?"

Problembewusst, mit bester methodischer Kompetenz, hinterfragt Rüesch in seiner Dissertation einige brisante Themen einer Volksschule, die bei uns immer mehr zur Völkerschule geworden ist.

Wenn heute Fragen der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem diskutiert werden, so sind – in den meisten Ländern der OECD – die schlechten Bildungschancen von Immigranten bereits eine Banalität. Zur Erklärung des gehäuften schulischen Misserfolges von Immigranten werden in der Fachliteratur besonders zwei Gruppen von Faktoren herangezogen: Merkmale der Person der Schüler selbst und Merkmale ihrer Familie. Faktoren, die innerhalb der Schule angesiedelt sind, werden dagegen weniger beachtet. Rüeschs Untersuchung weist – korrigierend – auf die Bedeutung von innerschulischen Determinanten der ungleichen Bildungschancen von eingewanderten Schülern hin.

Als empirische Grundlage zu seiner Untersuchung wurden Schweizer Daten aus der internationalen Studie «Reading-Literacy-Study» der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) verwendet (vgl. Rüesch et al. in Leseforum Schweiz Informationsbulletin 2/1993 S. 8f). Im Rahmen dieser Studie sind neben der Lesekompetenz weitere Daten zum familiären Hintergrund sowie zum schulischen Umfeld der Schüler erhoben worden. Dies ermöglicht die gleichzeitige Analyse familiärer und schulischer Hintergrundvariablen in ihren Wechselwirkungen auf die schulische Performanz von Kindern. Die definitive Stichprobe der vorliegenden Arbeit umfasst 2003 Schülerinnen und Schüler aus 109 Schulklassen des dritten Schuljahres aus der deutschen Schweiz.

In methodischer Hinsicht musste Rüesch die hierarchische Struktur der vorliegenden Studie berücksichtigen. Dies äussert sich zunächst auf der Ebene der Daten, indem die Untersuchungsstichprobe aus Schülern gruppiert in Schulklassen zusammengesetzt ist. Konzeptionell zeigt sich die hierarchische Struktur darin, dass eine Mikro-Ebene individueller Merkmale von Schülern in bezug gesetzt wird zu einer Makro-Ebene von Merkmalen der Lernumwelt der Schulklasse. Dies muss durch ein adäquates statistisches Modell abgebildet werden: Deshalb erfolgte in der vorliegenden Arbeit die statistische Analyse nach dem Verfahren der «Mehr-Ebenen-Analyse», bzw. nach dem sogenannten «Hierarchisch Linearen Modell (HLM)».

Nach einem komplexen, akribisch durchgeführten Parcours durch die vorhandenen Daten zieht der Autor folgende Bilanz (wobei zu vermerken ist, dass diese im Kontext der Gesamtuntersuchung weniger apodiktisch wirkt als in dieser Zusammenfassung):

1. Auch bei vergleichbarem sozioökonomischem Status erzielen Immigrantenkinder schwächere

Leseleistungen als ihre einheimischen Mitschüler. Die Schulschwierigkeiten von Immigranten können deshalb nicht auf ein schichtspezifisches Problem reduziert werden.
2. Die unterdurchschnittlichen Leseleistungen von Immigrantenschülern, aber auch von einheimischen Schülern aus unteren Sozialschichten sind jedoch nicht allein das Ergebnis individueller Merkmale dieser Kinder. Die Grösse ihres Leistungsrückstandes ist zu einem wesentlichen Teil davon abhängig, welche Schulklasse sie besuchen und von welchem Lehrer sie unterrichtet werden.
3. Nicht nur in bezug auf die Chancengleichheit, sondern auch in bezug auf das allgemeine Leistungsniveau aller Schüler liegen erhebliche Unterschiede zwischen den untersuchten Schulklassen vor. Fazit: Die Schule spielt eine Rolle!
4. Die Unterschiede zwischen den Schuklassen in bezug auf Leistungsniveau und Chancengleicheit können zu einem bedeutenden Teil durch die soziale Zusammensetzung der Klasse erklärt werden. Es ergeben sich zwar keine Hinweise darauf, dass ein hoher Anteil anderssprachiger Schüler in einer Klasse das Leistungsniveau nach unten «drückt». Aber ein hoher Anteil an Schülern aus bildungsarmen Familien wirkt sich ungünstig auf die Leistungen in einer Klasse aus.
5. Die soziokulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft ist jedoch kein unbeeinflussbarer Standortfaktor einer Schule, sondern allenfalls ein Risikofaktor. Wie er sich schlussendlich auf das Lernen der Schüler auswirkt, ist wesentlich vom einzelnen Lehrer abhängig. Es stellt sich nun die Frage, ob Lehrer in der Lage sind, ihren Unterricht genügend auf die spezifische soziale Zusammensetzung ihrer Schulklasse abzustimmen.

Das anspruchsvolle Vorgehen des Autors wird sehr klar – fast didaktisch – erläutert, und seine bedeutungsvollen Schlussfolgerungen werden unverblümt dargestellt.

Horst Sitta/Andrea Bertschi-Kaufmann
Literalität im medialen Umfeld
Ein Forschungsprojekt

Die Studie ist integriert in das vom Schweizerischen Nationalfonds eingerichtete Schwerpunktprogramm "Zukunft Schweiz", das vor allem zwei Ziele verfolgt: die Förderung theorieorientierter Forschung auf Projektbasis und strukturelle Massnahmen zur Stärkung der Sozialwissenschaften in der Schweiz. Das Schwerpunktprogramm will damit einerseits zum besseren Verständnis des sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Wandels der schweizerischen Gesellschaft beitragen und strebt andererseits eine Verbesserung unterentwickelter Forschungs- und Datenstrukturen an. Zur Verstärkung von Synergien und interdisziplinären Kooperationen sind die einzelnen Projekte in Forschungsverbünden zusammengefasst.

Ausgangspunkt für den Verbund "Kommunikation in der modernen Informationsgesellschaft: Neue Herausforderungen für Produktion und Rezeption" ist der Wandel hin zur "Informationsgesellschaft" in den Gebieten Journalismus, "Inszenierung" von Kommunikation, Funktion von Meinungsumfragen, Verbreitung kontroverser Themen in Medien und Politik, Zukunft der Schriftmedien.

Das Projekt "Literalität im medialen Umfeld" konzentriert sich auf Kinder und Jugendliche und fragt nach den Interferenzen zwischen den Lese- und Schreibentwicklungen der Heranwachsenden in einem multimedial eingerichteten Leseunterricht. Folgende Fragen sollen dabei vor allem untersucht werden:

Wie verlaufen Lese- und Schreibentwicklungen im Kontext der Nutzung von Print- und Bildschirmmedien, und wie werden Medientextstrukturen für die Erweiterung der Lese- und Schreibfähigkeit verwertet? Welche Wirkungen haben Unterrichtsanlagen mit einem offenen Angebot an Bildschirm- und Printtexten (CD-ROM, Internet und Bücherregale im Klassenzimmer) sowie entsprechende Aufgabenstellungen für die Aktivitäten und die Lernentwicklungen in den Bereichen Lesen und Schreiben? Welche Nutzungsmuster bringen Kinder und Jugendliche in den Raum Schule mit und welche Voraussetzungen ergeben sich daraus für die Entwicklung und die Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen im Rahmen einer umfassenden Medienkompetenz?

In einer zweijährigen Projektphase werden in insgesamt 20 Schulklassen Lese- und Schreibentwicklungen im Rahmen multimedialer Förderanlagen in Lesejournalen dokumentiert und untersucht. In Ergänzung zur Dokumentenanalyse werden Modalitäten des Medien-Lesens und des Verstehens medial vermittelter Texte zudem in Fallbeispielen beschrieben. Von der Exploration der Rezeptionsprozesse und der Beobachtung der Lernentwicklungen erwarten wir Orientierungen und Grundlagen für die Be-

wältigung neuer fachdidaktischer Aufgaben: eine schulische Leseförderung, die zum einen den Voraussetzungen, den Interessen und Nutzungsgewohnheiten der Heranwachsenden Rechnung trägt und zum andern gezielt Kompetenzen entwickeln hilft, die Voraussetzung sind für eine eigenständige Nutzung des laufend sich erweiternden Medienangebots (Projektdauer: 1997-1999).

Adressen: Deutsches Seminar der Universität Zürich, Schönberggasse 9, CH-8001 Zürich • Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, CH-4800 Zofingen
Kontaktperson: Andrea Bertschi-Kaufmann, e-mail bertschikauf@access.ch

Madeleine Saada-Robert
Présentation du travail de recherches
menées par l'équipe de L. Rieben et M. Saada-Robert à l'Université de Genève (Fpse)

Depuis plusieurs années, l'équipe s'intéresse aux débuts de l'apprentissage de la lecture / écriture, chez les jeunes enfants de 5 et 6 ans. Nous avons travaillé essentiellement dans les écoles avec des enseignantes, dans une perspective à la fois d'enseignement et de recherche. Après avoir élaboré des situations didactiques correspondantes à une démarche large de cet apprentissage, l'équipe a mis en évidence les stratégies de lecture et d'écriture que les enfants construisent et utilisent dans les situations. Puis elle a récemment analysé les interventions de l'enseignant, interventions interactives de différents types et guidés par quelques principes fondamentaux. L'équipe est actuellement occupée à mettre au point l'explicitation de la démarche didactique qui est pratiquée à la Maison des Petits, école publique rattachée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Une publication est en cours à ce sujet.

Une recherche menée en collaboration avec le professeur L. Allal (Genève), avec D. Bétrix Köhler (CVRP à Lausanne) et avec E. Wegmuller (DEP, Genève), financée par le FNRS, a porté sur l'apprentissage scolaire de l'orthographe, lorsque cet apprentissage spécifique est intégré en production textuelle, par distinction d'un apprentissage effectué en mémorisation de listes de mots, en exercices et en dictées. Les résultats sont en cours de traitement.

Un nouveau projet de recherche va démarrer à la Maison des Petits en automne 1997. Il vise deux buts:
1. compléter la démarche d'entrée dans l'écrit pratiquée en classe, par une situation didactique de lecture/écriture qui permet aux enfants de 4 ans (1ère année enfantine) d'aborder activement les propriétés du système de la langue écrite française
2. comprendre, du point de vue de la recherche, quelle est l'évolution des stratégies de lecture et d'écriture dites "émergentes". En situation interactive avec l'adulte, les enfants de cet âge peuvent déjà "lire" des livres illustrés, en faisant des hypothèses aussi bien sur le contenu et le sens de l'histoire que sur les composantes lexicales et du code alphabétique. Les enfants de cet âge peuvent également "écrire" des textes brefs, leur "écriture" progressant des traces graphiques vers des orthographes de plus en plus normées.

Les relations entre acquisition de la lecture et de l'écriture donnent lieu à des travaux de plus en plus nombreux, et cette recherche, menée en situation d'apprentissage scolaire, permettra de contribuer au débat.

Les publications de l'équipe peuvent être obtenues sur demande à l'adresse des chercheurs précités, FPSE, Université de Genève, 9 route de Drize, CH-1227 Carouge/GE.

Roger Girod
L'illettrisme dans les pays industrialisés

Un ouvrage qui fait la synthèse des connaissances et des discussions actuelles sur l'illettrisme, phénomène touchant de larges segments de la population dans les pays industrialisés vient de sortir dans la collection «Que sais-je» des Presses universitaires de France. L'auteur soutient que le phénomène s'explique, du moins partiellement, par différents facteurs.
1. La baisse de la valeur symbolique des connaissances de base: si, à l'époque de la mise en place de l'instruction publique, les connaissances de base (lire, écrire, calculer) étaient considérées comme la marque d'un progrès en dignité et en indépendance d'esprit, elles ne retiennent aujourd'hui plus beaucoup l'attention. Cette dernière se focalise sur le bac et les études universitaires; les connaissances de base sont censées aller de soi et être maîtrisées par tout le monde, dès l'enfance.
2. Le degré limité de l'utilité pratique du savoir lire et écrire pour une large partie de la population: beaucoup d'activités, professionnelles ou, à plus forte raison, de loisirs ne présupposent pas de compétences en la matière.
3. Le fait que beaucoup d'adultes arrivent facilement à cacher leur illettrisme.
4. La facilité avec laquelle il sem-

ble possible aujourd'hui de contourner les obstacles découlant de l'illettrisme.
5. Un manque de motivation, conséquence de la baisse du prestige social dont bénéficiaient autrefois ces compétences.

Dans ses conclusions, l'auteur souligne que la lutte contre l'illettrisme n'est porteuse de succès que si elle parvient à motiver les personnes, si possible dès l'âge scolaire, pour la lecture: selon lui, dans un pays industrialisé (dans le Tiers Monde, les choses sont évidemment différentes), un enfant ou un adulte qui a le ferme désir de savoir ce qui se cache derrière les messages et les textes écrits ne sera pas un illettré.

Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau

Girod, Roger. L'illettrisme. Paris: Presses universitaires de France, 1997, 127 p. (Que sais-je)

Roger Girod est professeur honoraire de sociologie à l'Université de Genève 9 Route de Drize, CH-1227 Carouge/GE

Clairelise Bonnet
Apprendre à écrire en 6e
Une expérience d'enseignement intensif de l'expression écrite

Pendant cinq mois et dans le même établissement scolaire, trois enseignantes ont mené, sur l'instigation d'une d'entre elles, une expérience d'enseignement intensif de l'expression écrite dans leurs classes de 6e secondaire (une classe de la division terminale, une autre de la division supérieure et une enfin de la division prégymnasiale, chaque filière du degré secondaire I vaudois étant donc représentée), acceptant que l'expérience soit observée et analysée par une chercheuse du Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP). La recherche a procédé selon la méthode «prétest – intervention – posttest»; trois classes du même degré, situées dans un autre établissement scolaire, ont servi de groupes témoins.

Le présent rapport, qui s'adresse en priorité aux enseignants du secondaire et à leurs formateurs, relate les résultats de cette expérience. Il présente les activités et les démarches entreprises dans les classes concernées, un bilan du savoir écrire des élèves de 6e année secondaire, l'analyse des productions et des progressions de 15 élèves, et enfin une typologie des progrès qu'il est possible de susciter à ce degré. Il montre comment les élèves tirent profit d'un enseignement de l'écrit bien structuré, tout en soulignant la difficulté qu'il y a à mener un tel enseignement dans les classes où les compétences des élèves sont très hétérogènes.

Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau

Ont pris part à la recherche: Clairelise Bonnet, chercheuse; Natacha Huser, J. Barhoumi, F. Russi, enseignantes

Publication: Bonnet, Clairelise; Huser, Natacha. Apprendre à écrire en 6e. Lausanne: CVRP, 1996, 99 + XLVI p. (CVRP 96.4).

Adresse: Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP), rue Marterey 56, CH-1005 Lausanne, tél. 021 / 316 36 36

Christian Sulser
Ein Schulversuch in Samedan 1996-2000
Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit in der Volksschule und im Kindergarten von Samedan.

Wie in mehreren Gemeinden des Oberengadins ist auch in Samedan die angestammte romanische Gebietssprache in den letzten Jahren zur Minderheitssprache geworden. Trotz dieser bereits vor Jahren eingeleiteten Entwicklung hat die Gemeinde bis jetzt am "romanischen Kindergarten" und an der "romanischen Volksschule" festgehalten.

Einerseits wird mit der romanischen Schule durchaus eine Erziehung hin zur Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler angestrebt. Andererseits werden aber oft vermeintliche oder tatsächliche Mängel bei der sprachlichen Entwicklung der Kinder der romanischen Schule angelastet. In den vergangenen Jahrzehnten haben sich Lehrpersonen und Sprachkenner wiederholt mit der Frage der Unterrichtssprache in den Oberengadiner Volksschulen kritisch auseinandergesetzt. Bisher wurde aber keine Lösung gefunden, die für die Schülerinnen und Schüler bessere Bedingungen hätte schaffen können.

Mit der vierjährigen Erprobung einer gezielten Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit wird nun eine ganzheitliche Lösung angestrebt, die alle Stufen vom Kindergarten bis zur Volksschuloberstufe einbezieht. Durch die Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und in der Volksschule sollen die Eltern den Wert der Mehrsprachigkeit für die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder erkennen und sie in ihrer Lernsituation unterstützen können.

Unabhängig von ihrer Erstsprache sollen alle Kinder die Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung erleben dürfen. Es soll bei ihnen ein fortgeschrittenes Sprachverständnis geweckt werden, das durch eine einsprachige Schulbildung nur schwer zu erreichen ist. Am Ende der obliga-

torischen Schulpflicht dürfte eine ausgewogene Mehrsprachigkeitskompetenz den Jugendlichen gute Bildungschancen in einem mehrsprachigen Land eröffnen.

Im Schulprojekt sollen folgende Prinzipien gelten:
1. Für den Erwerb der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit nach dem Prinzip der Immersion – wonach in verschiedenen Fächern die Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet wird – steht die gesamte Dauer des Kindergartens und der Volksschule zur Verfügung.
2. Der Erwerb der Mehrsprachigkeit schliesst die Pflege der Erstsprache mit ein.
3. Die mehrsprachige Schulung wird bei der Leistungsbewertung berücksichtigt.
4. Im Unterricht wird durch flexible Gestaltung, Binnendifferenzierung und ausgeprägte Schülerinnen- und Schülerbezogenheit auf die unterschiedliche Sprachentwicklung der einzelnen Kinder Rücksicht genommen.
5. Die mehrsprachige Schule ist bezüglich des unterschiedlichen Leistungsvermögens der Kinder integrativ angelegt.
6. Die Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts im Kindergarten und in der Schule wird durch gezielte Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte unterstützt.
7. Kindergarten, Schule und Eltern unterstützen sich gegenseitig in der mehrsprachigen Erziehung der Kinder.
8. Das Schulprojekt wird durch eine wissenschaftliche Begleitung abgestützt.

Der Aufbau des Schulversuchs:

Im Kindergarten werden die verschiedenen Erstsprachen, sowie die romanische und deutsche Konversation gefördert.

In der Primarschule wird innerhalb einer einzelnen Lektion nur eine Unterrichtssprache gesprochen. Das Fach Mathematik wird ausschliesslich in romanischer Sprache erteilt. Alle Kinder erhalten vier bis fünf Wochenlektionen Romanischunterricht. In der ersten bis dritten Klasse erhalten alle Kinder ein bis zwei Wochenlektionen, ab der vierten Klasse drei bis vier Wochenlektionen Deutschunterricht. Der Anteil an romanischer Unterrichtssprache in den Fächern Sachunterricht, Heimatkunde, Realien, Zeichnen, Schreiben, Singen, Turnen und Handarbeit liegt zwischen 60% und 75%.

In der Oberstufe wird der romanische Sprachunterricht weitergeführt und der Unterrichtsstoff vorwiegend zweisprachig vermittelt.

Kontaktadresse: Christian Sulser, Pädagogische Arbeitsstelle des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements Graubünden, Quaderstr. 17, CH-7000 Chur, Tel. 081 257 27 13

Corinna Henning

Neurolinguistisches Programmieren

Lernstrategien unter besonderer Berücksichtigung des verstehenden Lesens

Das Neurolinguistische Programmieren (NLP) war ursprünglich vor allem ein psychotherapeutischer Ansatz; im Verlauf der letzten Jahre ist es aber mehr und mehr in den pädagogischen Bereich eingedrungen. Die vorliegende Dissertation* an der Hochschule St. Gallen stellt dar, was NLP ist, beschreibt die wichtigsten Begriffe und Vorgehensweisen und vergleicht NLP mit den gebräuchlichen Lernstrategien auf kognitivistischer Grundlage. Die beiden Hauptfragen, welche die Autorin in ihrer Dissertation zu beantworten sucht, sind folgende: Wie ist das NLP-Strategiekonzept im Vergleich zur kognitivistischen Lernstrategieforschung zu beurteilen? Und, konkreter: Wie unterscheiden sich erfolgreiche und nicht erfolgreiche Textverarbeiter, die ein NLP-Training absolviert haben, beim verstehenden Lesen von Texten hinsichtlich ihrer Lernstrategien?

In ihren Überlegungen zur ersten Frage postuliert die Autorin unter anderem die Notwendigkeit, dass sich NLP bezüglich seiner prioritären Ausrichtung am Nützlichkeitsprinzip Gedanken machen müsste; falls das Konzept in Zukunft auch in wissenschaftlichen Kreisen auf Anerkennung stossen wolle, müsse NLP theoretischen Fragestellungen mehr Platz einräumen und sich vergleichenden Evaluationen öffnen. Es scheint auch, dass ungenügend ausgebildete Personen unter dem NLP-Label Dinge tun, welche das Konzept diskreditieren. Hier müsste entweder mehr Kontrolle durch ein zu implementierendes NLP-Gremium stattfinden oder der Zugang zu NLP-Ausbildungen selektiver gestaltet werden.

Was die zweite Frage betrifft, so hat die Untersuchung der NLP-Strategien am gewählten Beispiel die Ergebnisse der kognitivistischen Lernstrategieforschung im wesentlichen bestätigt. Erfolgreiche Textverarbeiter unterschieden sich von den nicht erfolgreichen stark dadurch, dass sie sich bedeutend mehr innere Bilder machten. Ein für die Schule interessantes Ergebnis ist, dass die sogenannte Subvokalisation (d. h. das Mitsprechen des zu lesenden Textes, wobei dieses Sprechen auch bloss in unhörbaren Bewegun-

gen der Sprechmuskulatur bestehen kann) für das Verstehen offensichtlich hinderlich ist. Mit anderen Worten ist das Lautlesen im Unterricht also nicht dazu angetan, das Leseverständnis zu fördern.

Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau

*Henning, Corinna: Neurolinguistisches Programmieren und Lernstrategien unter besonderer Berücksichtigung von Lernstrategien beim verstehenden Lesen – ein Vergleich und eine empirische Analyse. St. Gallen: Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, 1995, 392 S. (Diss. St. Gallen; 1737)

Adresse: Corinna Walser-Henning, Forchstrasse 24, CH-8704 Herrliberg, Tel. 01 / 915 34 30

Cornelia Rosebrock

Lesen für die Schule und seine Funktion in der literarischen Sozialisation Jugendlicher

Ein Forschungsprojekt des Lesezentrums an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Das Lesezentrum plant ein Forschungsprojekt zum Thema "Lesen für die Schule und seine Funktion in der literarischen Sozialisation Jugendlicher." In seinem Rahmen sollen bei Schülern und Schülerinnen der 8. Klasse Daten zu ihrer Lektüreerfahrung mit einem ausgewählten Jugendbuch, zu ihrer Lese- und Mediensozialisation, zu ihren Lese- und Lernprozessen bei der Behandlung des Buches im Literaturunterricht und zur Modifikation ihrer Primärrezeption durch den Literaturunterricht erhoben werden. Auf der Grundlage dieser Daten werden Fallstudien zum Verhältnis von Lektüreerfahrung und Literaturunterricht erstellt und ausgewertet, aus denen die relevanten Fragenhorizonte und Hypothesen zum Status des institutionell angeleiteten Lesens in den Prozessen literarischer Sozialisation in der Mediengesellschaft gewonnen werden. Untersucht werden soll dabei auch, inwiefern die Wechselwirkung zwischen Freizeitlesen und schulischem Lesen durch die Geschlechtsspezifik beeinflusst ist und welche Bedeutung dem Lesen im gesamten Ensemble der Medienrezeption zukommt.

Das Projekt soll im Frühjahr 98 mit der empirischen Arbeit beginnen und eine Laufzeit von etwa drei Jahren umfassen.

Adresse: Lesezentrum an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Keplerstr. 87, D-69120 Heidelberg

Legasthenie, Leseschwierigkeiten

Evi Graf

Lese-Rechtschreib-Schwäche

Ein prozessanalytischer Ansatz

Die Suche nach brauchbaren Ansätzen für Diagnostik und Therapie im Bereich der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) erweist sich oft als sehr unbefriedigend. Dies ist zurückzuführen auf das Fehlen eines Ansatzes, der sowohl ausreichende theoretische Grundlagen als auch praktische Relevanz aufweist.

In meinem Buch wird gezeigt, dass die Prozessmodelle der kognitiven Neuropsychologie einen geeigneten theoretischen und empirischen Ansatz darstellen. Diese sind aus der Arbeit mit Patienten entstanden, die als Folge einer erworbenen Hirnschädigung Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache aufweisen. Sie beziehen sich auf die Verarbeitung von einzelnen Wörtern (die Satz- und Textebene wird vernachlässigt).

Aus den heute vorliegenden Untersuchungen an Kindern und Jugendlichen mit einer LRS lassen sich allerdings keine eindeutigen Hinweise auf neurologische Ausfälle als Ursache ableiten. Es wird nachgewiesen, dass die Anwendung der Prozessmodelle der kognitiven Neuropsychologie im Entwicklungsbereich dennoch einen geeigneten theoretischen Ansatz darstellt. Allerdings sind wesentliche Ergänzungen notwendig, d.h. es müssen weitere funktionelle Komponenten, wie insbesondere das Arbeitsgedächtnis, einbezogen werden. Damit lassen sich nicht nur die

Prozesse beim Lesen und Schreiben, sondern auch phonologische und visuelle Verarbeitungsprozesse untersuchen, die als Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb gelten.

Daneben gehe ich besonders ein auf die verschiedenen im englischen Sprachraum postulierten Entwicklungsmodelle des Lesens und Schreibens. Die beiden eben genannten theoretischen Ansätze weisen auf die enge Verknüpfung von Lesen und Schreiben hin, die von Praktikern oft festgestellt wird, aber nicht näher erklärt werden kann.

Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, die sich auf sogenannte legasthenietypische Fehler (z.B. Verwechslung von visuell ähnlichen Buchstaben) konzentriert haben, wird hier eine differenzierte Analyse der komplexen Prozesse vorgeschlagen, die das Lesen und Schreiben erst ermöglichen. Dies erfolgt aufgrund der im "neutralen Prozessmodell" postulierten kognitiven Konstrukte, die für verschiedene funktionelle Komponenten stehen. Es wird gezeigt, dass spezifische Aufgabentypen, die die phonologischen und visuellen Verarbeitungsprozesse sowie Lesen und Schreiben repräsentieren bzw. erfassen, nur dann gelöst werden können, wenn die postulierten Komponenten im Lauf der Entwicklung aufgebaut wurden und verfügbar sind. In der Folge ist es möglich, gezielte Aussagen über individuelle Stärken und Schwächen von Kindern mit einer LRS zu machen, woraus Hinweise auf die Förderung abgeleitet werden können.

Evi Graf : Lese-Rechtschreib-Schwäche. Ein prozessanalytischer Ansatz. Bern, 1994: Lang. 382 Seiten.

Adresse: PD Dr. phil. E. Graf, A. Gressly-Str. 27, CH-4500 Solothurn, Tel. G.: 032/622 22 21

Barbara Riedi-Brüesch

Funktionaler Analphabetismus und die Didaktik der Kernideen

Eine Analyse mit Hilfe des Transaktionsmodells von HERZOG*

Wir leben in einer Gesellschaft, in der die Weitergabe von Tradition und Wissen, sowie ein grosser Teil der Kommunikation im privaten und im öffentlichen Bereich in schriftlicher Form erfolgt. Daraus ergibt sich die gesellschaftliche Anforderung an das Individuum, Lesen und Schreiben zu beherrschen, um vollumfänglich am kulturellen und sozialen Leben teilnehmen zu können.

Als Hilfestellung zum Erlernen dieser in einer Industriegesellschaft so wichtigen Kulturtechniken hat die Gemeinschaft die pädagogische Institution Schule geschaffen. Lange Zeit bestand überhaupt kein Zweifel, dass die Schule diese Aufgabe erfülle, und dass nur minderbegabte Kinder nicht imstande seien, Lesen und Schreiben zu lernen.

Erst in den letzten fünfzehn Jahren zeigte sich immer deutlicher und auch unübersehbar, dass es eine beachtliche Zahl von funktionalen Analphabeten gibt: Männer und Frauen, welche die obligatorischen Volksschulklassen absolviert haben und trotzdem nur mangelhaft oder überhaupt nicht lesen und schreiben können. Wie kommt das?

Wer hat hier versagt, die Schule oder das Individuum?

In meiner Lizentiatsarbeit habe ich versucht herauszufinden, wo in diesem Zusammenspiel von Individuum, Schule und situativen Gegebenheiten angesetzt werden könnte oder müsste, um funktionalen Analphabetismus zu vermeiden.

Die Arbeit hat drei Schwerpunkte: die Problematik des funktionalen Analphabetismus, die Möglichkeiten der Didaktik der Kernideen sowie das Transaktionsmodell von HERZOG als Arbeitsinstrument.

Dieses Transaktionsmodell beruht auf einer neueren Sicht von Entwicklung, die sich wesentlich unterscheidet von den herkömmlichen phasengenormten Entwicklungstheorien. Es ist der Ansatz des "Coping Man", der gestützt auf die biologischen Forschungserkenntnisse PIAGETs das Lebewesen als aktiven Organismus und Subjekt seiner Entwicklung sieht. Entwicklung findet dann statt, wenn eine situative Störung oder Forderung erfolgreich bewältigt werden kann.

Das Modell strukturiert den Entwicklungsvorgang, indem es die transaktionale Beziehung zwischen den situativen Gegebenheiten und den individuellen Strategien der Person in einem modalen Zeitverständnis aufzeigt.

Innerhalb dieser Dimensionen möchte ich meine Fragestellung diskutieren: Kann die Didaktik der Kernideen dazu beitragen, funktionalen Analphabetismus zu vermeiden?

Der funktionale Analphabetismus ist ein Phänomen, das unsere Gesellschaft eher zurückhaltend und verglichen mit andern Ländern zeitlich verzögert wahrnimmt. Zwar ist in den letzten Jahren auch bei uns ein breites Spektrum von Literatur zum Thema erschienen. Von verschiedenen Standpunkten her wurden Studien durchgeführt und Theorien erarbeitet. Ich habe mich auf Literatur beschränkt, in der die verschiedenen Erscheinungsformen und die Komplexität der Ursachen im Zentrum der Untersuchungen stehen.

Wegen der immensen Bedeutung, welche die Kulturtechniken

Lesen und Schreiben in unserer Gesellschaft haben, sind funktionale Analphabeten weitgehend ausgeschlossen von der Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation; ihre beruflichen Möglichkeiten sind sehr eingeschränkt; sie leben in dauernder Angst vor "Entdeckung" (Prestigeverlust) und sind im Bereich des öffentlichen Lebens auf Hilfe von andern angewiesen. Die Entstehungsbedingungen von funktionalem Analphabetismus sind sehr komplex. Meistens ist es ein Zusammentreffen von verschiedenen Faktoren, die sich gegenseitig potenzieren. Die Erforschung der Ursachen ist ein noch laufender Prozess. Nach der Lektüre einer umfangreichen Literatur zu objektiv wie subjektiv erforschten Ursachen kristallisieren sich zwei hauptsächliche Schwerpunkte heraus: *erstens Armut und Randständigkeit* und zweitens *entwicklungs- und entfaltungshemmende Strukturen in Familie und Schule.*

Verlernen als Ursache ist nicht sehr einleuchtend. Wirklich Lesen und Schreiben können scheint mir vergleichbar mit Velofahren oder Schwimmen können. Man kann wohl aus der Übung kommen, aber die Fähigkeit an sich verschwindet dadurch nicht und kann wieder aktiviert werden.

Es gibt auch Autoren, die als Ursachen *organische Defekte* sehen. Sie mögen in vielen Fällen als Faktor eine Rolle spielen und es ist gut, dass auch Forschungen in diesem Bereich stattfinden.

Lange hat die Pädagogik die Auseinandersetzung mit dem funktionalen Analphabetismus in den Bereich der Sonder- oder Heilpädagogik verwiesen. Immer deutlicher aber zeigt sich, dass auch die *gesellschaftliche Institution Schule* ein wesentlicher Faktor in diesem Problemkreis ist. Es ist nötig, dass die Schule das Phänomen wahrnimmt und sich bemüht, das ihr Mögliche zu tun, damit das Entstehen von funktionalem Analphabetismus vermieden wird.

Eine solche von mir vermutete Möglichkeit ist die Didaktik der Kernideen. Ich habe sie stellvertretend für all jene Unterrichtstheorien gewählt, bei denen das 'Lernen auf eigenen Wegen' im Zentrum steht. Ich stütze mich dabei auf den Text "Sprache und Mathematik in der Schule" von GALLIN und RUF (1990). Sie sehen den Menschen als Subjekt seiner Erkenntnis. Erkenntnisgewinnung setzt dort an, wo Neues als Unstimmigkeit mit den bisherigen Erfahrungen wahrgenommen wird und zur Folge hat, dass das bisherige Wissen umstrukturiert wird, wobei das Neue eingegliedert ist. Damit das neue subjektive Wissen als allgemein gilt, objektiv anerkannt wird, bedarf es der sozialen Diskussion. Irrtümer und deren Korrektur sind dem Erkenntnisprozess inhärent.

Das Selbstbild der Lehrkraft ist hier nicht mehr das einer hierarchisch höherstehenden Person, die den Lehrstoff nach den ihr eigenen Denkstrukturen so segmentiert, wie er ihrer Meinung nach für Schülerinnen und Schüler fass- und nachvollziehbar ist. Die Lehrkraft muss die Perspektive der Lernenden einnehmen können, deren individuellen Denk- und Handlungsstrukturen als gleichwertig respektieren und ihnen auf ihrem eigenen Weg zur Erkenntnis punktuelle Hilfe leisten. Nicht die Lernenden müssen die Sprache des Lehrenden verstehen, sondern die Verstehenspflicht wird der Lehrkraft übertragen. Damit grenzen sich die Autoren grundsätzlich ab vom segmentierten Unterricht, von der Sicht, die Lernenden seien ein leeres Gefäss, das portionenweise gefüllt werden müsse, wobei immer nur ein kleiner Teil des zu erarbeitenden Stoffes zu sehen ist. Dem Lernenden fehlt die Übersicht aufs Ganze. Wissen wird so einfach aufsummiert und soll dann bei Abruf in der eingegebenen Form reproduziert werden. Bei Schwierigkeiten liegt das Versagen eindeutig beim Lernenden, weil die Norm das geeichte, mit Laborexperimenten 'bewiesene' Programm ist. GALLIN und RUF bezeichnen diese Art von Unterricht als 'inhuman', weil sie den Lernenden das Recht auf ihre individuellen Denk- und Handlungsstrukturen verweigert.

In welcher Weise könnte ein Unterricht in der Art der Didaktik der Kernideen vorbeugende Wirkung haben in Bezug auf den funktionalen Analphabetismus?

Überträgt man einerseits die hauptsächlichsten Verursachungsfaktoren (Unterschichtssprache, Fremdsprachigkeit, mangelnde emotionale Zuwendung und Achtung der Persönlichkeit, Randständigkeit etc.) wie auch die Hauptmerkmale der Didaktik der Kernideen (Umkehr der Verstehenspflicht, Respektierung und Gleichwertigkeit der individuellen Denk- und Handlungsstrukturen des Kindes, grosszügig bemessener Zeitraum um eine Mindestanforderung zu bewältigen) auf das Modellraster, so ist ersichtlich, dass diese Bereiche in einen sich positiv beeinflussenden Zusammenhang gebracht werden können.

Lesen und Schreiben lernen ist eine normative Entwicklungsaufgabe unserer Gesellschaft. Damit das Kind diese Forderung bewältigen kann, gilt es in erster Linie keine Stresssituation auf-

kommen zu lassen, sondern eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die individuellen Strategien (kognitive, emotionale, soziale Werthaltungen) des Kindes frei entfalten können. Sie sind die notwendige motivationale Unterstützung, welche die Bewältigung der Anforderung ermöglichen. Wenn die individuelle Sprache des Kindes (gleich welcher Schicht) der Schulsprache gleichwertig ist und die Verstehenspflicht bei der Lehrkraft liegt, wird es nicht resignieren und verstummen. Es wird die Möglichkeit nutzen, die Aufgabe mit seinen (bewährten) individuellen Strategien und in seinem ihm möglichen Tempo anzugehen und zu lösen (vgl. SCHUPPLI, Leseforum 1996,S.45 ff).

So kann ich meine Fragestellung positiv beantworten: die Didaktik der Kernideen wäre eine Möglichkeit, das Entstehen von funktionalem Analphabetismus zu vermeiden!

So weit so gut. Es gibt meiner Erfahrung nach doch ein Aber. Dieses bezieht sich auf die Umsetzung in die Praxis dieser theoretisch aufgearbeiteten Erkenntnis. Aus meiner langjährigen praktischen Arbeit weiss ich um die enormen Schwierigkeiten, Einstellungsänderungen an einem beruflichen Selbstbild zu bewirken. Zudem wird in der wissenschaftlichen Pädagogik die cartesianische Subjekt/Objekt-Trennung als Metatheorie noch nur selten hinterfragt.

Andrerseits bin ich aber trotzdem zuversichtlich, dass immer mehr Lehrkräfte, gezwungen durch die zunehmenden beruflichen Belastungen, sich grundsätzlich mit Sinn und Art ihres Unterrichts auseinandersetzen und sich vermehrt im Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler wie auch im eigenen Interesse fürs 'Lernen auf eigenen Wegen' entscheiden!

*Die Lizentiatsarbeit von Barbara Riedi-Brüesch wurde 1994 bei Prof. Dr. Walter Herzog am Pädagogischen Institut der Universität Zürich eingereicht. Die Autorin arbeitet freiberuflich in der Lehrkräfteberatung und -fortbildung.

Adresse: Barbara Riedi-Brüesch, Segantinistr. 22, CH-7000 Chur.

Susanne Bertschinger

Legasthenie (Dyslexie) Auswirkungen auf den Alltag eines Kindes

Der Verband Dyslexie Schweiz ist eine Non-Profit Organisation, welche die Interessen von legasthenischen und dyskalkulischen Menschen vertritt. – Über das Phänomen "Legasthenie" ("Dyslexie" im internationalen Sprachgebrauch) wird in verschiedenen Fachkreisen diskutiert. Die Ansichten über Ursachen und geeignete Therapieformen klaffen weit auseinander. Einige Experten gehen sogar so weit, zu behaupten, so etwas wie "Legasthenie" existiere nicht. Sicher ist, dass eine Fülle von Elementen dafür verantwortlich gemacht werden kann. Im Grunde hat jede Legasthenikerin und jeder Legastheniker eine individuelle Form dieser Lese/ Rechtschreibschwäche. Für Betroffene ist es jedoch völlig gleichgültig, ob sich Fachleute über den Begriff "Legasthenie" einig sind oder nicht. Sie leiden zum Teil ihr ganzes Leben lang unter den Folgen dieser Schwäche und vor allem darunter, wie die Gesellschaft damit umgeht. Sie erwarten Hilfe und Verständnis.

Zum Beispiel Viola

Unsere Tochter Viola hatte eine traumatische Unterstufenzeit hinter sich. Sie hatte drei Jahre lang gelitten, und wir mit ihr. Ihr Selbstvertrauen hatte sie gründlich verloren, sie war depressiv geworden und hatte sich in sich selbst zurückgezogen. Vor ihren Schulkollegen hatte sie Angst und fürchtete jeden neuen Schultag. Zur Ruhe kam sie eigentlich nur an den Wochenenden und während der Ferien. Um so schlimmer waren die Abende, bevor sie am nächsten Tag wieder in die Schule musste. Sie weinte, musste häufig erbrechen und hatte starke Kopfschmerzen. In der Freizeit musste sie die gleiche Rolle spielen wie in der Schule, denn ihre Klassenkameraden waren unsere Nachbarskinder. "Viola ist dumm und versteht nichts". Ein ideales Opfer, um alle möglichen Aggressionen daran auszulassen.

Wir wollten ihr, so gut es ging, mit dem Eintritt in die Mittelstufe zu einer neuen Chance verhelfen. Sie sollte zu einem Lehrer kommen, der über sehr viel pädagogisches Fingerspitzengefühl verfügte und für das Problem "Legasthenie" viel Verständnis aufbrachte. (Sein eigener Sohn kämpfte damit!)

Sie sollte einen totalen Neuanfang machen können und kam als einzige aus ihrer Unterstufenklasse in dieses Schulhaus. Während der Sommerferien bekam sie einen neuen Schulthek mit Etui und Turnsack, alles in ihren Lieblingsfarben. Sie freute sich riesig! Dazu kam noch ein neuer Füller, der viel besser schreiben würde als ihr alter. Sogar neue Schulschuhe wurden angeschafft, da ihre Füsse nun einen neuen Weg gehen würden.

Am letzten Ferientag gab es noch eine kleine Feier, ähnlich der, die wir vor ihrem Schuleintritt vor drei Jahren veranstaltet

hatten. Am Abend schlief sie ohne ihre sonstigen psychosomatischen Störungen ein, aufgeregt und neugierig.

Inzwischen liegen auch diese drei Jahre Mittelstufe hinter uns. Unsere Hoffnungen von damals, dass sie durch einen Neuanfang auch eine neue Chance erhalten würde, haben sich erfüllt.

Rückblickend muss ich sagen, dass wir noch sehr viel lernen mussten, vor allem Geduld zu haben. Viola kam zwar in ein neues Klassengefüge und konnte ihre verhasste Rolle zum Teil ablegen, aber es gab immer wieder auch starke Rückschläge. Ihre Leistungen besserten sich nur sehr langsam, dafür aber stetig.

In dieser Klasse war Legasthenie einfach kein Thema, Diktate wurden nicht mit dem Rotstift korrigiert und bei einigen Kindern am Anfang auch nicht benotet. Gezählt wurden die richtigen Wörter, so dass sie stolz verkünden konnte :"Ich habe von 60 Wörtern 35 richtig geschrieben!" Auf diese Art wurde ein gewaltiger Druck von ihr genommen und damit auch von uns als Familie. Mit dem Anstieg ihrer Leistungen kehrte auch ihr Selbstvertrauen allmählich wieder zurück. Am Ende der 6. Klasse gehörte sie zum besten Viertel der Klasse, jedoch ist sie immer noch starken Stimmungs- und Leistungsschwankungen unterworfen. Ihre Legasthenie hat sie nicht überwunden, aber sie hat gelernt damit umzugehen. Wir wissen, dass sie in den nächsten Jahren auch weiterhin ganz stark spüren muss, dass wir sie unterstützen und auf ihrer Seite stehen.

Adresse: Susanne Bertschinger, Verband Dyslexie Schweiz, Postfach 1270 CH-8021 Zürich

Lesen und Schreiben für Erwachsene

Silvia Herdeg

"Lesen und schreiben lernen am Bildschirm"
Ein Projekt für Erwerbslose

Wenn die Arbeitslosenzahlen steigen und die verfügbaren Arbeitsplätze abnehmen, trifft es neben den Jugendlichen zuerst jene Erwachsene, deren Kenntnisse und Fähigkeiten besonders schwach sind. Unter diesen wiederum sehr schwierig vermittelbar sind die funktionalen Analphabeten, die nie richtig lesen und schreiben lernten oder deren Kenntnisse verkümmert sind und bei denen entsprechende Arbeitsanforderungen Angst und Scham erzeugen. Um dieser Notsituation entgegenzuwirken, bietet der "Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene" Zürich in Zusammenarbeit mit dem "Schweizerischen ArbeiterInnenhilfswerk" seit Herbst 1994 Kurse an, die von den Arbeitslosenkassen finanziert werden. Diese Kurse sollen den TeilnehmerInnen helfen, ihre Ängste und Schwierigkeiten zu überwinden, sich elementare Fähigkeiten im schriftlichen Ausdruck anzueignen und das Leseverständnis zu steigern. So unterschiedlich Vorbildung und Motivation der Teilnehmenden sind, so sehr sie sich in ihren ausgeübten Berufen unterscheiden, so vielfältig ihre soziale Herkunft und ihr Umfeld ist, so weit gestreut sind auch die Gründe, die zu den meist psychisch bedingten Schreibblockaden führen.

Für jeden Teilnehmenden bedarf es daher einer auf die persönlichen Verhältnisse zugeschnittenen Betreuung und eines individuell strukturierten Lernprogramms. Dieses wird in enger Zusammenarbeit zwischen den Kursleiterinnen und den Teilnehmenden in Gruppen- und Einzel-

gesprächen erarbeitet, wobei viel Eigenverantwortung bei der Gestaltung des persönlichen Arbeitsprogramms gewährt wird. Wir Kursleiterinnen übernehmen in erster Linie beratende Funktionen, stellen entsprechendes Lernmaterial bereit, motivieren und unterstützen bei Bedarf. Hilfe zur Selbsthilfe gilt als Leitmotiv im Kursgeschehen.

Während unserer Arbeit haben Rita Emmenegger und ich die Erfahrung gemacht, dass zur Alphabetisierung heutzutage auch die Schulung am Computer gehört. In verschiedenen Berufen (z.B. Magaziner, Spritzlackierer, KassiererIn, ServicemitarbeiterIn) ist der Arbeitsalltag stark durch die Tätigkeit am Computer bestimmt. Wir stellten fest, dass die KursteilnehmerInnen mit entsprechenden Berufen ohne Computerkenntnisse kaum Chancen hatten, eine neue Stelle zu finden. Wir erlebten auch, dass gerade unsere Zielgruppe besonders grosse Ängste hat, am PC zu arbeiten, und sich infolgedessen nicht zutraut, einen regulären Computerkurs zu besuchen.

Diese Beobachtungen motivierten uns, ein Projekt für den vom Schweizerischen Komitee zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus (Nationale schweizerische UNESCO-Kommission) ausgeschriebenen Wettbewerb "ALPHA 96" einzureichen. Das Ziel dieses Wettbewerbs war die Förderung von Bildungsprogrammen für Erwerbslose, die aufgrund ihrer Lese- und Rechtschreibprobleme nur mit grosser Mühe die Wiedereingliederung ins Berufsleben schaffen. Zu unserer Freude fand sich unter den zwei ausgezeichneten Projekten neben einer Arbeit aus Genf auch unser Projekt "Lesen und schreiben lernen am Bildschirm".

Mit der Preissumme haben wir in unserem Kurs zwei Bildschirmarbeitsplätze eingerichtet. Wir führen in die Arbeit am Computer ein. In der vertrauten Atmosphäre der Kleingruppe kann die Angst vor dem PC abgebaut und die Bereitschaft für die Arbeit am Bildschirm aufgebaut werden, als Vorbereitung auf einen regulären, berufsbezogenen Computerkurs. Natürlich möchten wir mit der Arbeit am PC auch die Lese-und Schreibkompetenz fördern. Besonders geeignet ist das Erstellen von Lebensläufen und Bewerbungsunterlagen am PC, denn es macht die TeilnehmerInnen unabhängig von Hilfe im Familien-und Bekanntenkreis.

In unserem diesjährigen Frühlingskurs haben wir nun erste Erfahrungen mit unserem Projekt gemacht. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen hatte noch nie an einem PC gearbeitet. Nach anfänglichen Widerständen versuchten sie ihren persönlichen Lebenslauf mittels eines von uns speziell vorbereiteten Rasters einzugeben, mit unserer Hilfe oder mit der Hilfe von schon computererfahrenen KurskollegInnen. Das gelang gut und motivierte zu weiteren Versuchen. Nun werden Musterbewerbungen geschrieben; es wird gelernt, diese dem jeweiligen Inserat anzupassen. Die TeilnehmerInnen machen die Erfahrung, dass das Schreiben am PC leichter geht als mit der oft verkrampften Handschrift. Auch ist es einfacher, die Wortbilder am PC auf ihre Richtigkeit zu prüfen als bei der oft schwer leserlichen Handschrift. Mit einem neuen Medium Schreiberfahrungen zu machen lässt Angst und Hemmungen in den Hintergrund treten. Das Spielerische beim Computerschreiben gibt dem meist sehr problembeladenen Schreiben eine neue Leichtigkeit, die motivierend wirkt.

Die positive Erfahrung, etwas zu lernen, das die meisten sich nie zugetraut hätten, gibt Mut und eröffnet ganz allgemein neue Perspektiven, hilft aber auch gezielt in einem Bereich, der die Arbeitswelt immer mehr bestimmt. So kann der Eindruck, ausgegrenzt zu sein – eine Grundstimmung, die vielen von unseren KursteilnehmerInnen gemeinsam ist – durch eine ganz persönliche neue Erfahrung revidiert werden.

Adresse: Silvia Herdeg, Minervastrasse 46, CH-8032 Zürich

Eliane Niesper

Der Lernkiosk
Ein Projekt des Vereins Lesen und Schreiben für Erwachsene (VLSE)

Seit über zehn Jahren sind der Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene (VLSE) und die welsche Schwesterorganisation Association Lire et Ecrire (ALE) in der Grundausbildung für Erwachsene tätig.

Aber da ja Lesen in unserem Bereich "nur" der Anfang ist, wurden wir immer wieder von Privatpersonen und Institutionen nach weiteren Bildungsmöglichkeiten für Lernungewohnte und ungenügend qualifizierte Erwachsene angefragt. Dies brachte uns auf den Lernkiosk – ein Projekt, das sich dank der Weiterbildungsoffensive des BIGA realisieren liess.

Der Lernkiosk sammelt Angaben über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene mit mangelhaften Grundqualifikationen und gibt sie weiter. Dabei fängt es natürlich wie-

der einmal mehr an mit der Frage: Wo kann man Lesen lernen? Daneben beantwortet der Lernkiosk aber auch andere Fragen, nämlich: Wo kann man Schreiben oder Rechnen auffrischen oder einen Schulabschluss nachholen? Wo können sich Fremdsprachige weiterbilden? Welche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sind vorhanden für Erwachsene ohne Lehrabschluss oder Diplom?

Bei der Datenerfassung wurden nicht nur die "klassischen" Bildungsanbieter/innen kontaktiert. Besonderes Augenmerk richteten wir auch auf mögliche Anbieter/innen wie Hilfswerke, Institutionen im Dienst von Flüchtlingen und Asylbewerber/innen, ehrenamtliche Institutionen, Gewerkschaften.

Bedingung des BIGA für die Bewilligung des Projektes im Rahmen der Weiterbildungsoffensive war die Eingliederung der Daten in die Weiterbildungs-Angebots-Börse WAB bei den Berufsberatungen. Während der Erfassung und im Kontakt mit den Bildungsanbieter/innen stellten wir fest, dass in der Deutschschweiz ein grosses Bedürfnis nach einem Verzeichnis in gedruckter Form bestand, weil noch längst nicht alle Institutionen, deren Multiplikatorfunktion für unsere Zielgruppe besonders wichtig ist, über ein Informatiknetz verfügen. Deshalb haben wir uns entschlossen, eine Broschüre mit den Angeboten der deutschen Schweiz herauszugeben. Die welsche Schweiz erarbeitet eine Publikation über die aktuelle Aus- und Weiterbildungssituation für ungenügend qualifizierte Erwachsene zuhanden von Entscheidungsträger/innen und Praktiker/innen.

1996 lagen die fertig gedruckten Lernkiosk-Broschüren vor, und für dieses Jahr ist eine überarbeitete zweite Auflage geplant. Was nichts kostet, ist nichts wert – das wissen auch wir. Deshalb entschlossen wir uns, die Broschüre gegen einen (freiwilligen) Unkostenbeitrag von Fr. 10.– abzugeben. An sich wendet sich der Lernkiosk an Arbeitsämter, Berufs- und Arbeitsmarktberatungen, Stellenvermittlungen der Arbeitsämter, Vermittler/innen von Bildungsangeboten, soziale Stellen, Hilfswerke. Er kann aber auch von direkt Interessierten konsultiert werden.

Die Anfragen an der Koordinationsstelle von Lesen und Schreiben für Erwachsene nach Angeboten aus dem Lernkiosk nehmen kontinuierlich zu. Das stellen wir mit einem weinenden und einem lachenden Auge fest, denn einerseits freuen wir uns über die gute Akzeptanz, andererseits muss ja der gesteigerte Arbeitsaufwand auch in Zukunft gemeistert werden. Es ist uns ein Anliegen, einen Weg zu finden, um den Lernkiosk weiterzuführen. Denn wir sehen unsere Aufgabe darin, nicht nur als Bildungsanbieter zu funktionieren, sondern auch als Anlaufstelle im speziellen Bereich der Bildung für ungenügend qualifizierte Erwachsene Profil zu gewinnen. Hier möchten wir keine Konkurrenz zu den gängigen Berufsberatungen sein, sondern eine Ergänzung darstellen. Denn es ist gerade in "unserem" Bereich wichtig, bei allen möglichen entsprechenden Anlaufstellen und Multiplikator/innen präsent zu sein.

Mit einer grossen Unsicherheit haben wir leben lernen müssen: Da die beiden Koordinationsstellen nur je über eine 50%-Stelle verfügen, die alljährlich beim Bundesamt für Kultur neu eingegeben werden muss, fragen wir uns Jahr für Jahr, ob unsere Institution im nächsten Jahr noch wird lesen und schreiben können...

Adresse: Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene Schweiz, c/o SAH, Postfach, CH-8031 Zürich, Tel. 01 273 12 16 und 01 271 26 00

Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Flüchtlingsdienst Zürich

"Lesen und Schreiben für kurdische Frauen"

Ein neues Lehrmittel

Das vorliegende Werk entstand im Rahmen eines zweijährigen Alphabetisierungskurses für kurdische Frauen. Es richtet sich hauptsächlich an Frauen, die Kurmancî als Muttersprache haben. Kurmancî wird in den meisten Gebieten von Türkisch-Kurdistan, in Armenien, Syrien sowie im Norden von Irakisch- und Iranisch-Kurdistan gesprochen.

Im ersten Teil des Lehrgangs werden alle 31 Buchstaben des kurdischen Alphabets über ein Schlüsselwort oder einen Schlüsselsatz mit umfangreichem Bildmaterial und Gesprächen eingeführt und als Laut, Schriftbild, teilweise auch als Bild und schliesslich als selbst geschriebener Buchstabe erfasst. Die Wahl der Themen und Schlüsselwörter wurde nach dem Prinzip des brasilianischen Volkspädagogen Paulo Freire getroffen: Die Kursteilnehmerinnen sollen bei den verschiedenen Themen einen Bezug zu ihrer persönlichen und kulturell-gesellschaftlichen Wirklichkeit herstellen können. Nach Freire soll Alphabetisierung kein mechanisches Lernen oder Wiederholen von leblosen Wörtern oder Sätzen sein, sondern ein kritisches Lernen, ein kreativer Prozess.

Mit dem zweiten Teil des Lehrmittels "Lesetexte, Übungen, Rätsel" werden die Lese- und Schreibfertigkeiten weiter gefördert, bis die Kursteilnehmerinnen diese selbständig in verschiedenen Gebieten ihres Alltags nutzen können.

Da das Lehrmittel im Rahmen eines Bildungsprojekts entstanden ist, welches sich ausschliesslich an Frauen richtet, sind die Materialien aus der Perspektive der Frauen gestaltet worden. In den Zeichnungen und Texten ordnen sich Väter, Ehemänner, Brüder und Söhne in das Beziehungsnetz ein, in dessen Zentrum die Frauen selbst stehen. Das Lehrmittel kann auch in der Alphabetisierung kurdischer Männer eingesetzt werden.

Wir hoffen, das vorliegende Lehrmittel werde jenen Menschen, die sich, sei es in der Diaspora, sei es in Kurdistan selbst, für die Förderung der kurdischen Kultur einsetzen, bei ihrer wichtigen Arbeit unterstützen. Damit können sich insbesondere die Frauen durch mehr schriftliche Ausdrucksfähigkeit einen bedeutenderen Platz in der kurdischen Kultur erwerben.

Bibliographie: Lesen und Schreiben für kurdische Frauen. Ein Lehrmittel/ Xwendin û Nivîsandin ji bo Jinên Kurd. Pirtûka Hînkirinê. Zürich, 1996 (Ordner, Fr. 59.60).

Informationen und Vertrieb: Schweizerisches ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Flüchtlingsdienst Zürich, Brauerstrasse 4, Postfach, CH-8026 Zürich, Tel. 01/241 82 51, Fax: 01/241 82 01

Leseanimation

IBBY Asahi Reading Promotion Award pour ADNSEA, Lille

"Lis avec moi!"
Interview de Juliette Campagne par Jacqueline Kerguéno

Le prix IBBY-Asahi 1997 a été décerné à "Lis avec moi". Cette distinction vient opportunément souligner l'originalité et l'interêt de ce projet réalisé en 1984 dans la Région Nord-Pas de Calais. Depuis, sous l'impulsion de Juliette Campagne et de son équipe de lectrices les actions de "Lis avec moi" se développent et se diversifient. Face aux inégalités culturelles, aux différences entre les enfants entourés de livres et ceux qui vivent dans un désert de livres, il s'agit de lire des histoires à voix haute, d'accompagner le livre, de créer un autour culturel où l'on joue avec les mots et la langue du récit. Nous présentons ici l'entretien entre Juliette Campagne et Jacqueline Kerguéno, membre du jury IBBY-Asahi.*

Jacqueline Kerguéno: Juliette, vous développez des actions de lecture depuis 1984. Qu'est-ce qui vous a donné une telle énergie, une telle conviction?

Juliette Campagne: D'abord j'ai découvert et aimé les livres pour enfants en lisant des histoires à ma fille.

JK: Comment avez-vous fait ce chemin jusqu'à aujourd'hui ?

JC: En 1981, je cherchais du travail. J'ai commencé à animer une bibliothèque d'école dans un quartier de Roubaix. Je me suis rendu compte qu'il y avait beaucoup d'inégalités culturelles parmi les enfants, ceux qui sont entourés de livres et ceux qui n'en voient jamais: entre les enfants auxquels on raconte des histoires avant de s'endormir et ceux à qui on parle très peu ou pas, ou de façon très utilitaire. Face à cette injustice, il fallait faire quelque chose.

JK: Et vous avez réussi à convaincre les responsables, les élus, d'acheter des livres?

JC: OH! J'ai entendu maintes fois: "Avec ces enfants-là, les livres ça ne marchera jamais ... Il faudrait des livres adaptés pour

eux ...". Ou bien encore: "En maternelle ... des livres ? Ils ne savent même pas lire !" Mais il faut trouver la personne qui comprend, qui a peut-être lu des livres à ses propres enfants. Il faut aller voir les élus qui peuvent voter un budget. Avec quelques centaines de livres, on peut commencer.

JK: Et après ? Il faut des preuves que ça marche ? Comment avez-vous fait ?

JC: Avec une agence de coopération, j'ai mené une enquête sur la place du livre dans les lieux de la petite enfance (0-6 ans). Cette enquête a mis en évidence les immenses besoins du Nord de la France. De nombreux professionnels ont manifesté leur intérêt devant les résultats de cette enquête, et nous avons conçu "Lis avec moi" avec le soutien de l'ADNSEA (Association Départementale du Nord pour la Sauvegarde de l' Enfance et de l'Adolescence).

JK: Par la suite, l'équipe de "Lis avec moi" s'est développée (une dizaine de lectrices et plusieurs formateurs) et forme des intervenants. Qui sont-ils?

JC: Il y a des personnes de niveaux et de compétences différents. Mais tous ont compris l'importance des livres dans la vie d'un enfant. Parfois, ce sont des parents qui ont envie de se sentir utiles et qui s'engagent bénévolement pour lire des histoires. Dans les écoles maternelles, nous formons ainsi de nombreux parents lecteurs.

JK: Comment expliquez-vous cet intérêt soudain des parents, pour qui le livre a été souvent un échec à l'école, ou qui ne lisent pas eux-mêmes ?

JC: C'est vrai, le livre les renvoie parfois à des souvenirs douloureux. Mais ce qui est extraordinaire pour ces parents, c'est de découvrir l'intérêt, la joie de leurs enfants devant les livres. Et les compétences que ces enfants manifestent, leur curiosité, leurs commentaires, leur aisance. Les parents sont éberlués, incrédules. On entend: "C'est bien, le petit apprend des mots nouveaux. Avec vos histoires, il parle mieux que son grand frère!"

JK: Ça ne leur fait pas peur à ces parents de voir leur enfant s'engager dans une voie qui n'est pas la leur?

JC: Certains parents sont mal à l'aise. Certains disent: "Les livres ce n'est pas pour nous." Il ne faut pas intimider les parents qui ne lisent pas. Il faut seulement les accueillir sans rien demander. Offrir un goûter, faire une journée portes ouvertes ... les laisser entrer et regarder leur enfant qui écoute une histoire ou qui manipule des livres.

JK: L'action s'étend à travers le Nord-Pasde-Calais. Vous avez des réseaux de plus en plus nombreux. Où va "Lis avec moi" aujourd'hui ?

JC: Avec l'équipe de "Lis avec moi" nous formons des relais professionnels et des bénévoles qui poursuivent notre travail. C'est un principe essentiel de travailler sur le long terme -pour respecter le cheminement des personnes que nous rencontrons. Nous organisions régulièrement des stages, des observatoires, des groupes de recherche et de réflexion sur des thèmes choisis. Nous avons créé aussi des comités de lecture réguliers qui sélectionnent des nouveautés.

JK: Comment se fait l'évaluation de ce travail?

JC: L'évaluation se fait régulièrement à partir d'observations sur le terrain et d'échanges avec nos partenaires. Une évaluation a été menée sur cinq sites différents, à partir d'interviews d'intervenants sur le terrain. Cela nous a permis de mieux comprendre ce que nous faisons, les effets et les limites de nos actions.

JK: Que révèle l'évaluation?

JC: L'impact de l'action auprès des enfants est le plus spectaculaire. On observe un développement de l'attention, de la concentration, une passion grandissante pour les livres, un enrichissement du vocabulaire. Enfin, les enfants de 5-6 ans qui arrivent en CP ont une grande envie d'apprendre à lire. Malheureusement, certains décrochent. L'effort du débutant dans les apprentissages est parfois peu gratifiant, il peut tuer le plaisir de lire. C'est pourquoi il faut continuer à lire des histoires à voix haute aux enfants pour garder vivant le plaisir du texte.

JK: Et avec les parents ? Que donne l'évaluation?

JC: L'impact auprès des parents est moins spectaculaire. Il faut imaginer des stratégies pour rejoindre les plus démunis. Aller vers eux dans des lieux où on peut les rencontrer : consultations médicales gratuites, foyers d'accueil, associations caritatives, escaliers d'immeubles, plages, hôpitaux ... Si l'action a montré beaucoup d'aspects positifs, il reste un énorme travail à faire. D'autres pistes sont à explorer : par exemple proposer des textes et des lectures pour adultes, comme cela se passe à Roubaix

où des adultes, considérés comme illettrés, s'engagent dans la lecture de textes poétiques qui ont des résonances pour eux. Nous réfléchissons et nous travaillons beaucoup avec l'association ACCES (Action Culturelles Contre les Exlusions et les Ségrégations, créée à l'initiative des psychanalystes René Diatkine, Tony Lainé et Marie Bonnafé avec laquelle nous développons ce type d'actions dans d'autres régions de France et en Belgique.

* Ce prix de l'International Board on Books for Young People (IBBY/ Union internationale pour les livres de jeunesse), doté d'1 million de yens, est sponsorisé par le quotidien japonais Asahi Shimbun, il récompense chaque année une institution ou un groupe qui développe un programme de lecture remarquable pour les enfants et les jeunes.

"Livres du Monde"
Une bibliothèque pas comme les autres

Voilà plus de deux ans que nous vivons la diversité dans tous les sens du terme: par notre vocation d'abord, en offrant aux étrangers de Genève la possibilité de lire dans leur langue maternelle; par l'offre différente que cela suppose ensuite, un petit choix de livres que vous voudriez lire si vous vous trouviez "perdu" dans un pays à la langue et aux habitudes inconnues – et cela dans plus de cent langues; et, enfin, par la différence de notre fonctionnement par rapport à une bibliothèque "normale": deux employés à temps partiel qui se partagent un 80% avec une vingtaine de bénévoles et l'aide d'un chômeur en fin de droit; et par l'accent mis sur l'accueil du lecteur très spécifique qui est le nôtre.

La bibliothèque interculturelle, créée en 1994 par la Croix-Rouge genevoise, répond de plus en plus au besoin du migrant, considéré dans la totalité de sa personne et de sa famille. Elle a tissé de nombreux liens à Genève avec toutes les entités qui s'occupent de réfugiés ou de migrants dans un sens plus large. Elle a cherché à les atteindre dans divers lieux (foyers, écoles, fêtes, milieux associatif et diplomatique, ONU, etc...) en mettant un accent particulier sur la jeunesse.

La bibliothèque travaille également au niveau romand et suisse en collaboration avec la Communauté de travail des bibliothèques suisses de lecture publique et l'Association "Livres sans frontières-Suisse", qui regroupe les bibliothèques similaires de diverses villes du pays.

Depuis peu, "Livres du monde" s'est lancée dans plusieurs nouveaux projets qui demandent un regain d'énergie: présence au nouveau grand foyer de requérants d'asile de Vernier; ouverture d'une antenne dans la bibliothèque du Forum de Meyrin et collaboration avec les bibliothèques scolaires pour offrir aux enseignants du primaire un choix de livres multilingues. Cela demande beaucoup de forces et par ces lignes, nous voudrions lancer un appel aux lecteurs: Rejoignez-nous! Il y a tant de façons de le faire: en allongeant la liste des donateurs ou celle des membres de notre Association de soutien! En nous rapportant quelques livres d'un voyage aux antipodes ou en nous donnant quelques heures de votre temps...

Adresses: 50, rue de Carouge, CH-1205 Genève, Tél. 022 320 59 55; Forum de Meyrin: Bibliothèque municipale, 1er étage, Place des Cinq Continents, CH-1217 Meyrin. Tél. 022 989 34 57.

Die Basler Eule
Ein Geschichtenwettbewerb

Die "Basler Eule" ist ein Kurzgeschichtenwettbewerb für Kinder und Jugendliche aus der Region Basel, der seit 1993 veranstaltet wird. In die Trägerschaft teilen sich der Basler Buchhändler- und Verlegerverein (BBVV) und die Basler Jugendschriftenkommission (JSK). Folgende Themen wurden bisher ausgeschrieben: Reisen und Kennenlernen (1993), Pausenangst (1994), Basel im Jahre 2020 (1995), Nicht ohne dich (1996), So ein Theater (1997). Die Jury besteht aus Mitgliedern des BBVV und der JSK, welche die Eingaben nach drei Alterskategorien getrennt beurteilen. Die 21 besten Erzählungen werden jeweils in einem Buch veröffentlicht, dessen Vernissage im November auf dem Basler Jugendbücherschiff stattfindet. Anschliessend ist das Buch im Buchhandel erhältlich. Die Zahl der Wettbewerbsteilnehmerinnen und -Teilnehmer nimmt jedes Jahr zu; 1996 wurden insgesamt 297 Geschichten eingereicht. Die Hauptgewinner (meist -gewinnerinnen) der drei Alterskategorien erhalten ein Bankkonto von Fr. 500.-, die anderen Gewinnerinnen und Gewinner einen Büchergutschein, sowie natürlich das Buch, in dem ihre Geschichte abgedruckt ist!

Organisation: Felix Werner, Basler Eule, Rüchliweg 77, CH-4125. Riehen

Beiträge

Josiane Cetlin

"La parole que les livres nous donnèrent ne sera jamais reprise..."[1]

Quand on interroge les adultes lecteurs sur leur lecture, ils finissent toujours par évoquer avec émotion nostalgique les livres de leur enfance. Des souvenirs où les sensations dominent, l'odeur du papier, la manière de lire, souvent en cachette de façon transgressive ce qui la rendait plus délicieuse et troublante encore, l'environnement domestique, les petits bruits; les récits eux-mêmes ne sont pas toujours relatés et quand ils le sont, c'est juste par une scène ou un événement frappant. Le plaisir secret et aussi jubilatoire d'avoir été emporté par des mots, des images, des événements laisse en chacun d'eux une impression si profonde qu'ils peuvent encore l'évoquer, devenus adultes. Leurs lectures leur ont mis en mouvement la mémoire, l'imaginaire, la mémoire imaginaire. On sera tenté de dire: idéalisation que tout cela! Oui peut-être, mais après tout, pourquoi pas ? Ce qui importe c'est ce qui en reste et ce qui perdure, la trace et le désir.

Robert Louis Stevenson, Marcel Proust ou encore Jean-Paul Sartre[2] – pour ne nommer qu'eux – évoquent dans des textes remarquables leur découverte de la lecture. Stevenson a même élaboré, en partie, ses essais sur la fiction à partir de ses impressions, ou plutôt de ses sensations de lecteur enfant.

Mais devenir un lecteur qui jouit vraiment de cette activité n'est pas une mince affaire et beaucoup d'obstacles se dressent sur le chemin des enfants avant qu'ils ne parviennent à posséder, mais aussi à être possédés par les livres. Un enfant ne se laisse pas emporter, pénétrer sans préparation par le drame imaginaire qu'il n'a pas lui-même inventé.

Etre un lecteur, c'est pouvoir sans angoisse accepter le temps creux qui précède la prise en mains du livre, c'est pouvoir anticiper le plaisir à venir sans en connaître forcément le contenu, mais c'est surtout pouvoir rester seul avec son récit sans se sentir séparé des êtres aimés en faisant confiance à sa capacité de les évoquer, à tout moment, par ses propres mots et ses propres représentations.

Le bébé qui gazouille dans son berceau en jouant avec un livre ou tout autre objet, manifeste déjà cette capacité d'être tranquille avec lui-même. Quand un adulte raconte ou lit des histoires à un enfant même petit celui-ci fait la différence entre

les deux langages qui lui sont tenus, celui de la communication de tous les jours et celui du récit. Celui du récit est plus formel, plus rythmé et la voix du narrateur se module différemment. Quelquefois le récit tient dans un livre, avec des images. Au récit, il y a toujours un début qui fait attendre la fin et les pages qui sont tournées induisent la notion du temps qui passe, dans et hors du récit. Ces moments de lecture et d'écoute sont des moments privilégiés de plaisir désintéressé. Le langage du récit se fait jeu, la présence complice de l'adulte, rassurante.

Au moment de l'acquisition du langage, favorisée par ce jeu entre les deux langues tenues à l'enfant, celui-ci développe une intense activité intellectuelle en même temps qu'il élargit son espace psychique interne. Cet espace psychique est fondamental pour le développement de l'enfant car c'est là que s'exerce et s'ancre sa capacité de jouer en lui-même avec les situations et les personnes qui l'entourent, mais aussi avec ses pensées, ce qui lui confère déjà une grande liberté et lui permet de commencer à se dégager de ses conflits intérieurs. La nécessité de se séparer pour grandir oblige l'enfant encore petit à trouver le moyen de commencer à être autonome; ce jeu avec ses pensées nourries par les chansons, les récits ou les images lui en offre les moyens. Le jeu avec la fiction, avec l'imaginaire permet les élaborations du psychisme dans sa défense contre l'angoisse, contre la désorganisation, finalement contre la peur du vide. On pourrait dire ainsi que la lecture protège, qu'elle contient, car elle maintient une activité associative.

A la voix maternelle – ou paternelle – qui chante, berce, lit ou raconte succèdent souvent d'autres voix, celle du conteur par exemple. Raconter des contes à un public d'enfants sans autre support que celui de sa mémoire et de sa voix est toujours un moment intense. Il n'y a plus le livre pour contenir le récit, d'images pour l'illustrer. Il prend forme dans la narration; il a l'air précis sans l'être; les répétitions voulues lui donnent le temps de se dérouler, de préparer l'auditoire à d'autres détours du récit. Il y a ce qui est passé sous silence jusqu'à la fin, nécessairement heureuse. Les contes merveilleux semblent toujours avoir les faveurs des enfants – et des adultes. Les enfants et le conteur ne savent pas ce qui est passé sous silence mais ils savent, sans jamais se le dire, qu'ils partagent des secrets. Des secrets sur eux-mêmes. "Les enfants vont-ils s'exalter pour des récits où ils ne reconnaîtraient rien de leurs désirs ni de leurs angoisses et qui, leur étant tout étrangers, ne feraient que les surprendre au lieu de les enfiévrer? Comme les romans aux grandes personnes, ces contes, peut-être, ne leur plairaient pas tant, s'ils ne leur parlaient d'eux-mêmes et si, sous un voile lointain et dramatique, ils ne leur décrivaient leurs débats de tous les jours."[3]

A la voix du conteur s'ajoute celle du narrateur quand l'enfant devient lecteur. Il aime alors cette solitude dans laquelle il ne se sent pas seul. La lecture muette riche des mots qui ne sont pas forcément les siens transforme sa solitude. "Celle-ci n'est plus un asile, une refuge contre un sort contraire; elle est un jardin où l'on peut disposer de biens offerts à profusion; elle devient le lieu qui, à l'image de ce qu'il y a de plus terrestre dans le paradis, ne présente pas seulement des objets à des désirs existants, mais en invente d'autres, crée avec les objets qui transitent dans les mots des désirs à leur mesure."[4]

La tache de l'écrivain est donc de "donner à voir", mais en même temps qu'il montre, il cache pour montrer autre chose que l'écriture. Que montre-t-il? Comme le conteur, il ne le sait pas lui-même et s'il le sait, c'est seulement en partie et alors, il ne le révèle pas sans risque. La spécificité du plaisir de lire passe par cette médiation de l'écriture. C'est l'invisible sous le visible qui rend la lecture si attirante; elle donne à penser autrement, à percevoir, à rêver, elle porte ailleurs au plus intime et au plus étranger de soi, elle réveille des désirs secrets. Pour l'enfant, la lecture devient aussi une initiation à l'intimité dans un espace illimité de liberté. Penser et rêver en toute liberté. C'est sans doute pour toutes ces raisons, et pour d'autres encore, aussi insaisissables et peu raisonnables que le vent, que la lecture de roman a été suspectée de détournement par les adultes – même lecteurs -, ou jugée moins utile, voir nuisible que la lecture d'ouvrages documentaires. C'est ainsi que l'enfant devient lecteur aussi bien avec l'étayage de l'adulte que contre lui.

L'enfant devient et reste lecteur parce qu'il fait confiance à sa capacité de rêverie, mais aussi parce qu'il croit aux histoires qu'il lit comme l'auteur a cru à l'histoire qu'il a créée de toutes pièces. "Croire en l'histoire racontée n'implique nullement de céder à l'illusion réaliste: on croit en une histoire non parce qu'elle est 'une tranche de vie, mais précisément parce qu'elle n'en est pas une: certes, les belles histoires peuvent être nourries par les réalités de la vie, mais leur véritable but n'en est pas moins de satisfaire le désir ardent du lecteur, en obéissant aux lois idéales de la rêverie".[5] L'enfant croit aux histoires comme à ses trésors. Peut-être croit-il aux trésors comme les héros des livres qui le fascinent?

Imagination et manière de faire ne font peut-être que se doubler? Tous les enfants possèdent ces objets privilégiés, souvent très communs mais toujours brillants qu'ils parent de pouvoirs magiques. Ces trésors sont souvent cachés parce qu'ils sont comme des secrets. Ils n'ont de valeur que celle que les enfants leur attribuent avec la conviction de leur imagination. (Voir ci-contre: Les porteurs de lanterne). Toute leur beauté et leur puissance résident dans leur gratuité. Comme la lecture. Les enfants n'en parlent pas parce qu'ils n'ont pas de mots pour cela. Ils les vivent. Quelquefois les enfants se montrent leurs trésors mais selon un rituel qui ne doit en rien atténuer leur pouvoir. Peut-être que la lecture faite dans l'enfance est chargée de tant de souvenirs parce que les rêveries, les réflexions, les pensées sont venues se projeter sur elle et qu'elles sont devenues secrètes parce qu'elles ne pouvaient pas s'exprimer autrement?

Qu'un enfant ne devienne pas lecteur ne peut laisser indifférent. Avoir des souvenirs d'enfant lecteur est un privilège, plus même, un trésor inestimable; avoir su rester lecteur à travers les turbulences de l'adolescence et de l'âge adulte, l'est aussi. L'adulte médiateur sait qu'un enfant qui ne lit pas (pour toutes sortes de raisons à la fois psychologiques, techniques ou sociologiques) n'en est pas moins un enfant qui porte lui aussi son manteau boutonné, une lanterne sourde allumée et qu'il peut compter avec elle.

1 "La parole que les livres nous donnèrent ne sera jamais reprise; avec elle, nos joies, nos émotions, nos craintes nous seront restituées; nous pouvons lui faire confiance, elle se porte garante de notre être." Jean-Louis Baudry, Un autre temps. In: La lecture. Nouvelle revue de psychanalyse, no 37, printemps 1988, p. 78

2 Robert Louis Stevenson, Essais sur l'art de la fiction. Paris: La Table ronde, 1988.- Marcel Proust, Sur la lecture. In: John Ruskin. Sésame et les lys. Paris: Ed. Complexe, 1987 (Le regard littéraire).- Jean-Paul Sartre, Les Mots. Paris: Gallimard, 1964.

3 Roger Caillois, Instincts et société. Essai de sociologie. Paris: Gonthier, 1964. (Bibliothèque Médiations 24).

4 Jean-Louis Baudry, Ibid. p.59.

5 Michel Le Bris, Préface aux Essais sur l'art de la fiction, cit. R.L. Stevenson, p.23.
Documentation: René Diatkine, Marie et Roy Bonnafé, Les jeunes enfants et les livres. In: Psychiatrie de l'enfant, PUF vol.29,2, 1986. – André Green, La déliaison: psychanalyse, anthropologie et littérature. Paris: Les Belles lettres, 1992

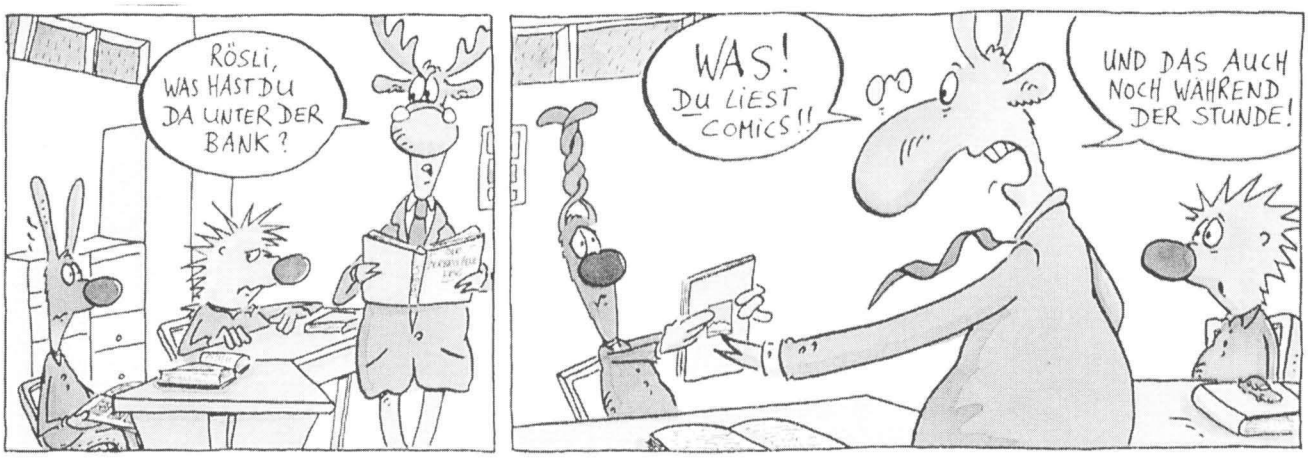
Adresse: Josiane Cetlin, rue de la Combe 7,
CH-2054 Chézard-Saint-Maretin

Les porteurs de lanternes*

[...] Vers la fin du mois de septembre, quand approchait la fin des classes et que les nuits se faisaient noires, nous sortions de nos maisons respectives, équipés chacun d'une lanterne sourde.[...] Nous les portions à la taille, accrochées à une ceinture de cricket, et recouvertes (telle était la règle) d'un pardessus boutonné. Elles dégageaient une odeur nauséabonde de fer blanc surchauffé et fonctionnaient fort mal, si elles nous brûlaient toujours les doigts, leur utilité était nulle, le plaisir apporté imaginaire, et pourtant il ne serait venu à l'idée d'aucun de ces garçons de demander rien de plus à l'existence qu'une lanterne sourde sous son manteau. Les pêcheurs se servaient de lanternes, sur leurs bateaux, et c'est d'eux, je suppose, que nous était venue l'idée; mais les leurs n'étaient pas des lanternes sourdes, et nous ne jouions pas au pêcheur. Les agents de police les portaient à leur ceinture et c'est eux que nous avions copié, mais nous ne jouions pas plus à l'agent de police. Bien sûr, quelques images de cambrioleurs nous trottaient par la tête, et nous gardions certainement à l'esprit le souvenir du temps où les lanternes étaient plus courantes, ou de récits où nous les avions vues figurer largement: mais l'un dans l'autre le plaisir de l'affaire était tout à fait concret, réel – n'être qu'un garçon avec une lanterne sourde sous son manteau nous suffisaient amplement.

Quand deux de ces ânes se rencontraient, on pouvait entendre s'élever un "tu as une lanterne?" anxieux, auquel répondait un "oui" satisfait. Tels étaient les mots de passe, et bien nécessaires, car il était de règle de garder notre gloire cachée, aussi rien ne permettait de reconnaître le porteur de lanterne – sinon (comme le putois) l'odeur. Quatre ou cinq de ces garçons se réfugiaient quelquefois dans le ventre d'un lougre avec seulement les bancs de nage au-dessus d'eux [...] ou bien ils choisissaient le creux d'une dune où le vent sifflait au-dessus des têtes. Là, les manteaux étaient déboutonnés, les lanternes sourdes dévoilées, et, dans l'immense salle venteuse de la nuit, réjouis par les riches effluves de fer-blanc brûlé, ces heureux jeunes gens se serraient les uns contre les autres sur le sable froid. [...] La conversation [...] n'était qu'un condiment, et ces réunions elles-même que des accidents de parcours dans la carrière du porteur de lanterne. La béatitude suprême était de se promener, simplement, tout seul dans la nuit noire, le volet fermé, le pardessus boutonné, pas un rayon ne devait s'échapper que ce fût pour éclairer le chemin ou pour proclamer votre gloire – de n'être qu'un simple pillier de ténèbres dans l'obscurité, et à tout instant de savoir, dans l'intimité de son coeur de nigaud, que l'on avait une lanterne sourde à la ceinture, et d'exulter et de chanter de le savoir.

* R.L. Stevenson a écrit son essai intitulé "Les porteurs de lanternes" en octobre 1887. Cet extrait est tiré de la traduction française parue en 1988, p. 51-53.



Aus: Ted Sieger, Liz Sutter: Klasse Muheim. Edition Moderne, Zürich 1995.

Liz Sutter

Lesemagazin Spick?

"Spick, das schlaue Schülermagazin", das in Zürich erscheint, hat seit Jahren Erfolg und eine treue Leserschaft. Die Redaktorin Liz Sutter ist in jeder Nummer präsent als Texterin des Comics "Klasse Muheim".*

"Texte" heisst die Rubrik mit dem geöffneten Buch zuhinterst im Spick. Während auf den vorderen dreissig Seiten das Verhältnis Bild/Text etwa 50:50 beträgt, schrumpft der Bildanteil hier auf 10 bis 20% zugunsten des Geschriebenen. Grund genug für einen Grossteil der Leserinnen und Leser, diese beiden Seiten gar nicht erst in Angriff zu nehmen. "Wir müssen für die Schule schon sooo viel lesen..."

Nach über fünfzehn Jahren Spick hat sich die Redaktion damit abgefunden: "Texte" bleibt ganz unten auf der Beliebtheitsskala und wird höchstens manchmal von der Rubrik "Schule" abgelöst. Und trotzdem bedeutet der schlechte Hitparadenplatz nicht, dass die Geschichten, Biografien und Tatsachenberichte auf den beiden "Texte"-Seiten nicht gelesen werden. Unter den mehr als 50'000 Abonnenten und wahrscheinlich mehr als 200'000 Personen, die Spick regelmässig in die Hand nehmen, gibt es eine eingeschworene Gemeinschaft von Leserinnen und Lesern, die Bücher verschlingt und auch unsere "Texte". Das geht unter anderem aus den Briefen hervor. "Die Stafettengeschichte ist unheimlich spannend", heisst es da zum Beispiel. Gemeint ist eine Fortsetzungsgeschichte, die im Januar 1997 gestartet wurde und bei der sich die Redaktorinnen und Redaktoren den Stift bzw. die Diskette in die Hand geben. Ausgangspunkte sind die Verwechslung von zwei Taschen und die daraus entstehenden Verwirrungen und Schwierigkeiten samt aufkeimender Liebesgeschichte.

Nichts interessiert Menschen mehr als ihre eigene Situation, ihr eigenes Umfeld. Diese einfache Wahrheit gilt auch für das Schülermagazin. Seit 15 Jahren läuft in der Rubrik "Humor" die Comic-Serie "Familie Tromp" – amüsante Episoden aus dem Leben einer ganz gewöhnlichen Familie. Ein Ende dieser Serie würde die Leserinnenschaft nicht protestlos schlucken. Dasselbe gilt für die Geschichten der "Klasse Muheim", eine Comic-Serie, die Tiere zeigt und Menschen meint.

Comics, Cartoons und Witze waren von Anfang an ein fester Bestandteil vom Spick. Nichts ist besser geeignet, um ins Lesen einzusteigen, als diese Kurz- und Kürzestgeschichten. Die Witzseite wird ausschliesslich von den Kindern bestückt. Täglich treffen auf der Redaktion unzählige Briefumschläge mit dem Vermerk "Spick-Witze" ein. Die Schreibenden stehen oft vor dem Problem, wie sie ihren Witz einleiten sollen. Das klingt dann manchmal so:

Lieber Spick
ich schreibe dier mal ein Humor "Zwei Elefanten....."
So jetzt habe ich dier der Humor erzelt. Jetzt wünsche ich oich noch ein schöner tag.

Ich heise .....Ich bin 9 Jahre und lesse gerne Spick. Am meisten fröie ich mich aber über die Witze. ich kene einen guter Witz. Also bast gut auf: "Ein Häschen...."

Liebe Spick-Redaktion
Ich habe fur euch einen Witz bereitgelegt, der euch hoffentlich gefallen wird, und der nennt sich so: "Zwei Schweine..."

... ich habe lange studiert wlchen Witz ich nehmen soll habe mich dann für diesen entschieden: "Warum haben...."

So viele Möglichkeiten, während wir Erwachsenen höchstens fragen: "Kennst du den?"

Kürzlich war auf der Spick-Rückseite ein Mann abgebildet, dem ein Teller Suppe gereicht wird. Eigentlich ein idyllisches Bild, wären da nicht die Augen des Mannes, die völlig entgeistert in den Teller starren. Die Leserschaft wurde aufgefordert, zu diesem Bild eine Geschichte zu erfinden. Die kürzeste stammte von einem Erstklässler und lautete: "Kefer sind in der Suppe." Insgesamt kamen mehr als 650 Einsendungen. Suppe wurde auf der Redaktion bald zum Tabu. Denn was die geneigten Schreiberinnen und Schreiber in der Brühe schwimmen liessen, verdarb allen den Appetit: abgehackte Finger samt Diamantring, stinkige Socken, Spinnen, traurige Fischaugen, Fingernägel, Blut und Morddrohungen in Form von Buchstabensuppebuchstaben. Anderseits waren viele der Geschichten witzig, gut formuliert und überraschend charmant. Insgesamt ein erfreuliches und beruhigendes Ergebnis. Denn wenn so viele gerne schreiben, dann muss es garantiert auch welche geben, die gerne lesen.

Das Sammelmagazin Spick für Schülerinnen und Schüler erscheint 12 Mal jährlich und wird mit 2 Ordnern abgegeben. (Bezugsadresse: Spick, Postfach, CH-8048 Zürich)

* Liz Sutter u. Ted Sieger: Klasse Muheim. Zürich: Edition Moderne, 1995.

Adresse: Liz Sutter, Gerechtigkeitsgasse 4, CH-8002 Zürich

Yvonne Steinemann

Goesh

Mubashar steht versonnen auf der Tramhaltestelle. Seine Lehrerin sitzt im Tram und guckt ihm zu. Sie weiss, dass er um diese Zeit von seiner Gastmutter kommt, die er einmal in der Woche besucht, mit der er kocht, lacht, isst, spielt, diskutiert und so langsam Fuss fassen lernt in der neuen Umgebung. In seinem Land, in Pakistan, war so vieles anders. Ganz neue Werte, Verhaltensweisen, Arten von Höflichkeit und ein völlig anderer Umgang mit den Menschen müssen ihm hier oft als Wege eines verwirrenden Labyrinthes erscheinen.

Mubashar hat einmal gesagt: "Ja, es ist schön, zu Frau Marion-ji zu gehen. Ich bekomme so viel Liebe von ihr. Ich denke, das Wichtigste im Leben ist Liebe, für jeden Menschen. Natürlich bekomme ich zuhause auch Liebe, aber es ist eine ganz andere."

"Ist das nicht schwer, diese beiden Arten von Liebe nebeneinander zu spüren?" hat ihn seine Lehrerin gefragt.

Mubashar hat kurz nachgedacht. "Nein, das ist nicht schwer. Nur der Weg von der einen Liebe zur anderen, der ist manchmal etwas hart. Ja, schon...".

Daran muss seine Lehrerin denken, als sie ihn so dastehen sieht und seine Haltung wahrnimmt. Die Hände in den Hosentaschen, ein wenig in den Knien eingeknickt, den Oberkörper etwas vorgebeugt und den Kopf in den Nacken gelegt. Er schaut in die Sonne, als ob von dort Antworten kämen. Der ganze Mubashar wird dabei fast selber ein Fragezeichen. Plötzlich zieht er einen kleinen Zettel aus der Hosentasche, liest ihn und nickt. Und Sonne und Zettel vermögen doch ein bisschen besseres Wetter auf sein Gesicht zu malen. Das zumindest denkt seine Lehrerin, die ihn jetzt durch das anfahrende Tram aus den Augen verliert und lächelt.

Dieser Zettel, eine dritte Art von Liebe vielleicht?

Die Wochen vergehen, die Labyrinthwege verlieren etwas an Bedrohung, Mubashars Schritte werden mutiger. Ganz offensichtlich prüft und testet er sich und seine Umwelt. Unvermeidbar stösst er dadurch auch hie und da an Grenzen. Und wie sich dann verhalten? Diese Widersprüche zwischen Wollen, Sollen und Sein, zwischen wachsendem Verstehen, Erraten und Ahnen...

Aber auch seine Lehrerin kommt dadurch manchmal an ihre Grenze. "Mubashar", ruft sie eines Tages ziemlich genervt und gänzlich unpädagogisch, "warum machst du mit dem Mund immer andere Worte, als das Herz sagen will? Ich weiss schon fast nicht mehr, was ich dir glauben soll!"

Da beginnt Mubashar zu strahlen, statt Betroffenheit zu zeigen. "Ja, sehen Sie!" ruft er begeistert, "das sagt auch Gesse".

"Und wer ist das?" fragt die Lehrerin verblüfft.

"Der grosse deutsche Dichter. Kennen Sie nicht? Gesse, Goesse, Goesh, wie sagt man nun schon wieder...". Und kramt dabei in seiner Hosentasche. Was zum Vorschein kommt, ist ein kleiner Zettel, fast schon zerfetzt. "Frau Marion-ji hat ihn mir gegeben. Sie sagt das gleiche wie Sie. Und darum hat sie mir das von Goeshe aufgeschrieben, schauen Sie!"

Auf dem Zettel liest sie das berühmte Zitat:

Zwei Seelen wohnen ach! in meiner Brust,
die eine will sich von der andern trennen.

Die eine hält in derber Liebeslust
sich an die Welt mit klammernden Organen
die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
zu den Gefilden hoher Ahnen.

"Gut, nicht?" sagt Mubashar. "Genau so geht es mir! Aber wie hat ein Mensch, der so viele hundert Jahre vor mir gelebt hat, in einem ganz anderen Land, so genau aufschreiben können, wie es mir jetzt geht? Das ist fast nicht zu glauben. Wie hat er das wissen können? Das ist...". Er schüttelt ungläubig den Kopf. "Ich habe ihn immer bei mir, und wenn ich ihn brauche, dann lese ich ihn wieder. Aber ich kann ihn auch schon auswendig."

Er nimmt ihr seinen kostbaren Besitz aus der Hand, faltet ihn zusammen und lässt ihn wieder in seiner Hosentasche verschwinden. Er gibt der Lehrerin die Hand und verschwindet. Sie schaut ihm nach und erinnert sich an die kleine Szene auf der Tramhaltestelle.

Eine dritte Art von Liebe, ohne Zweifel.

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

Ina Kayser

Was wir zum Schreiben brauchen

Eine literarische Werkstatt für Grundschüler

Seit einigen Jahren bietet die Hamburger Schulbehörde ihren Schulen eine besondere Möglichkeit der Schreib- und Leseförderung an, an der Jugendbuchautorinnen und -autoren mitbeteiligt sind. Die Verfasserin, Lehrerin an der Grundschule Kielortallee, Hamburg, berichtet über ihre Erfahrungen mit dem Projekt.

Einerseits haben die Schulen die Möglichkeit, Lesungen zu veranstalten: Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei zeitgenössische Literatur unmittelbar von den Autorinnen und Autoren selbst kennen, können sich kreativ und kritisch mit ihr auseinandersetzen und zum Lesen sowie zu eigenem literarischem Gestalten angeregt werden. Bei solchen Lesungen und Gesprächen gewinnen sie Einblicke in die schriftstellerische Arbeit, können Fragen stellen, die Probleme der Versprachlichung, der literarischen Gestaltung, der Recherche, der Veröffentlichung, der Kontaktmöglichkeiten mit dem Lesepublikum und eventuell auch der Inszenierung und Verfilmung besprechen. Anderseits können Autorinnen und Autoren auch beratend zur Seite stehen, wenn Kinder und Jugendliche selber erste literarische Versuche gestalten, indem sie mit den Lehrern zusammen Schreibwerkstätten in der Schule durchführen.

Aus dem 1. Jahr Schreibwerkstatt

Was wir zum Schreiben brauchen
Bleistift und Papier das brauchen wir
Wir haben Verstand und brauchen die Hand
Wir sind ganz gut und brauchen doch Mut
Ruhe und Zeit da denken wir weit
Wir brauchen Gedächtnis Wörter und Ideen
All das brauchen wir und wir werden sehen
Wie Verse entstehen

Gemeinschaftsarbeit

Haikus
Die Vögel zwitschern
Ein kleiner Vogel flattert
Igel kugeln sich

Daniel

Sonnenuntergang
Der Himmel wird langsam rot
Der Wind bläst nicht mehr

Tamila

Zur Zeit können Hamburger Schulen unter 138 Autorinnen und Autoren wählen, wobei eine Jury, unterstützt von einem Beirat, über die Aufnahme in das Verzeichnis der Autoren befindet und die Liste jedes Jahr aktualisiert. In einer Broschüre stellen sich die Autorinnen und Autoren mit einer Kurzbiographie vor, so dass den Lehrerinnen und Lehrern die Auswahl erleichtert wird. Finanziell wird dieses Projekt von der Hamburger Schulbehörde getragen. Von der einzelnen Schule wird ein geringer Eigenanteil erwartet. Eine Schreibwerkstatt ist auf fünf Doppelstunden jährlich kontingentiert, damit möglichst viele Autoren in möglichst vielen Schulen arbeiten können. Unser Autor hatte seine Tochter an unserer Grundschule und hat dort über drei Jahre (von den Eltern getragen) eine Schreibwerkstatt betreut. Als ich die dort entstandenen Gedichte gelesen hatte, entstand der Wunsch, etwas ähnliches in unserer Klasse zu verwirklichen. Die Eltern erklärten sich bereit, den Autor auf ihre Kosten zu "engagieren". Mit Beginn der 2. Klasse kam der Schriftsteller

dann alle 14 Tage für jeweils eine Zeitstunde. Bemerkenswert war, dass die Kinder schon bald, wenn es die Arbeit erforderte, über einen deutlich längeren Zeitraum, nämlich 70 bis 80 Minuten, aufmerksam blieben.

Einstieg und Verfahrensweise

Der Autor ging in der Regel so vor, dass er ein Thema an die Tafel schrieb, mit den Kindern Gedanken und Einfälle zusammentrug und diese in Stichworten als eine Art kurze Stoffsammlung anschrieb. Dann begann jedes Kind mit seinem Schreiben, in der Regel allein, bei manchen Themen auch in Partnerarbeit. Der Autor stand für Fragen oder Bestätigung zur Verfügung, griff aber nie aktiv in den Schreibprozess ein. Die Lehrerin beschränkte sich darauf, hinten in der Klasse zu sitzen, wobei sie meistens selbst Texte schrieb oder zuschaute. Bei Fragen der Kinder hielt sie sich mit Ratschlägen zurück. Die Kinder sollten sich daran gewöhnen, dass in dieser Stunde der Schriftsteller der kompetente Ansprechpartner war.

Wenn es sich abzeichnete, dass der Grossteil der Kinder fertig war, wurde das Schreiben beendet, und es ging ans Vorlesen. Die Kinder wurden angehalten, ihre Texte selber vorzulesen, wobei der Leiter es im ersten Halbjahr noch akzeptierte, die Texte an Stelle der Kinder vorzulesen. Später erwartete er, dass sie dies selber taten. Zu Beginn des Projekts kam es auch immer wieder vor, dass Kinder am Ende der Schreibzeit nur wenige Wörter auf dem Papier hatten oder gar ein leeres Blatt abgaben. Sie konnten dann eben beim nächsten Mal, zu einem neuen Thema, sich neu versuchen. Dabei hat sich die feste Regelung der 14tägig eingeplanten Stunde sehr positiv ausgewirkt. So wurde das Beliebigkeitsmoment, das so leicht zum "Null-Bock"-Verhalten führt, von vornherein ausgeklammert.

Am Ende einer Arbeitsstunde wurden so jeweils die Hälfte bis zwei Drittel aller Texte vorgelesen, als Beispiele. Der Leiter bestätigte die Kinder durch Nicken, "So kann man es machen", durch Nachfragen oder gelegentliche Korrekturen bei besonderen Ungeschicklichkeiten oder Unverständlichkeiten: "Daran könnte man noch weiter arbeiten". Es wurde nur sehr selten Kritik geübt, zum Beispiel, wenn gängige Reime allzu oft benutzt wurden (Laus, Klaus, Maus...). Nie zog er einen Text ins Lächerliche oder stellte Thesen auf, wie ein Text zu sein habe. Das Motivierende dieser Verfahrensweise war für die Kinder, dass ihr eigener Text, so wie sie ihn zustande gebracht hatten, seinen Wert hatte.

Die Arbeit an der Form

Die Kinder erhielten vom Leiter der Schreibwerkstatt sehr wenige Hinweise auf formale Bedingungen und Hilfsmittel der Poetik. Für das Verfassen von Haikus und Tankas war es unerlässlich, Silben zu zählen, um die richtige Form zu erhalten. Ausserdem wurde der Begriff "Vers" eingeführt und immer wieder verwendet. Die Kinder schrieben am Anfang auf ihren Bögen noch fliessend über mehrere Linien hinweg. Durch rhythmisches Vorlesen gelangten sie allmählich beim Schreiben zu einer Form in Versen. Im zweiten Schuljahr haben sie diese Form erst in der gedruckten Ausgabe ihrer Gedichte gesehen. Beim Druck wurde auf Zeichensetzung ganz verzichtet; die von den Kindern gebrauchte Gross- oder Kleinschreibung am Beginn eines Verses wurde beibehalten.

Aus dem 2. Jahr

Zeit
Die Zeit läuft weg
dann muss ich eilen
Die Zeit verweht
dann muss ich laufen
Die Zeit geht langsam
dann ist es öde

Nomaan

Verkehrte Welt
Im Blumenladen wachsen die Blumen
nach unten
Und auf den Händen laufen die Kunden
Die Fische kühlen sich am Strand
Im harten kalten schattigen Sand
Das Hochhaus steht auf dem Kopf
Und in der Suppe schwimmt der Topf
Schau mal hin dort von dem Teller
führt die Treppe in den Keller

Nora

Während der Stunde wurde immer von "Texten" gesprochen. So konnte von Anfang an die in den Köpfen der Kinder ja durchaus vorhandene Vorstellung abgebaut werden, dass Gedichte sich reimen müssten: eine Vorstellung, die später ein Hindernis sein kann, sich moderner Lyrik zu nähern und sie zu verstehen.

Die Arbeit an den Haikus und Tankas bereitete den Kindern besonderes Vergnügen, auch gerade

den schwächeren, die hierbei leichter zu sie selbst befriedigenden Ergebnissen kamen. Diese Gedichtformen üben mit ihrer Rhythmik ja auch einen Reiz aus, dem man sich nur schwer entziehen kann. Haikus und Tankas hätten die Kinder gern endlos weiter geschrieben.

Auswahl und Präsentation

Am Ende des zweiten und des dritten Schuljahres traf der Leiter der Schreibwerkstatt aus den eingesammelten Texten eine Auswahl, die dann gedruckt wurde.* Es gab noch sehr viel mehr Texte, die auf Grund ihrer Qualität und Originalität hätten veröffentlicht werden können. Wir verzichteten auf sie, damit die einzelnen Schüler in den Heften ungefähr gleichmässig präsent waren. Vorher setzte sich der Leiter mit den Kindern einzeln zusammen, um notwendige punktuelle Korrekturen mit ihnen gemeinsam zu besprechen. An dieser Stelle hat er schon, wenn man so will, "dirigiert". Die Gemeinschaftsarbeit "Ich habe einen Traum", die anlässlich eines bundesweiten Wettbewerbs mit einem Sonderpreis ausgezeichnet wurde, ist eine Collage aus verschiedenen Texten oder Textteilen der Kinder.

In der 4. Klasse haben die Kinder ihre Texte nach intensiver Vorbereitung Eltern und Gästen an einer Lesung vorgetragen. Dieses Heraustreten an die Öffentlichkeit war ein wichtiger Bestandteil der Arbeit, die den Kindern ein nachhaltiges Gefühl der Bedeutsamkeit ihrer Texte vermittelte.

Erschliessung "fremder" Poesie

Einen besonderen Abschnitt innerhalb der Arbeit bilden die "Wörter zu Gedichten" am Ende der 4. Klasse. Die Kinder erhielten zu zweit einen Umschlag mit dem in Wörter zerschnittenen Text eines ihnen unbekannten Gedichtes. Ihre Aufgabe war es, diese Wörter, oder einige davon, in Partnerarbeit zu einem eigenen Text zusammenzufügen. Grammatikalische Veränderungen oder eigene Ergänzungen waren im Prinzip nicht erlaubt. Diese Arbeit in sich barg einen starken Aufforderungscharakter und wurde mit grosser Ernsthaftigkeit durchgeführt.

Das zugrunde liegende Gedicht wurde den Kindern jeweils am Ende der Stunde vom Leiter vorgelesen und von ihnen mit Anteilnahme und Befriedigung ihren eigenen Ergebnissen gegenüber aufgenommen.

Das Beeindruckende daran war, wie die Wörter dieser poetischen Vorgaben ihre ganz spezifische Stimmung den Kindern vermittelten und fast zwingend zu einer stimmungsmässig ähnlichen Aussage führten. Diese Verfahrensweise stellte sich als besonders gut begehbarer Weg zur Erschliessung von Lyrik dar.

Aus dem 3. Jahr

Wenn Kinder widersprechen
nein doch nein doch nein doch
doch nein doch nein doch nein
da kommt ein Zuschauer und sagt
ich glaube sie verstehen sich nicht richtig
da sagt ein anderer
sie verstehen sich richtig prima

Emre

Wörter zu Gedichten
Die Welt
Du triffst
das Zauberwort
Nur fort
fort
Ein Lied
singt da
und Schläft
in Träumen

Yanne

Zusammenfassung

Für die drei Jahre Arbeit erscheinen folgende Aspekte besonders wichtig:

- Die sprachliche Kreativität wird durch diese Art von Textproduktion entscheidend gefördert, weil an die Texte der Kinder nicht die Korrekturmasstäbe für Syntax, Wortwahl und andere stilistische Mittel gelegt wurden, die in einem Aufsatz notgedrungen angewendet werden müssen – zumindest gegen Ende der Grundschulzeit. Diese Korrekturen, für den Erwerb von korrekter Schriftsprache unerlässlich, müssen notwendig zu Einschränkungen der Kinder führen und können kreative Zugänge zur Sprache verbauen. Gerade die sprachlich wenig gewandten, unsicheren Kinder haben im Verlauf der Textarbeit schöne Fortschritte gemacht.

Das liegt sicherlich zum Teil auch daran, dass poetische Texte, wie die selbstverfassten Gedichte, eine ganz eigene Schönheit entwickeln können, die intensiv auf den Leser wirkt. In einem epischen Text, der ja andere Kriterien erfüllen muss, werden dieselben stilistischen Mittel als sprachliche Unbehol-

fenheit oder langweiliger Stil beurteilt.

• Kinder, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, können in so einem Projekt besonders erfolgreich sein, weil sie eben ihre eigene Vorstellungswelt, ihre eigenen Bilder sprachlich äussern können. Das Wesentliche ihrer Aussage kommt zum Tragen, und sie scheitern nicht schon an der allerersten Hürde – dem korrekten Ausdruck. Deshalb ist diese Arbeit besonders geeignet, sprachlich schwache Kinder zu fördern. Dass sie gleichzeitig für sprachlich gewandte Kinder einen enormen Anreiz zu eigener Kreativität bietet, versteht sich von selbst.

• Das Verfassen eigener Texte lässt den Zugang zu fremden poetischen Texten leichter entstehen, beziehungsweise wachsen. Moderne Lyrik verliert etwas von ihrer "Fremdheit", wenn Kinder durch eigenes Schreiben Texte produzieren, die eben Kriterien moderner Lyrik enthalten.

* Was wir zum Schreiben brauchen und andere Gedichte (Klasse 2b); Zeit und andere Gedichte (Klasse 3b); Widersprüche und andere Gedichte (Klasse 4b); Wörter zu Gedichten (Klasse 4b), zusammengestellt von Joachim Fuhrmann. Hamburg: Schule Kielortallee, Juni 1993 – April 1995.

Adresse: Ina Kayser, Gneisenaustrasse 8, D-20253, Hamburg

Hans-Peter Willberg

Hinweise zu Schrift und Typographie in Büchern

Der Buchstabe und das Wort

Die Lesbarkeit unserer Schrift wird am besten durch die "Schablonen-Theorie" erklärt. Beim Lesenlernen prägt sich für jeden Buchstaben eine mehr oder weniger genau definierte Form ein, die beim späteren Lesen "abgefragt" wird und – im Falle der Übereinstimmung – einer "Schablone" wiedererkannt und somit gelesen wird. Aus diesem Grund sind alle Leseschriften einander so ähnlich.

Ein Widerspruch scheint darin zu bestehen, dass wir Wörter lesen können, deren einzelne Buchstaben nicht im Einzelnen identifizierbar sind. Die Erklärung: Wir haben uns durch das häufige Lesen des gleichen Wortes eine Wort-Bild-Schablone eingeprägt, die ebenso funktioniert wie die Buchstaben-Schablone. Das aber kann man bei der Zielgruppe von Kindern, die Bilderbücher selbständig lesen wollen, kaum voraussetzen. Hier gilt: Buchstaben einer Schrift müssen unverwechselbar sein. Das ist nicht immer der Fall. Das grosse I und das kleine l sind bei den meisten serifenlosen Linearantiqua-Schriften (Grotesk-Schriften) beinahe identisch. Deshalb wird für Fibeln das kleine l manipuliert und am Fuss zu einer Spazierstock-Krücke umgebogen.

Garamond Palatino
Baskerville Times

Helvetica Futura
Univers Gill

Oben: Serifenbetonte Schriften; unten: Serifenlose Schriften
Serifen sind kleine An- und Abstriche zu Beginn und am Ende eines Buchstabens.

Eine weitere grosse Hürde beim Lesenlernen und für viele Kinder beim Lesen ist ein Abstraktionsvorgang, von Gerrit Noordzij plausibel so erklärt : Jedem ist klar, dass ein Hund von links oder rechts, von oben oder unten und von vorne oder hinten gesehen immer derselbe Hund bleibt. Wieso ist dann ein gerader Stock, an dem ein Halbkreis hängt, nicht mehr derselbe, wenn ich ihn von links oder rechts, so oder so betrachte? Auf einmal soll er ein **d** oder ein **p** oder ein **b** oder ein **q** sein. Bei einer Antiqua mit ihren Füsschen wäre das nicht der Fall, da sind die Buchstabenformen nicht nur gespiegelt und auf den Kopf gestellt, sondern verschieden: d p b q

Fazit: Nicht die einfachsten Buchstabenformen sind am besten lesbar, sondern die eindeutigsten, die unverwechselbaren. In praxi bedeutet das, dass die meisten unserer Antiqua-oder Egyptienne-Schriften (serifenbetonte Linearantiqua) ausreichend gut lesbar sind. Dagegen sind die meisten serifenlosen (Grotesk-)Schriften nicht so gut für Bilderbücher geeignet. Das gilt vor allem für die konstruierten, wie die Futura, Avantgarde u.ä. und auch für die Grotesk-Schriften, die von den klassizistischen Antiqua-Schriften abgeleitet sind, wie die Helvetica, Akzidenz-Grotesk oder Univers und ihre Verwandten. Eher geeignet sind die vom Schreibdiskurs beeinflussten Grotesk-Schriften wie die Gill, Today, Formata und manche der in der letzten Zeit speziell für den Computersatz entworfenen Schriften, z.B. die Thesis.

Laufweite

Wenn Schriften die Kriterien der Unverwechselbarkeit ihrer Buchstaben nicht erfüllen, dürfen sie

nicht zu eng gesetzt werden. Der Satz mit reduziertem Buchstabenabstand ist für Bilderbücher in keinem Fall angebracht, ebensowenig wie gesperrte Schriften.

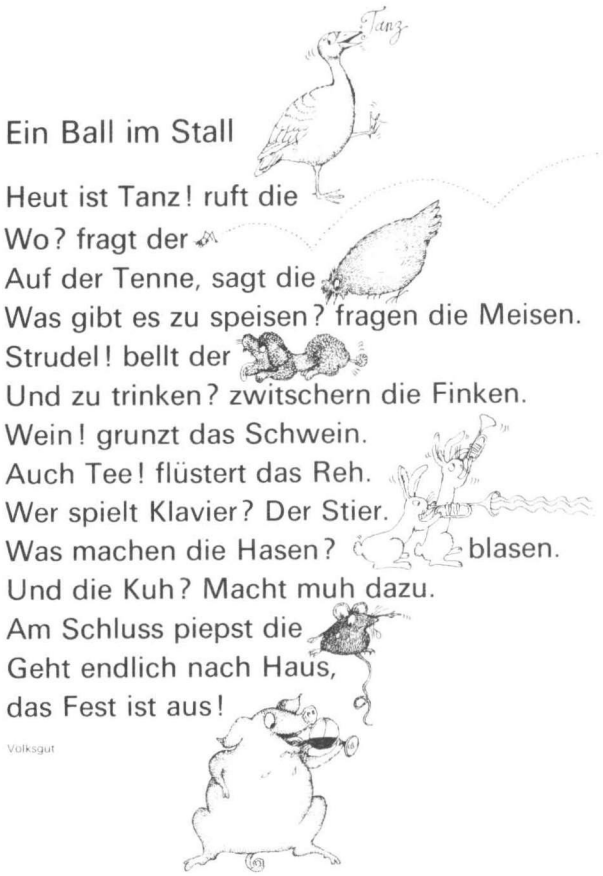
Wort- und Zeilenabstand

Damit die Wortbilder eindeutig erfasst werden können, ist es oft nötig, den Wortabstand weiter als gewohnt zu halten. Dabei bleibt das Lesbarkeitsgesetz gültig: Der Wortabstand muss immer kleiner sein als der Zeilenabstand. Es muss verhindert werden, dass das Auge in die falsche Zeile abgelenkt wird. Daraus folgt, dass bei der Typographie für Leseanfänger der Zeilenabstand gross genug gehalten werden muss, grösser als der erweiterte Wortabstand.

Die Zeile

Für Romanleser gilt folgende Erfahrung: ca. 60 Zeichen pro Zeile sind optimal für ruhiges, flüssiges Lesen. Kindern werden oft viel längere Zeilen zugemutet, die grossen Buchformate verführen dazu. Wenn lange Zeilen und grosse Textmengen, d.h. volle Seiten, zusammentreffen, ist es meist aus mit der Lesbarkeit. Das kann nur mit typographischer Meisterschaft bewältigt werden, nicht mit typographischen Allerweltsrezepten.

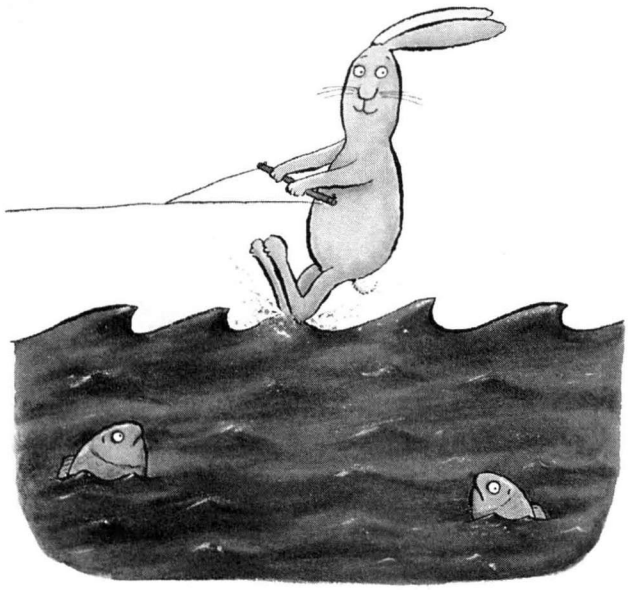
Nicht nur die Länge der Zeile ist für die Lesbarkeit wichtig. Für Bilderbücher gilt (wie z.B. auch für Fibeln): nicht Typographie, sondern die Sprache entscheidet über die Zeilenrechnung. Blocksatz bricht die Zeile unabhängig von inhaltlichen Zusammenhängen und nimmt Trennungen, auch schlechte Trennungen, in Kauf. Bei Flattersatz besteht die Chance, die Zeilen sinngerecht umzubrechen. Bei Büchern für Erwachsene ist das nicht zwingend, wohl aber bei Büchern für Kinder (und andere Leseanfänger). Der Sinnzusammenhang bestimmt den Zeilenfall. Das Programm des Computers kann das nicht, die Zeilenbrechung muss vom Typographen vorgegeben oder korrigiert werden.



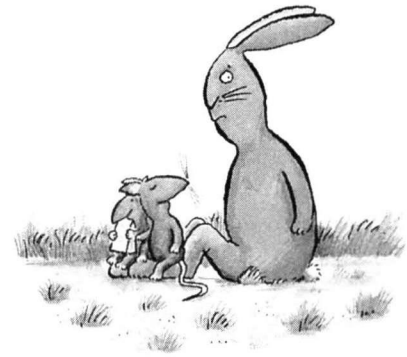


Für Leseanfänger geeignete Typographie: Der Zeilenabstand ist grösser als der erweiterte Wortabstand (aus: Riesenbirne und Riesenkuh. Interkantonales Lesebuch für das zweite Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich).

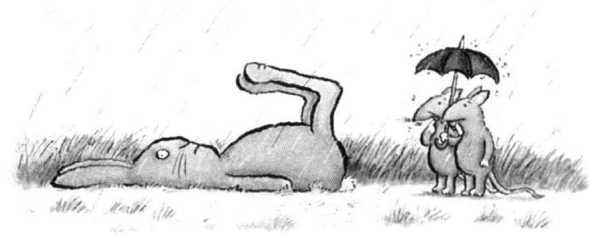
He Duda wußte nicht, warum er so große Füße hatte.



»Vielleicht zum Wasserskifahren?« dachte er.



»Vielleicht als Sitz für Mäuse?«



»Vielleicht als Regenschutz?«

Bild und Text, hier in traditioneller Anordnung, brauchen einander (Doppelseite aus: Jon Blake und Axel Scheffler, He Duda. Beltz und Gelberg, Weinheim 1992)

Bild und Typographie

Vielen heutigen Bilderbüchern ist anzusehen, dass die Typographie nachträglich in die Bilder eingebaut wurde. Es werden künstlich vergraute Flächen geschaffen, gar die Bildteile aufgehellt, damit die Schrift nicht in der farbigen Umgebung untergeht. Wenn die Konzeption auf doppelseitige Bilder angelegt ist, müssen Bild und Schrift von vorneherein gemeinsam geplant und komponiert werden. Am besten ist es, wenn der Illustrator den Satz in einer gültigen Form zur Hand hat, bevor er zu entwerfen beginnt – eventuell in verschiedenen Satzbreiten. Dann könnte er den Text als Maler (und nicht wie ein Typograph, der vom Satzspiegel ausgeht) frei in seine Komposition einbeziehen und das Wort mit dem Bild zusammen zum Sprechen bringen, statt es zu unterdrücken. Noch besser wäre die direkte Zusammenarbeit mit dem Typographen – vorausgesetzt, beide verstehen einander.

Die Doppelseite

Die Gestaltungseinheit eines Bilderbuches besteht aus einer Fläche, die in der Mitte zusammengeklappt wird. Die beiden Hälften der Doppelseite müssen als Ganzes gesehen werden, d.h. sie müssen formal und inhaltlich aufeinander bezogen sein. Das sollte eine Selbstverständlichkeit sein, aber immer wieder sind Beispiele zu finden, bei denen die linke und die rechte Seite nicht nur einander fremd sind, sondern einander stören oder gar in der Aussage verfälschen.

Typographie und Bild – nebeneinander oder miteinander

Die Bilderbuchpraxis zeigt, dass Bild und Text, d.h. in unserem Zusammenhang Bild und Typographie, auf unterschiedliche Weise zusammengebracht werden. Nach wie vor ist die alte Methode häufig zu finden: rechts ein schönes Bild, dessen Inhalt man für sich allein nicht ganz deuten kann,

links daneben auf einer eigenen Seite der Text, der es erklärt. Das hatte ursprünglich einen technischen Grund: Klischee und Schriftensatz waren zwei feste, in sich geschlossene Blöcke, die nicht ineinander geschoben werden konnten. Auch wenn, wie seit der Erfindung der Lithographie möglich, die Schrift innerhalb des Bildes stehen kann, ist der Zusammenhang der gleiche: Das Bild dominiert visuell, wird aber durch den Text erst voll verständlich. Auch wenn der Text unter oder über dem Bild steht – eine weitere tradierte Standardform – bleibt das so, wenngleich die gegenseitige Abhängigkeit von Bild und Text noch stärker spürbar wird.

Der Grund für diese, vom Ansatz her eigentlich langweiligen Formen ist der, dass der Künstler sich wie der Maler ganz auf sein Bild konzentrieren kann und sich nicht damit auseinandersetzen muss, dass auch der Text und seine Form Teil der Gesamtgestaltung ist.

Bei diesem Verfahren gibt es aber auch Möglichkeiten über das blosse Nebeneinander hinaus. Das Bild kann die Textaussage nicht nur bestätigen, sondern auch verstärken, erweitern, ergänzen. Man erfährt etwas, was nicht gesagt wurde, aber dazugehört.

Ein Schritt zur Buch-Einheit ist die Verschränkung, der Dialog von Bild und Text. Sie sind aufeinander angewiesen. Das erfordert allerdings eine intensivere Zusammenarbeit von Künstler und Typograph, als bei der nachträglichen Einfügung des Textes ins Bild. Wenn der Illustrator selbst der Typograph ist, kann das zur vollständigen Integration des Wortes ins Bild führen – doch das bleibt wohl eher eine Ausnahme.

Beim Nebeneinander von Bild und Text kann es umgekehrt dazu kommen, dass die Bilder in der Lage sind, die Geschichte allein zu erzählen. Der Text wird dann zur begleitenden Bestätigung der Bildgeschichte oder er wird überflüssig. Dann gibt es Bilderbuchseiten, auf denen zwar viel Text steht, den man aber nicht mehr zu lesen braucht, weil die Bilder schon alles gesagt haben.

Aktivierende Typographie

Bei allen bisher genannten Buchtypen sollen die Schrift und die Typographie den Text möglichst gut lesbar machen und formal zum Bild passen, das ist die ganze Aufgabe. Die Typographie kann aber auch zum visuellen aktiven Partner der Bilder wer-

4

HAHNEMANN
wollte die Eierschalen fortwerfen, weil er vor Schreck nichts Besseres zu sagen wußte, aber die waren schon nicht mehr da. Und wie er den Hahnepeter ganz vorsichtig auf den Tisch stellte, stand er sogar auf einem Bein, denn er hatte nur eines, und das war wie ein Kreisel.



HAHNEMANN
mochte ihn kaum fest ansehen, aber er sah ihn doch heimlich an und sah ihn immer wieder an, von allen Seiten an, und der Hahnepeter stand auf seinem einen Bein. Als nun die Mutter hereinkam, fragte sie sofort, was man mit dem Ding wohl eigentlich machen könne?

5

Da meinte Hahnemann, der würde doch Eier legen, und dann hätten wir eine ganze Familie von Hahnepetern. Aber die Mutter meinte, das hätte doch auch keinen Zweck. - O doch, das hätte den Zweck, daß viele Hahnepetermärchen kämen. Und mit einem Male fiel es Hahnemann dabei ein, daß der Hahnepeter auch „Kra" sagen konnte. Wenn man nämlich den Hahnepeter am Halse unter dem Lappen kitzelte, so sagte er K R A - K R A - !
so ähnlich wie Kikeriki. Und als die Kinder kamen, kitzelten sie ihn alle erst mal mit einem Strohhalm unter dem Halse, damit er „Kra, Kra" sagte. Und der Hahnepeter mußte fürchterlich lachen und sagte immer:
„KRA, KRA, KRA, KRA, KRA, KRA, KRA, KRA,"

und wie
ihn
nun
die KINDER alle kitzelten,

"Typographische Inszenierung" - eine kaum genutzte Möglichkeit der Kinderbuchgestaltung (Doppelseite aus Kurt Schwitters, Der Hahnepeter, 1923)



"Der Fuchs machte einen riesigen Satz...". Die nach rechts unten an den Bildrand gerückte Textzeile macht das Umblättern zum Thema (Doppelseite aus Claude Boujon, Schmeckt's, Herr Hase? Moritz Verlag, Frankfurt am Main 1996)

den, indem sie die Sprache unterstützt gewissermassen laut oder leise spricht, Sprecher differenziert, aufschreit oder stottert – so wie ein Text vorgelesen wird. Eine solche "typographische Inszenierung" kann vordergründig illustrativ sein (bei der Bootsfahrt werden die Zeilen wellenförmig), sie kann Bestandteil des Bildes werden (ein Sternenhimmel besteht aus Schrift), sie kann die Raumwirkung unterstützen (aus der Ferne klein "geflüstert", vorne an der Rampe laut und verständlich gesprochen) oder sie kann Emotionen visualisieren (Zorn oder Angst durch grosse harte oder kleine Schrift). Sie könnte für sich stehen oder mit dem Bild zusammengehen – eine Möglichkeit der Bilderbuchgestaltung, die jedoch kaum genutzt wird, weniger als vor zwanzig Jahren.

Das Bilderbuch ist ein kinetisches Objekt

Bisher wurde nur von der geschlossenen Einheit der Doppelseite gesprochen – nicht von ungefähr, denn die meisten Bilderbuchmacher denken wie ein Maler, der ein Tafelbild malt: Wohl sieht er seine Bilder innerhalb eines Zusammenhanges, aber doch als Einzelblätter. Die wenigsten sehen das Bilderbuch wie ein Filmregisseur, der eine dramaturgische Gesamtentwicklung in Schritte unterteilt – fortschreitende statt nebeneinanderstehende Bilder.

Bilderbücher, die nicht nur von der Geschichte her, sondern auch formal von der Gestaltung her zum Weiterblättern verleiten, sind selten. Dabei wäre das die eigentlich buchgerechte Form, denn ein Buch, zumal ein Bilderbuch, ist vom erzählerischen Ansatz her dem Film näher als ein Tafelbild. Vielleicht gibt es für dieses Medium trotz der Vielzahl von Bilderbüchern, die auf dem Markt sind und waren, noch einiges zu entdecken.

Quelle: JuLit, Information 2/97. Arbeitskreis für Jugendliteratur

Adresse: Prof. H-P Willberg, Hauptstrasse 28, D-65817 Eppstein

Peter Attinger

Der Computer kommt zur Schule

Die Informatik hat in den letzten Jahren viele Arbeitsabläufe in der Wirtschaft revolutioniert. Wird sie auch die Arbeit in der Schule neu definieren?

Die Computer werden immer raffinierter, sie können rechnen, lesen und schreiben, sie können Bilder, Animationen und Filme zeigen, sie können hören und sprechen, und sie lassen sich vernetzen. Multimedia und Internet sind förmlich explodierende Entwicklungen geworden, bei denen kein Tag vergeht, ohne dass nicht eine neue Hard- oder Software das Licht der Welt erblickt.

Konzeptionen

Wie hat das Schuldepartement der Stadt Zürich bis dato auf diese Erfindungen reagiert? Zur Zeit finden wir in den Oberstufenschulhäusern sogenannte Informatikzimmer. Hier stehen 15 bis 20 multimediafähige Computer der Firma "Apple". Diese Zimmer können von den Klassen stundenweise dazu benutzt werden, um die Bedienung der Computer zu erlernen und Arbeiten am Computer zu verrichten. Der Lehrplan sieht im Rahmen der Alltagsinformatik vor, dass ein Schüler pro Woche eine Stunde am Computer arbeiten kann.

Ob nun die "Apple-Plattform" die geeignetste ist und ob die Konzeption mit Informatikzimmern sich als richtig erweist, wird man in den nächsten Jahren zu überprüfen haben.

Für mich sieht der Einsatz von Computern in der Schule etwas anders aus. Ich habe mich schon früh gefragt, was passieren würde, wenn ich ein paar Computer im Klassenzimmer stehen hätte, die den Schülern während des ganzen Tages zugänglich wären. Wie würde sich das auf das Schulklima auswirken? Welches wären die Möglichkeiten die Computer in Schulstunden einzusetzen?

Nehmen wir es vorweg: In meinem Klassenzimmer stehen heute sieben noch nicht ganz multimediafähige Personalcomputer. Im Gegensatz zum Schuldepartement habe ich mich für die "Windows-Plattform" entschieden, einerseits weil diese in den Haushaltungen und Unternehmungen viel häufiger anzutreffen ist, andererseits weil das Softwareangebot für die Windowsoberfläche viel grösser ist. Das Sammeln alter Computer und deren Renovation war allein schon eine sehr abenteuerliche und aufschlussreiche Sache. Zusammen mit einer Gruppe von Schülern und meinem Schulpfleger habe ich versucht, aus Computerschrott wieder funktionierende Computer zu bauen. Dies ist uns nicht bei jedem Computer gelungen, und natürlich musste das eine oder andere Teil dazugekauft werden. Alles in allem war es aber ein sehr wertvolles Projekt, weil die Schüler auch einen Einblick in das Innenleben und die Funktionsweise eines Computers bekamen.

Erster Kontakt mit Computern

Natürlich standen zuerst die Computerspiele im Brennpunkt des Interesses. Wer nun aber meint, dass sich jeder Schüler in vereinsamender Weise auf sein Spiel zurückgezogen hätte, hat sich gründlich getäuscht. Zum Beispiel bei einem Autorennen sassen die Schüler in Gruppen um den Computer herum und schauten einander zu, wer wohl die Bestzeit fahren würde. Ranglisten wurden erstellt, Tricks gezeigt und Geheimcodes ausgetauscht. Es entwickelte sich eine lebhafte Kommunikation um das Computerspiel herum. Computerspiele verlangen schon einiges an Konzentration, Reaktionsvermögen, Geschicklichkeit und Überlegung. Zusätzlich entwickelten die Kinder einen ganz schönen Ehrgeiz, es beim nächsten Mal besser zu machen. Die Gefahr einer Vereinsamung, Verrohung oder Abstumpfung durch Computerspiele sehe ich eigentlich nicht, zumindest wenn unter Aufsicht des Lehrers und in Gruppen gespielt wird. Etwas anderes ist es vielleicht, wenn das Kind alleine zu Hause in seinem Zimmer ein "süchtigmachendes", schlechtes Computerspiel in die Hände kriegt. Fragwürdige und schädliche Spiele gibt es natürlich auch. Es ist Aufgabe der Eltern und der Schule, sich in diesen Gefilden etwas auszukennen und erzieherisch Einfluss zu nehmen. Die Medienerziehung wird sich wohl in Zukunft auch mit Computersoftware und Internet zu befassen haben.

Nach den Computerspielen entdeckten die Kinder die Zeichen- und Malprogramme. Sie begannen Zeichnungen aus ihrer Phantasie herzustellen oder versuchten berühmte Schriftzüge nachzuzeichnen. Das Spannende für sie war wohl, dass sich die Zeichnungen so einfach abändern liessen. Waren sie mit etwas nicht zufrieden, konnten sie einfach "rückgängig" drücken und es noch einmal versuchen. Mit ein paar Mausklicks erschien das Bild in anderen Farben oder einem anderen Muster, und zu guter letzt konnte man das Bild auch noch mit Vergrösserung oder Verkleinerung ausdrucken. Ich

vergesse nie mehr, mit welcher Spannung die Schüler warteten, bis ihr erstes Bild aus dem Drucker hervorquoll. Mit leuchtenden Augen zeigten sie mir ihre Werke. Irgendwie erfüllten sie ihre Computerbilder mit grösserem Stolz als ihre Freihandzeichnungen. Natürlich reichte es nicht, nur einen Ausdruck zu haben, sondern ihre Werke mussten in allen Variationen und in hohen Stückzahlen ausgedruckt werden. Ähnliche Gefühle mussten damals die Pioniere des Buchdrucks gehabt haben, als sie ihre ersten Abzüge von der Druckerplatte nehmen konnten. Weitere Höhepunkte waren es dann, als es uns gelang, Bilder und Texte mittels Scanner in den Computer einzulesen, oder als die Schüler mittels Soundkarte plötzlich auch eigene Musik machen konnten.

Allmählich begann sich eine angenehme Büroatmosphäre auszubreiten. Im grossen ganzen staunte ich, wie wenig Hilfe ich geben musste und wie schnell das Arbeiten am Computer selbsttragend und selbsttätig wurde. Die Neugierde trieb die Kinder an, ich brauchte nur ab und zu eine Programmfunktion zu erklären, und schon machten sich die Schüler wieder selbständig. Sehr vieles haben sie von sich aus herausgefunden, vor allem als sie merkten, dass eigentlich am Computer gar nichts beschädigt werden konnte und dass den verschiedenen Programmen immer eine ähnliche Architektur in der Bedienung zugrunde lag. Lernen durch probieren und experimentieren erbrachte hier den grössten Lerneffekt. Was man selber herausgefunden hat, hält am längsten.

Schulbücher, CD-ROM und Internet in gegenseitiger Konkurrenz

Das Schulwissen wird heute hauptsächlich durch mehr oder weniger schülergerecht geschriebene Schulbücher vermittelt. Diese bilden im wesentlichen das Rückgrat der Schulstunden. Ich glaube, dass gewissen Büchern durch CD-ROM und Internet eine ernsthafte Konkurrenz erwachsen wird. Dass die CD-ROM gegenüber dem Buch einige Vorteile aufweisen kann, will ich im Folgenden belegen.

Da ich eine sehr international zusammengesetzte Klasse habe, forderte ich die Schüler eines Tages auf, ein kleines Portrait ihres Heimatlandes zu machen. Das Ausgangsmaterial für die Vorträge bildeten der Weltatlas, Bibliotheksbücher, Weltalmanach und Material, das sie von zu Hause mitbrachten. Den Büchern legte ich noch eine Geographie und ein Lexikon auf CD-ROM bei.

Bei den Schülern, die mit Büchern arbeiteten, harzte es bald einmal. Sie suchten ihr Dorf im Weltatlas und fanden es nicht. Die Schüler, die mit der CD-ROM arbeiteten, tippten den Namen ihres Dorfes ein und bekamen vom Computer eine exakte Karte ihres Landes mit den wichtigsten Städten und der Lage ihres Dorfes. Die CD-ROMs lieferten beinahe alles, was das Herz begehrte: Nationalflagge, Nationalhymne, Bevölkerungszahlen, Videosequenzen über Sehenswürdigkeiten, Diagramme über ethnische Zusammensetzung, Karten zu Industrie und Landwirtschaft, Wirtschaftsdaten, Klimadiagramme, Währung und Nationalgerichte. Während die Schüler, die mit der CD-ROM arbeiteten, immer motivierter wurden, reagierten die Schüler, die mit Büchern arbeiteten, immer frustrierter. Bald wurden die Bücher zur Seite gelegt, und die ganze Klasse arbeitete am Computer. Die CD-ROMs hatten "gewonnen", sie waren einfach inhaltsreicher, interessanter, aktueller und übersichtlicher gegliedert. Die benötigten Informationen waren viel schneller abrufbar.

Lernsoftware

Neben Computerspielen, Textverarbeitungsprogrammen, Lexika etc. taucht immer mehr Lernsoftware auf dem Markt auf. Lernprogramme, die eigentlich wie künstliche Lehrer den Stoff anschaulich erklären, Übungen darreichen, Prüfungen durchführen, kommandieren, kontrollieren und korrigieren. Seit einiger Zeit ist zum Beispiel im Lehrmittelverlag des Kantons Zürich "Lingua Studio Non-Stop English 1" auf CD-ROM erhältlich. Das Programm ermöglicht es, die eigene Stimme aufzunehmen, abzuspielen und mit der von muttersprachlichen Sprecherinnen und Sprechern zu vergleichen. Dadurch lassen sich intensive Sprechübungen, für die bisher ein Sprachlabor benötigt wurde, am Computer durchführen. Darüber hinaus macht eine Vielzahl interaktiver Übungen das Lernen abwechslungsreich und unterhaltsam. Die Lernumgebung kann den individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Die Lernenden sind immer über den Stand ihrer Arbeit informiert und erhalten unmittelbare Rückmeldungen auf ihre Eingaben. Wo es die Übungsanlage verlangt, werden Beispiele, Tabellen, Texte oder Bilder am Bildschirm eingeblendet. Integrierte Hilfen wie Wörterbuch oder Grammatikreferenz unterstützen dabei das selbständige Lernen.

Wird also in Zukunft die Lernsoftware den Lehrer überflüssig machen? Wie fühlen sich die Schüler, wenn sie mit solchen Lernprogrammen

arbeiten? Wenn die Lernsoftware gut geschrieben ist, dann übt sie einmal grundsätzlich eine grössere Faszination auf die Schüler aus als ein herkömmliches Lehrbuch. Die Schüler schlagen selten ein Lehrbuch von sich aus auf, während sie in einer Lernsoftware gerne herumstöbern und erkunden wollen, was da alles passiert. Ein Lernprogramm wirkt einfach lebendiger als ein Buch, es animiert und motiviert aktiv, während sich ein Buch eher passiv präsentiert.

Ein grosser Vorteil gegenüber dem Lernen im Klassenverband ist sodann, dass jeder Schüler in dem ihm angemessenen Lerntempo lernen kann. Die in den letzten Jahren oft erhobene Forderung nach Individualisierung des Unterrichts lässt sich mit Lernprogrammen relativ gut erfüllen. Der Computer hat eine unerschöpfliche Geduld mit den Lernenden, während Lehrer eher dazu neigen, dieselbe zu verlieren. Am Computer kann der Schüler Fehler machen, ohne dass dies von seinen Mitschülern oder dem Lehrer bemerkt wird. Er wird nicht ausgelacht, es wird ihm nicht in jeder Schulstunde vor Augen geführt, wer der beste und wer der schlechteste ist. Jeder kann nach seinen Möglichkeiten lernen, ohne dass er dauernd kommentiert und gewertet wird. Weil die klassenbezogenen Interaktionen und Emotionen wegfallen, habe ich häufig beobachtet, dass Schüler, die sonst sehr ablenkbar waren, am Computer auf einmal eine innere Ruhe und Konzentriertheit aufbauen und dementsprechend auch effizient lernen konnten.

Dennoch hat es sich gezeigt, dass auch die besten Lernprogramme nicht der Mittelpunkt der Schule sein können. Nach einer gewissen Zeit haben die Schüler wieder das Bedürfnis, im Klassenverband zu arbeiten. Sie wollen wissen, was der Lehrer zu ihren Arbeiten meint. Irgendwie spüren sie, dass das Lernprogramm eben doch eine starre, isolierende, kopflastige und künstliche Welt anbietet. Obwohl sie auch vom Computer gelobt und getadelt werden, sind es nur Äusserungen einer Maschine. Ich möchte die Behauptung wagen, dass der reguläre Unterricht seine Stärke vor allem darin hat, dass er spontaner und chaotischer sein darf. Oft nimmt eine Unterrichtsstunde einen überraschend anderen Verlauf, als dies vom Stoff und vom Lehrer her eigentlich vorgesehen gewesen wäre. Spontane Reaktionen, eigene Ideen und Meinungen der Schüler, Artikulation von Gefühlen und momentaner Befindlichkeit, Störungen, Konflikte und Spiele aller Art geben der Schulstunde plötzlich eine unerwartete Ausrichtung und eine andere Dimension. Die Schulstunde wird im guten Sinne chaotisch, lebendig und persönlich. Dagegen diktiert ein Lernprogramm mehr oder weniger genau, wie man sich zu verhalten und was man zu lernen hat. Alles läuft nach Programm ab, aber eben nur nach einem starren Programm. Ich glaube, dass der Schüler beides braucht. Einerseits ist er froh um die Klarheit und Eindeutigkeit von Lernsoftware, anderseits braucht er auch Raum für seine eigenen Ideen. Die Lösung liegt wohl in einer guten Mischung von individuellem Lernen am Computer und kollektivem Lernen in der Klasse.

Es gibt Lernsoftware, die die Schüler sofort in ihren Bann zieht, andere Programme wurden von den Schülern ziemlich schnell gemieden. Welches sind die Kriterien für gute Lernsoftware? Zuerst einmal müssen die Lernprogramme im Kontext zum Schulunterricht stehen. Lernsoftware, Schulbücher und Schulstunden müssen aufeinander abgestimmt sein und eine Einheit bilden. Es verwirrt die Schüler, wenn die Lernsoftware z.B. eine andere Technik des Bruchrechnens vormacht als das Mathematikbuch aufzeigt, und wenn der Lehrer an der Wandtafel noch einmal eine andere Technik anwendet...

Lernsoftware ist um so interessanter, je interaktiver sie programmiert ist. Interaktivität ist dann gegeben, wenn der Schüler auf verschiedene Arten dazu aufgefordert wird, selbsttätig zu werden, und wenn diese Aktivitäten vom Computer geeignet weiterverarbeitet werden. Bei guten Lernprogrammen kann der Schüler viel manipulieren. Er kann verschiedene Schwierigkeitsgrade wählen und das Lerntempo einstellen. Der Computer soll ihm viele Rückmeldungen und Hilfestellungen bei Problemen geben. Eigentlich gelten die gleichen Kriterien wie für methodisch und didaktisch gut durchdachte Schulstunden. Wenn sich Lehrer und Programmierer an einen Tisch setzen würden, sollte es gelingen, gute Lernsoftware zu schreiben.

Fazit

Werden Informatik und Telekommunikation die Schule verändern? Sicher werden sie einen grossen Einfluss haben, denn ihre Möglichkeiten sind in Bezug auf Wissensvermittlung und Informationsbeschaffung immens und erst spärlich erschlossen. Die Schule wäre schlecht beraten, dieses Potential nicht zu nutzen. Auf der anderen Seite darf man gerade im jetzigen Moment nicht vergessen, dass es in der Schule auch um Bildung geht, eine Aufgabe, die wohl nie von Maschinen übernommen werden kann.

Meine Schüler haben mir jedenfalls gezeigt: Ar-

beiten am Computer kann durchaus Freude bereiten. Lernen braucht ja nicht immer Mühe zu bedeuten.

Adresse: Peter Attinger, Glärnischstrasse 23, CH-8704 Herrliberg

Alfred Messerli

"...können den größten theyl schreiben und lesen"*

Alphabetisierungsprozesse im 18. Jahrhundert

Der Durchbruch der Alphabetisierung wird gewöhnlich auf das 19. Jahrhundert datiert. Zumindest für die Schweiz ist er um rund fünfzig Jahre vorzuverlegen. Statt 1830 hat der take off in den 70er Jahren des 18. Jahrhunderts stattgefunden.

Kinder als "Agenten der Schriftlichkeit"

Matthias Buser, geb. 1788, der spätere Basler Armenschullehrer, lernte in zwei Wintern (1794 und 1795) lesen und das kleine Alphabet schreiben. Danach war es seine Mutter, die ihn fleissig zum Bibellesen und Schreiben anhielt. Sie selber konnte nur "sehr dürftig Gedrucktes lesen und nicht schreiben", empfand diesen Mangel aber so sehr, "dass sie wie eine Hanna den Herrn um einen Knaben bat, der schreiben könne". Und da sein Vater, ein Basler Bandweber, weder lesen noch schreiben konnte, hatte Matthias Buser seit seinem siebten Altersjahr "auch alle Briefe schreiben und alles lesen müssen, was unser Gewerbe erforderte, allein so schwach, als es sich denken lässt". An einer anderen Stelle seiner Selbstbiographie kommt Matthias Buser noch einmal auf seine Schreibarbeit zu sprechen:

"Ich hatte nämlich alle Briefe in 'Bachofens Lade' zu schreiben, wohin der Vater arbeitete; dieser nahm mich einmal mit in die Stadt und als er in den Laden kam, fragte ihn der Herr: "Wer schreibt Euch jetzt die Briefe?"Antwort: "Das Büebli do."Der Herr meinte, der Vater mache Spass und wollte es nicht glauben, es war eben damals etwas Seltenes, dass ein 10jähriges Posamenterbüblein schreiben konnte, er nahm deshalb ein Blatt Papier und schrieb darauf: "Wenn du das lesen kannst, bist du ein braver Knabe"und als ich es ihm vorlas und auch einen Satz schrieb, schenkte er mir oder vielmehr meinem Vater (ich durfte es bei unserer Armut begreiflich nicht behalten) einen Fünfbätzner zur Aufmunterung. Mein Vater, der weder lesen noch schreiben konnte, hielt meine Schreibkunst für die höchste Leistung, die man von einem künftigen Posamenter verlangen könne und war gegen ferneren Schulbesuch als unnütze Ausgabe."

Ähnlich gerichtet waren die Erwartungen an den elfjährigen Heinrich Ineichen, geb. 1808, aus dem katholischen Ballwil im Kanton Luzern. Seine dürftige Schulbildung hatte der Bauernknabe während dreier Winter bei einem Schulmeister erhalten, der in St. Urban nach der Normallehrmethode ausgebildet worden war. Da der Lehrer eine schlechte Handschrift hatte, wurde Heinrich öfters beauftragt, sogenannte Vorschriften oder Schreibvorlagen für seine Mitschüler zu verfertigen. Mehr noch als in der Schule lernte er zu Hause schreiben. Dabei dienten ihm die "hübschen Adressen der Briefe auf der Post", die sein Vater als nebenamtlicher Posthalter besorgte, als Muster. Besonders gern kopierte er die Adressen der Briefe des Pfarrers in Ballwil, Sebastian Schmidli, und eine Zeitlang habe er "dessen Züge nachzuahmen versucht". Im Jahre 1817 verlor er seine Mutter (sie starb nach der Geburt ihres sechsten Kindes). 1819 starb auch der Vater. In seiner 1871 verfassten Lebensgeschichte, "Mein Leben", beschreibt Ineichen, auf welche Weise man sich auf dem grossen, verwaisten Bauernhof organisierte:

"Die mit dem Vater haushaltenden Brüder trugen zwar jeder seinen untergeordneten Teil; Peter Leonz [geb. 1767] besorgte hauptsächlich den Landbau, Sebastian [geb. 1773] arbeitete in den strengen Werken auf dem Land und wo es ihn traf, sonst im Webkeller, und im Winter metzgete er den Bauern ihr Schlachtvieh. Jetzt aber ist in all diesem kein Zusammenhang mehr. Keiner der überlebenden Brüder konnte lesen oder schreiben, und doch ging nicht alles Tag für Tag brav auf und ein. [...] Da musste der elfjährige Knabe herstehen, aufschreiben, was nicht gleich geordnet wurde, und Rechnung führen, so gut es gehen mochte. Obwohl ich noch keinen rechten Begriff hatte, wie das zu machen sei, griff ich's an, konnte ich doch das Schreiben üben und hatte Anlass, über Arbeit und Lohn, Aufwand und Gewinn, Ausgaben und Einnahmen Begriffe mir zu gestalten, freilich nicht auf schulgerechten Wegen, aber darum nicht weniger fruchtbar."

Vergleicht man verschiedene autobiographische Texte aus dieser Zeit, die sich zur Frage äussern, ob die Eltern lesen und schreiben konnten, so ergibt

sich folgendes Bild: Die Autobiographen der Jahrgänge ab 1780 machten sich als "Agenten der Schriftlichkeit" Gedanken über die Differenz oder Übereinstimmung zwischen sich und ihren Eltern. Die Jahrgänge ab 1830 erwähnen das Thema nur noch dann, wenn ein Elternteil oder beide Eltern nicht lesen und schreiben konnten.

Die Alphabetisierung der Zürcher Landbevölkerung im 18. Jahrhundert

Für die Schweiz, genauer für die Zürcher Landschaft im 18. Jahrhundert, stellt die Arbeit von Marie-Louise von Wartburg-Ambühl (1981) genaue Daten zur fortschreitenden Alphabetisierung zur Verfügung. Ihre Zahlen stützen sich auf die Bevölkerungsverzeichnisse, die seit dem zweiten Viertel des 17. Jahrhunderts in regelmässigen Abständen von den reformierten Pfarrern in ihren jeweiligen Kirchgemeinden verfertigt wurden. Allerdings gibt nur ein Bruchteil dieser Verzeichnisse Auskunft über die Lese- resp. Lese- und Schreibfähigkeit der Gemeindebewohner. Zwei für das Lesen relevante Beispiele seien hier angeführt:
1. 1707 erhalten in einem Bevölkerungsverzeichnis der Kirchgemeinde Nänikon (Zürcher Landschaft) 16 Familien die Note "können schreiben und lesen"; über eine Familie heisst es: "können den grössten theyl schreiben und lesen". Vier Familien "können lesen", neun Familien "können zum theyl lesen" und sieben Familien "können weder schreiben noch lesen". D.h. rund die Hälfte der Familien können lesen und schreiben, 35% nur lesen, und in 19% der Familien gibt es niemanden, der lesen kann.
2. 1721 weist die Kirchgemeinde Veltheim (Zürcher Landschaft, heute ein Teil der Stadt Winterthur) überdurchschnittlich gute Ergebnisse auf. Pfarrer Hans Kaspar Waser macht in seiner "Beschreibung der Angehörigen der Pfarr Feldheim [sc. Veltheim] nach Zahl, Alter, Wüssenschaft [sc. Kenntnisse, Fähigkeiten], geistlicher Büchern so, wie sie Anno MDCCXXI. befunden worden", folgende Angaben: Das Dorf zählte 76 Haushaltungen (ohne die Pfarrfamilie) mit insgesamt 369 Personen. In zehn Fällen handelte es sich um Eingenerationenhaushalte, 48 waren Zweigenerationenhaushalte und 18 Dreigenerationenhaushalte. Im Durchschnitt umfasste ein Haushalt 4,9 Personen. Von den über 12jährigen Gemeindemitgliedern konnte ein Drittel gut lesen und schreiben, rund die Hälfte nur lesen, und 14,8% waren Analphabeten. Der Vorsprung der Knaben und Männer auf die Mädchen und Frauen ist vor allem in der Kategorie der mittelmässigen LeserInnen gross, während er bei den gut bis sehr gut Lesenden sowie den Ungeübten klein ist. Schreiben konnte rund ein Drittel der Bevölkerung, und zwar ausschliesslich Knaben und Männer. Was die Altersverteilung betrifft, so war das Ergebnis bei den jungen Jahrgängen am besten. Die meisten "sehr guten" Leserinnen und Leser sind zwischen 7 und 20 Jahre alt. Da auch nach auswendig zu reproduzierenden Katechismuskenntnissen, Gebeten und Liedern gefragt wurde, lässt sich überprüfen, wie weit auswendig memoriertes Wissen das Nicht-Lesen-Können kompensierte.

Die Untersuchung von Wartburg-Ambühl gibt ein eindrückliches Gesamtbild der Lese-Schreib-Entwicklung in der Zürcher Landschaft. Dabei ist die reine Lesefähigkeit (ohne Schreibenkönnen) von der Schreibfähigkeit zu unterscheiden. In der Zeit von 1634-1649 liegt der Anteil derer, die (nur) lesen können, zwischen 10% und 30%. 1650 bis 1674 gibt es keine Angaben, doch nach 1675 tauchen zum erstenmal Gemeinden mit über 50% Lesefähigen auf. Nach 1700 überwiegen die Gemeinden mit einer Lesefähigkeit zwischen 40% und 60%. Nach 1725 verfügen mehr als zwei Drittel der Gemeinden über eine namhafte lesefähige Bevölkerung. 1750-1774 endlich erreicht die Lesefähigkeit in 8 von 10 erfassten Kirchgemeinden 70% – 100%. Was die Geschlechterverteilung betrifft, so bestehen im 17. Jahrhundert noch grosse Unterschiede zwischen Frauen und Männern, im 18. Jahrhundert verkleinert sich der Vorsprung der Männer dann stetig. Im Vergleich zur Lesefähigkeit ist die Schreibfähigkeit weit weniger entwickelt. Sie schwankt im 17. Jahrhundert zwischen 0% und 30%, im 18. Jahrhundert zwischen 0% und 60%, wobei nur eine Minderheit der Kirchgemeinden über 20% erreicht. Mehr Männer als Frauen können zwar schreiben, aber weil die Werte auch bei den Männern niedrig sind, zeigen die jeweiligen Unterschiede keine eindeutige Tendenz.

Der take off in der Alphabetisierung ist aufgrund dieser Untersuchungen also um rund fünfzig Jahre vorzuverlegen. Statt 1830 hat er in den 70er Jahren des 18. Jahrhunderts stattgefunden.

Blick auf andere Regionen

Im Luzernischen sah es bedenklicher aus. Der Schlussbericht der bischöflich-konstanzischen Visitation im Jahre 1710 hält fest, in einigen Dorfschaften könne bald niemand mehr weder lesen noch schreiben. Dabei hatten die Inspektoren aus Kon-

stanz keine Bedenken, den katholischen Luzernern das Vorbild ihrer reformierten Nachbarn von Bern und Zürich vor Augen zu halten, die zur Förderung des Glaubens das Schulwesen mit Erfolg verbessert hätten. Silvio Bucher (1974) nimmt an, dass 1780 im Amt Entlebuch nur 10% der Bevölkerung des Lesens und des Schreibens kundig waren, und zwar ausschliesslich Männer. Bucher stützt sich auf die äusserst seltenen Unterschriften der Soldaten, die sich für einen Kriegsdienst in der Fremde verpflichteten. Schreibkundig waren vor allem jene Männer, die politische Ämter innehatten.

Dazu machte Melchior Estermann in seiner Geschichte der Luzerner Gemeinde Neudorf (1875) für das Jahr 1770 folgende Aussage: "Das Bedürfniss, wenigstens lesen, schreiben und rechnen zu können, war so dringend, dass die vorzüglichern Personen einer Gemeinde: die Weibel, die des Gerichts, der Kirchmeier, die Trager und alle die ein Amt suchten, wie auch die Einsichtigern überhaupt es nicht unterliessen, die Fertigkeit einigermassen sich anzueignen".

In einer bündnerischen Quelle aus dem Jahr 1780 heisst es zum gleichen Thema: "Wie manche Gemeinde in Bünden hat auch nicht einen Mann aufzuweisen, der recht lesen und schreiben kann, aber wohl die Menge von Eigendünkel besitzt. Besucht man eine Landsgemeinde, wenn Abschiede (Ausschreibungen der Regierung) verlesen werden, so nimmts einem Wunder, ob der Ableser sie selbst verstehe, so undeutlich wird alles hergebrummt oder mit der Stimme hoch oder nieder gefahren, dann auf einmahl stillgehalten, dann wieder eine schon gelesene Zeile zum zweiten Male gelesen einzig um das nun ausbuchstabierte Endwort mit dem vorigen zu verbinden."

Von der Schule des alten zur Schule des neuen Typus

1838 wird die Situation im Kanton Luzern so eingeschätzt: "Die obern Schulen [...] sind höchstens mittelmässig, die Stadt und Landschulen dagegen jämmerlich, die Leute lernen zur Noth etwas lesen, wobei sie den Zeigefinger anwenden, einige Buchstaben auf Linien malen, nichts von Geschichte, selbst nichts von ihrer vaterländischen, die so herrliche Stoffe darböte, nichts von Geographie, aber desto mehr Sprüche, Gebete, Wundergeschichten, Legenden u.s.w.".

1860 hält ein Bericht über die Rekrutenprüfung im Kanton Solothurn Folgendes fest: "Von sämmtlichen 285 Rekruten konnten zwei weder schreiben, lesen, noch rechnen, 7 waren des Schreibens beinahe unkundig und 16 behaupteten, in ihrem Leben nie mit Ziffern gerechnet zu haben. [...] Die Nachforschung über die Gründe, warum bei diesen das in der Schule Erlernte vergessen worden war, ergab folgendes Resultat: 19 Rekruten klagten sich an, das Gelernte wieder vergessen zu haben, weil sie sich nach dem Entlassen aus der Schule nicht mehr übten, und keine Gelegenheit gefunden, die Abendschulen zu besuchen. 4 Rekruten wollen schon in frühester Jugend durch Verlust der Eltern unter fremde Leute gekommen sein, und liessen sich dann so bald möglich nach Neapel anwerben. Fünf Rekruten behaupteten, 2-2 1/2 Stunden von den Schulen entfernt auf Sennbergen zu wohnen und desshalb am Schulbesuch zu oft gehindert worden zu sein. Drei Rekruten beklagten sich bitter über die Lehrer. Der Eine will in der Schule (Nunningen) mehr zum Holzspalten als zum Schreiben, Lesen und Rechnen angehalten worden sein, und zwei Andere (Bärschwyl und Kleinlützel) haben nie begreifen können, warum sie in die Schule gehen mussten, indem ihnen von Seite der Lehrer nicht die geringste Aufmerksamkeit geschenkt worden. Vier Rekruten endlich seien, durch Krankheit oder durch Arbeit an der Eisenbahn gehindert, beinahe nie in die Schule gegangen. H. von B..... will die Schule 6 Jahre mit ziemlichem Fleiss besucht haben, obschon er weder schreiben, lesen noch rechnen kann. St. von B..... kam in seiner Jugend zu Verwandten in Conroux (?), Amt Delsberg, und hat in seinem Leben noch nie das Innere eines Schulhauses gesehen. Dieser lernte hier Namen, Geschlecht und Heimatort recht ordentlich mit Dinte malen. Eh. von B., auf einem Berge bei Rennendorf wohnhaft, besuchte keine Schule, hat aber theils bei seinem Vater, theils bei Knechten recht ordentlich schreiben, lesen und rechnen gelernt."

Die Abwertung der schulischen Anstrengungen des 18. Jahrhunderts durch die Schulgeschichtsschreibung des 19. hat mit der liberalen Siegerperspektive zu tun. Es war die Rede von der fehlenden Motivation der Bevölkerung im Ancien Régime für eine allgemeine Schulbildung, vom Desinteresse der Obrigkeit an einem ausgebauten Schulsystem und vom Primat des Religiösen.

Als Ursachen, die den Alphabetisierungsprozess schon im 18. Jahrhundert vorantrieben, lassen sich ökonomische Veränderungen nennen. Die Aufgliederung und damit zunehmende Unübersichtlichkeit der Arbeitsprozesse, die wachsende Bedeutung überregionaler Märkte, ebenso wie die Intensivierung und Kapitalisierung der Landwirtschaft ver-

langten nach einer Synchronisierung und Kommunikation. Die mit der Alphabetisierung gleichlaufende Aufwertung der Uhrzeit und Verhaltensweisen wie Pünktlichkeit ist auffallend.

Dazu kommen Instanzen und Agenturen, die unmittelbar für eine wachsende Alphabetisierung besorgt sind. Sie reichen von der individuellen Motivation über die Schule bis zur öffentlichen Propaganda für die Schriftlichkeit.

Damit die Schule der Aufgabe einer allgemeinen und durchgehenden Alphabetisierung der Gesellschaft gewachsen war, musste sie bestimmte Veränderungen in Bezug auf die Unterrichtsorganisation und die Methodik des Erstleseunterrichts vollziehen. Eine Äusserung des Pfarrers der Zürcher Kirchgemeinde Pfungen, Johann Jakob Meyer (1731-1792), der im übrigen ein durchaus aufgeklärter Mann war, charakterisiert sehr genau die "Schule alten Typus" . Er schreibt in Entgegnung auf das Ansinnen, in der kommenden Winterschule 1771/1772 den Schreibunterricht einzuführen: "Laut Schulordnung sollen die Kinder Gedrucktes und Geschriebenes lesen, das ist das Wichtigste. Schreiben ist ein zeitlicher Vorteil, Lesen aber ist der Seelen Vorteil für die Ewigkeit. Jeder soll Gottes Wort lesen können, denn keiner wird zum Abendmahl zugelassen, der nicht das Neue Testament lesen kann."

Lesen war die Hauptsache im Unterricht, galt jedoch nur als Hilfsmittel, damit sich die Kinder religiöse Lehrstoffe wie Katechismus, Psalmen, Gesangbuch und Neues Testament aneigneten, d.h. auswendig lernten. Organisatorisch herrschte Individualunterricht: Jedes Kind lernte die ihm vom Lehrer aufgegebene Lektion während zweier Stunden für sich und wurde dann während drei bis fünf Minuten vom Lehrer "überhört". Gelernt wurde laut, das heisst jedes Kind las für sich allein, jedoch laut, seine Lektion.

Die Quellen, die diesen individuellen, lauten Unterricht bezeugen, sind zahlreich. Ein deutscher Reisender, der Pädagoge und spätere Pestalozzianer Carl August Zeller (1774-1846), beschreibt die Situation in einer Appenzeller Dorfschule um das Jahr 1805. Schon von weitem tönte ihm ein "lautes Gebrumme und Gemurmel entgegen", das er sich nicht erklären konnte. Als er näher kam, vernahm er deutlich ein "Geplärr der Lippen, so von Kindern verursacht ward, und wie ein Bienenschwarm klang". Er trat in die Wohnung ein, in der Schule gehalten wurde, erkundigte sich nach der Ursache des "Gesummes" und erfuhr, dass ein Teil der Kinder damit beschäftigt seien, ihre Lektionen auswendig zu lernen, währendem andere schrieben oder unter der Aufsicht des Schulmeisters buchstabierten. Da dieser sah, dass der deutsche Reisende seine Verwunderung über diese sonderbare Sitte nicht verbergen konnte, entschuldigte er sich damit, "dass diese Gewohnheit nicht blos im Appenzeller Lande, sondern auch in den Schulen anderer Kantone herrsche; doch habe man seit einigen Jahren angefangen, diese alte Sitte, die unsre Schulen den Judenschulen ähnlich machen, abzuschaffen und dafür das Still- und Leiselesen einzuführen. Er habe zwar schon längst gewünscht sie nach und nach abzustellen, aber da die Sitte den Hausvätern sehr theuer und werth sey, so habe er seinen Zweck nicht erreichen können. Denn – sezte er hinzu – wenn ein Vater, dessen Kind die Schule besucht, vor dem Schulhause vorbeigehet, und nicht schon von Weitem der Lärm und das Geplapper der Kinder ihm in die Ohren dringe, so gebe er der ganzen Schule und der herrschenden Methode keinen Beifall, sondern spreche: in der Schule lernen die Kinder nichts; denn man hört ja nichts, wenn man vorüber gehet?"

Dieses individuelle laute Lesen hat, auch wenn der Hinweis Zellers wohl ironisch gemeint war, tatsächlich seine Wurzeln in den Talmudschulen der Juden. Das Beharren der Schulen im Ancien Régime auf einem auswendig gelernten, buchstäblich abfragbaren Bibel- resp. Katechismuswissen verlangte ähnliche didaktische Methoden wie sie die Talmudschulen und die Grundschulen des Orients längst entwickelt hatten. So riet der Lehrer Samuel dem grossen Rabi Juda: "(G)eöffneten Mundes lies die Bibel, geöffneten Mundes lerne Mischna, damit das Gelernte dir verbleibe". Und Berurja, die gelehrte Frau des Rabin Meir, tadelte einen höheren Lehrbeflissenen seines lautlosen Lernens wegen. Sie verlangte, dass die Thora "gleichsam mit allen 248 Gliedern des Körpers vorgetragen werde". Man hörte, schreibt Samuel Krauss in der "Talmudischen Archäologie" (1912), "aus der jüdischen Schule tatsächlich ein 'Zwitschern', einen Chor von frischen Kinderstimmen heraus, die auch in den Strassen vernehmlich waren".

Ein weiteres Merkmal der Schule alten Typus war die Tatsache, dass der fakultative Schreibunterricht (meist, aber nicht immer nur für Knaben) erst nach drei oder vier Jahren Leseunterricht begann.

In der neuen Schule, die sich zwischen 1770 und 1830 durchsetzte, wurden Klassenunterricht, Simultanunterricht, Chor- und Tuttisprechen (wie man es nannte) und einheitliche Klassenbücher eingeführt. Der Klassenunterricht brachte einen gewaltigen

Zeitgewinn und eine Vervielfachung der kommunikativen Akte zwischen Schüler und Lehrer. Er ermöglichte die Gliederung des Stoffes und dessen Verteilung auf die verschiedenen Jahrgänge. Diesen organisatorischen Innovationen gegenüber halte ich die neuen Methodiken des Erstleseunterrichts (Lautieren seit 1800; Ganzwörtermethode seit 1870; phonetische Methode seit 1890) von zweitrangiger Bedeutung. (Anders sieht es beim Schreibunterricht aus. Hier setzte sich seit 1830 schnell der Schreibleseunterricht durch.)

Eine aufschlussreiches Dokument, das den Wandel im Leseunterricht um 1800 belegt, ist die "Erste Anleitung für die Landschullehrer des Kantons Säntis" (1800). Darin behandelt ein Kapitel den "Unterricht im Buchstabieren und Lesen". Die Schulkinder sollen gemeinsam lernen, weshalb alle Kinder einer Schule die gleichen Bücher haben sollten, "heissen die noch, wie sie immer wollen". Alle lernen das gleiche Pensum und werden dann "alle miteinander abgehört". Wenn ein Kind mit lauter Stimme lese, so sollten die anderen "leise nachlesen", da dadurch die Sprachorgane mit den Augen zusammen geübt würden. Zudem könne der Lehrer "alsdann eher wissen, dass der Schüler nicht blos gedankenlos ins Buch siehet, sondern wirklich" lese. Es müsse aber leise geschehen, damit "das lermende Geschrey und Getös den Lehrer und die Kinder nicht" betäube. Beim Lesen und beim Buchstabieren lasse man die Kinder auf keinen Fall einen "widrigen singenden, sondern ganz natürlichen Ton annehmen". Sie sollen vielmehr "die Wörter dreist, laut und verständlich" hersprechen, ohne eine Silbe zu verschlucken. Man gewöhne sie endlich daran, beim Hersagen die Hände nicht zu falten, und belehre sie, "dass nicht alles Hersagen beten sey".

Gefordert wird hier nichts weniger als eine Veränderung der Lesepraktik. Der Text bedient sich dabei geschickt des alten Vokabulars wie "abhören" oder "Pensum", um das Neue zu vermitteln. In einem wesentlichen Punkte aber bleibt die "Anleitung" auf halbem Wege stehen: Diejenigen, die nicht an der Reihe mit Vorlesen sind, lesen nicht still sondern leise mit. Der sich bewegende Mund hat weiterhin dem Lehrer die mentale Tätigkeit zu signalisieren. Und bei der Forderung nach einheitlichen Schulbüchern wird von deren Inhalt noch abgesehen ("heissen die noch, wie sie immer wollen"). Auch in der 1805 erschienenen "Anleitung für die Schullehrer im Kanton Abbenzell der aussern Rhoden" von Schiess mischen sich Elemente des Leseunterrichts vom alten Typus mit solchen der neuen, sogenannten Normalmethode. Zwar haben alle Leseschüler gemeinsam an den Leseübungen teilzunehmen, die aber, die nicht mit Vorlesen an der Reihe sind, sollen nicht nur "aufmerksam nachsehen, sondern auch alles leise nachsprechen". Die ungeübten Schüler haben anschliessend für sich "die gleiche Stelle einigemal langsam und bedächtlich leise zu übersprechen", und werden dann vom Lehrer besonders "verhört", während die Geschickteren entweder schreiben oder auswendig lernen. Um Handgeschriebenes lesen zu lernen, wähle der Lehrer schön und deutlich geschriebene Handschriften und lese sie dem Kinde erst vor. "Hier muss jeder Schüler besonders verhört werden, weil die Schriften von verschiedenem Inhalt sind."

Der neue Simultanunterricht und besonders das "Chorsprechen" und "Chorlesen", lösten an einzelnen reformierten Orten Kontroversen aus. Es hiess, man wolle damit die Leute katholisch machen. Was die Eltern zudem irritierte, war, dass mit dem Chorlesen das Lautlesen wieder auftauchte, kaum hatte man mit dem individuellen Lautlesen und Auswendiglernen nach dem alten Typus aufgehört. Wohl aus diesem Grund wurde bei der Einführung der Normal-Methode im katholischen Solothurn nach 1780 verlangt, das "Zusammenlesen soll ohne Geschrei, in einem den Kindern angemessenen Ton, mit natürlicher Abwechslung der Stimme, von Unterscheidungszeichen zu Unterscheidungszeichen geschehen".

Literalität als gesellschaftliches Fortschrittsmodell

Im Laufe des 18. Jahrhunderts war aus einer Mehrheit der Bevölkerung – nämlich jenen, die nicht schreiben und nicht lesen konnten – eine Minderheit geworden. Sie sah sich einer immer rabiateren öffentlichen Kritik ausgesetzt. Um 1770 beginnt die Karriere der "literalen Norm" (jeder Mensch muss lesen und schreiben können), die bis heute noch nicht zu ihrem Ende gekommen ist. Die literale Norm wurde Teil eines öffentlichen Diskurses, dem sich niemand zu entziehen vermochte. Der Diskurs zielte darauf hin, einen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit des Lesen- und Schreibenkönnens herzustellen.

Als eigentliche Apologie von Schrift- und Buchkultur bediente er sich unterschiedlichster Textsorten, die von Exempla, Schwänken, Anekdoten, Witzen, über "wahre" Unglücksgeschichten, Biographien (exempla virtutum), Erzählungen und Dialogen bis zu sachlichen Informationen über die neuen Medien und Anleitungen zu ihrem Gebrauch reichten. Gedruckt wurden sie in Kalendern, volksaufklä-

rerischen Zeitschriften, Lesebüchern, Briefstellern oder gedruckten Predigten. Die Adressaten, an welche sich diese Texte richteten, umfassten sowohl die ungebildeten, knapp alphabetisierten erwachsenen Leser und Schulkinder, als auch die halbgebildeten und gelehrten Mediatoren wie Schullehrer, Pfarrer und Beamte. Während die erste Gruppe motiviert werden sollte, das Lesen und Schreiben als sinnvolle und notwendige Aktivitäten zu begreifen, wollte man den Vermittlern Argumente und Exempla für das mündliche Gespräch, den Schulunterricht oder die Belehrung von der Kanzel an die Hand geben.

Die Evidenz der literalen Norm wird in diesen Texten meist narrativ gestiftet und an Einzelschicksalen vorgeführt. Wolfgang Brückner bezeichnete diese von der Forschung bisher wenig beachtete Literatur als "narrative Aufklärung". Neben der kausalen Logik spielte die Etablierung einer gefühlsmässigen Distinktion zwischen alphabetisierten Personen einerseits und Analphabeten andererseits eine wichtige Rolle. Lesen- und Schreibenkönnen werden mit vernünftigem, moralisch korrektem Handeln gleichgesetzt, Analphabetismus mit Dummheit, Leichtgläubigkeit und Unzivilisiertheit. Es ist nur ein scheinbares Paradox, dass die "Botschaft" dieser Texte lesend zu erschliessen ist. Sie wollen nicht Analphabeten zum Lesen- und Schreibenlernen motivieren, vielmehr sollen sie den Lesekundigen das Bewusstsein vermitteln, die kulturellen Praktiken des Lesens und Schreibens seien sinnvoll und notwendig. Der hohe Prestigewert der Literalität sollte damit in der Bevölkerung verankert werden. Die Anstrengungen, diesen Status erreicht zu haben, werden emotional honoriert, während umgekehrt ihr Fehlen sozial stigmatisiert wird. Wer nicht lesen und schreiben kann, wird der Lächerlichkeit preisgegeben oder beschämt.

Im Verlauf des Normierungsprozesses sinkt allerdings diese Wertschätzung in dem Masse, wie die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben allgemein und selbstverständlich wird. Und während der Minimalstandard der als kompetent und "akzeptabel" eingestuften Leistung ständig ansteigt, verschlechtert sich die Position der Analphabeten weiter. Zudem erweitert sich ihre Zahl durch die sekundären oder funktionalen Analphabeten, die den steigenden Massstäben nicht mehr zu genügen vermögen.

Der Normierungsprozess war indessen nicht ein Ereignis, das von einem dubiosen Zentrum aus gesteuert wurde. Er setzte vielmehr kollektive Projektionsprozesse in Gang. Die soziale Gemeinschaft musste ihre Erwartungen und Hoffnungen in die neuen Kulturtechniken Lesen und Schreiben hineinprojizieren und einen zumindest latenten Konsens über die entsprechenden Erwartungen herstellen. Solche Erwartungen waren etwa die Möglichkeit der raumüberwindenden Kommunikation (Brief), der Vermögenssicherung (Vertrag), der Wissenspeicherung (Aufschreibebuch, Buchhaltung), der Information (Buch), woran sich allgemeinere Vorstellungen wie Zeitersparnis, Verschwiegenheit (Briefgeheimnis), Glück, Wohlstand und Sicherheit anschlossen. Schreiben und Lesen wurden in ein verbindliches gesellschaftliches Fortschrittsmodell eingebunden, nicht anders als es die Verkaufsstrategien für Personalcomputer an Private in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts taten.

Man kann sich fragen, warum dieser Normierungsprozess 1770 beginnt. Auffallend ist die Koinzidenz mit ökonomischen Krisen, mit der Hungersnot 1769/1771. Zu diesem Zeitpunkt wurde der Zusammenhang zwischen einer notwendigen Intensivierung der Landwirtschaft einerseits und einer ebenso notwendigen Bildungsoffensive in den Kreisen der städtischen Führungsschicht offensichtlich. Dann leuchtet auch ein, dass eine öffentliche Diffamierung der Analphabeten erst einsetzen durfte, als diese zur Minderheit geworden waren; und das war zu diesem Zeitpunkt, zumindest für grosse Gebiete der Schweiz, der Fall.

* Im Einvernehmen mit dem Autor gekürzte Fassung seines Vortrags im Rahmen der Jahresversammlung des LESEFORUM SCHWEIZ im Schweizerischen Jugendbuch-Institut Zürich am 17. April 1997.

Literaturliste beim Autor. Adresse: Dr. Alfred Messerli, Grimselstr. 25, CH-8048 Zürich, Tel. 01 432 57 90, e-mail: amesser @ ds. unizh.ch

Anna Katharina Ulrich

Heimat in der Schrift

Konturen einer Geschichte der deutsch-jüdischen Jugendliteratur

Kinderbücher erzählen nicht nur Geschichten, sondern sind selbst Teil von Geschichte – ein Aspekt, der seit Ende der Siebziger Jahre vermehrt wahrgenommen wird. Die Kinder- und Jugendliteratur des deutschen Sprachraums hat sich seither als hochinteressantes Forschungsfeld erwiesen. Die bibliographischen Fundamente sind mittlerweile so zuverlässig gelegt, dass zwar noch mit Überraschungen, aber doch nicht mehr mit gänzlich unerschlossenen Bereichen zu rechnen war. Es brauchte einen Blick von

aussen, um zu erkennen, dass im bunten Feld ein blinder Fleck war: Die Existenz einer jüdischen Kinderbuchtradition im deutschen Sprachraum war der Wissenschaft völlig entgangen.

Seit 1990 ist die Jugendbuchforschung daran, die Geschichte der deutsch-jüdischen Kinderliteratur regelrecht neu zu entdecken. Den Anstoss gab Zohar Shavit, Jugendliteraturforscherin an der Universität Tel Aviv, die Mitte der Achtziger Jahre nach Deutschland kam, um den Ursprüngen des hebräischen Jugendbuches in der Zeit der Berliner Haskala, d.h. der jüdischen Aufklärung im Umfeld von Moses Mendelssohn im späten 18. und beginnenden 19. Jahrhundert nachzugehen. Sie stellte fest und konnte einsichtig machen, dass die Fachkollegen im deutschen Sprachraum so taten, als hätte es hierzulande nie so etwas wie eine jüdische Jugendliteratur gegeben. Ihre Anregungen stiessen auf Resonanz. Ein breit abgestütztes, deutsch-israelisches Gemeinschaftsprojekt mit Schwerpunkten in Frankfurt a.M. und Tel Aviv nahm die schwierige Suche nach der verschollenen Tradition in Angriff. Heute liegt das erste, grundlegende Resultat vor: Ein zweibändiges bibliographisches Handbuch der deutsch- und hebräischsprachigen Jugendschriften aus drei Jahrhunderten, "Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur von der Haskala bis 1945", herausgegeben von Zohar Shavit und Hans-Heino Ewers in Zusammenarbeit mit Annegret Völpel und Ran Ha-Cohen und unter Mitwirkung von Dieter Richter.

Emanzipation und Ausgrenzung

Was hier Konturen annimmt, ist ein überraschend grosser und vielseitiger Korpus jüdischer Kinderliteratur in deutscher und/oder hebräischer Sprache (die jiddischen Jugendschriften sind einer späteren Untersuchung vorbehalten). Die Bibliographie erfasst 2431 Jugendbücher und -Zeitschriften, Fibeln und Lesebücher aus effektiv fünf Jahrhunderten, mit Schwerpunkt auf der Zeit von den 1770er Jahren bis zum Abbruch durch die Shoa. Aufgenommen wurden alle auffindbaren Publikationen, die sich ausdrücklich an ein junges jüdisches Lesepublikum richteten oder in der entsprechenden Zeit für ein solches geeignet schienen. Jeder Titeleintrag ist versehen mit Informationen zur Text- und Editionsgeschichte und, wo möglich, mit Standortnachweisen (der Vermerk "nicht auffindbar" ist nicht selten; in solchen Fällen liegen dem Eintrag Buchempfehlungslisten, pädagogische Schriften, Verlagshinweise und andere Quellen zugrunde). Zu Büchern, die eingesehen werden konnten, sind Entstehungshintergründe, Ziele und Inhalte erläutert und wird eine erste Einordnung in grössere Zusammenhänge versucht. Ähnlich hilfreich ist ein Anhang mit Angaben über Autoren, Herausgeber, Bearbeiter, Illustratoren (soweit eruierbar; auch hier gibt es viele Lücken) und Erläuterungen zu den jüdischen Kinderbuchverlagen und jugendliterarisch einflussreichsten Institutionen, von dem 1804 gegründeten jüdischen Philantropin in Frankfurt über die jüdischen Jugendschriftenkommissionen im Umfeld der Kunsterziehungsdebatte bis zu den zionistischen, kulturellen und linken Jugendbünden, von denen mehrere publizistisch aktiv waren bis in die allerletzte Zeit.

Die meisten der hier nachgewiesenen Schriften sind nur in wenigen Exemplaren erhalten oder ganz verschollen. Die Gründe dafür sind einerseits die für Kinderliteratur üblichen: Ihr Gebrauchswert liegt in der Gegenwart und führt kaum in Archive. Anderseits sind es spezielle Gründe, die das jüdische Kinderbuch zum ausgegrenzten Gegenstand machten. Die Aufklärung, welche im europäischen Raum ganz allgemein zur Entstehung einer spezifischen Literatur für Kinder führte, hätte im Idealfall (nämlich mit der von Moses Mendelssohn und seiner Umgebung erhofften Emanzipation der Juden zu vollen bürgerlichen Rechten) die neue deutsch-jüdische Kinderliteratur einmünden lassen in die (dann um das jüdische Element reichere) "Cultur" schlechthin. Da es nicht so kam, blieb sie ausgegrenzt (die deutsche 'Cultur' also um diesen Anteil ärmer) und entwickelte sich auf eigenen, komplizierten Wegen zwischen Modernisierung und Tradition weiter, kleinräumig, unter äusseren Zwangslagen und inneren Widersprüchen, als vielstimmige Suche nach je lebbaren, hoffnungsversprechenden Formen jüdischer Identität.

Mehrstimmigkeit

Es ist nicht leicht, das Besondere dieser Kinderliteratur zu umschreiben. Sie lässt sich nicht im Religiösen festlegen, ist vielmehr den modernen Zeitströmungen aufs Sensibelste offen. Etwas Grundlegendes scheint mir indessen ihre existenzielle Beziehung zur Schrift, ihre Herkunft vom Buch. Wo Rudolf Schenda in Bezug auf die christliche Bevölkerung Europas noch des späten 19. Jahrhunderts vom "Volk ohne Buch" sprechen konnte, wendet die Lesepädagogik der deutsch-jüdischen Aufklärung sich von vornherein an ein "Volk mit Buch". Die Schrift, nicht das Land und dessen Sprache, ist dieser Leserschaft von Kindheit an iden-

titätsstiftend mitgegeben: Heimat in der Schrift, wenn sonst keine. Die Modernisierung der jüdischen Lesekultur bedingt so auch keine "Entdeckung" der Kindheit – was vielleicht ein Stück weit die im Vergleich zur nichtjüdischen Kinderliteratur auffallend wenig 'vom Kind aus' gedachten Ansätze erklärt. Jüdische Kindheit ist, was die Knaben betrifft, Lernkindheit seit je. Das in der Aufklärung neu geforderte Deutsch-Lesenlernen steht weniger unter dem Vorzeichen der Alphabetisierung als dem der Assimilation: Ziel war die staatliche Anerkennung als Bürger, das Heimatrecht auch im Land, wo man wohnt. Für die Kinder (deren Mehrheit noch im Jiddischen aufwuchs) war es so, wie je, von vornherein mehrsprachiges Lernen; das Schreibenlernen ein Lernen zweier Alphabete. Es ist denkbar, dass sich dieses jahrhundertealte, mehrsprachige Wohnen in der Schrift auch in der besagten Mehrstimmigkeit der jüdischen Kinderliteratur ausdrückt: Vertrauen auf Sprache und Schriftlichkeit auch unter schwierigen Umständen, früh mit Fragen des Wenn und Aber umgehenlernen.

Veränderte Inhalte

Die enttäuschte Hoffnung auf volle Gleichberechtigung (die spät kam und kurz dauerte) und der verschärfte Antisemitismus verändern Tendenzen und Inhalte. (Einen sehr lesenswerten ersten Überblick gibt die Monographie "Das jüdische Jugendbuch. Von der Aufklärung bis zum Dritten Reich" von Gabriele von Glasenapp und Michael Nagel, die beide auch am Gesamtprojekt mitgearbeitet haben.) Mit der Neo-Orthodoxie erfolgt eine Modernisierung der Tradition, eine Entwicklung, die auf den ersten Blick mit Bewegungen im allgemeinen kinderliterarischen Umfeld übereinzustimmen scheint. In Wirklichkeit verläuft es auch hier, wie in andern historischen Momenten, anders, komplexer. Die jüdische Identität bringt ins Gesamtspektrum immer (mindestens) eine Brechung mehr.

Was sich indessen kulturell, auch für das Kinderbuch, als Bereicherung hätte auswirken können, läuft faktisch in den Tod. In den Dreissigerjahren wird die Auswanderung das – jugendschriftenmässig überzeugend behandelte – Hauptthema. Dabei sind die Vielstimmigkeit der politischen Richtungen und der Dialog zwischen Orthodoxie und Moderne bis zum Schluss nicht verstummt. Die deutscherseits abgewürgte jüdische Kinderliteratur wandte sich, noch in höchster Not, in bewundernswert differenzierter Weise ab von Deutschland, um in Israel ihre hebräische Fortsetzung zu suchen.

Sind in der untergegangenen Zeit Kinderklassiker entstanden? Würden heutige Kinder die (nur in Ausnahmefällen als Nachdrucke greifbaren) Bücher von damals lesen? Wie der Grossteil historisch gewordener Kinderliteraturen sind die hier in Konturen auftauchenden, deutsch-jüdischen Jugendschriften vor allem Zeitdokumente: Gebrauchsliteratur, aus der uns Stimmen und Bilder verlorener Lebenswelten erreichen. Die Veröffentlichung von Auszügen, Illustrationen, Schriftbildern in Form eines ausführlich kommentierten historischen Lesebuches, wäre für Alt und Jung sehr zu wünschen!

Einzelne Werke hätten unter normalen Bedingungen wohl dauerhafte Verbreitung als 'Klassiker' gefunden. Stellvertretend sei hingewiesen auf das Bilderbuch-Oeuvre von Tom Seidmann-Freud. Als Künstlerin stand sie in den Zwanzigerjahren der Avantgarde nahe, als intellektuelle Jüdin verkehrte sie in zionistischen und Emigrantenkreisen, als Nichte Freuds kannte sie die Psychoanalyse aus erster Hand. Ihre experimentellen Bilderbücher wurden von damaligen Jugendbuchfachleuten lebhaft aufgenommen, und bis heute bezaubert ihre Fähigkeit, Kunst, Kind und Buch neu zusammenzuführen und zum Spielen zu bringen. Weder Adressaten noch Themen sind spezifisch jüdisch – das Schicksal ihrer Bücher ist es allerdings. Ein grosser Teil ist verschollen, andere überlebten nur in wenigen Exemplaren. Wenn man das Glück hat, sie heute zu betrachten und zu lesen – das "Buch der Hasengeschichten" zum Beispiel, das heute vor mir liegt, weil es in den Dreissigerjahren einem mir nahestehenden nichtjüdischen Kind gehörte – glaubt man Spuren dieses Schicksals zu erkennen. Die hier versammelten Hasengeschichten aus aller Welt sind Geschichten vom Überleben. Klein, schlau, grossmäulig, vom eigenen Schatten erschreckt – immer auf der Flucht, ist der Hase kein grosser Held, und (nur) als Fabeltier auf der ganzen Welt zuhause. Ein Schatten von Tragik, so scheint mir, begleitet die in ihrer Vielschichtigkeit anrührende Figur, die auch viel von einem Kind hat.

So regt das bibliographische Handbuch zur Spurensuche an. Ein unentbehrliches Nachschlagewerk fortan und ein kaum zu erschöpfendes Ganzes: Wissen in Bruchstücken, aus denen sich allmählich Zusammenhänge ergeben, Konturen von Geschichte und Geschichten.

Zuerst publiziert in: Neue Zürcher Zeitung 29.1.1997

Zohar Shavit, Hans-Heino Ewers (Hrsg.) Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur von der Haskala bis 1945. Metzler, Stuttgart 1996. 2 Bände mit insgesamt 1495 Seiten, Fr. 359.–. Gabriele von Glasenapp, Michael Nagel: Das Jüdische Jugendbuch. Von der Aufklärung bis zum Dritten

Publikationen

Jahrbuch Kinder- und Jugendliteraturforschung 1996/97
Mit einer Gesamtbibliographie der Veröffentlichungen des Jahres 1996
Hrsg. von Hans-Heino Ewers, Ulrich Nassen, Karin Richter und Rüdiger Steinlein in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- Jugendliteraturforschung und in Verbindung mit Carola Pohlmann (Berlin), Verena Rutschmann (Zürich), Ernst Seibert (Wien) und Jack Zipes (Minneapolis). Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 1997.

Aus dem Inhalt: Carola Pohlmann: Joachim Heinrich Campe als Kinder- und Jungendschriftsteller. – Karin Richter/ Bettina Hurrelmann: Neunte Jahrestagung der AG Kinder- und Jugendliteraturforschung – Ran HaCohen: Die Bibel kehrt heim. „Biblische Geschichte" für jüdische Kinder. – Kurt Franz: „... allerlei Spielereien für junge Herzen„. Adalbert Stifters Werk als Jugend- und Schullektüre. – Gisela Wilkending: Kritik der Jugendlektüre. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Herausbildung der Hamburger Jugendschriftenbewegung. – Hans-Heino Ewers: Deutschsprachige Kinderliteratur zwischen eigenkultureller literarischer Wertschätzung und Missachtung – Emer O'Sullivan: Internationalität der Kinder- und Jugendliteratur zwischen Mythos und Realität. – Früher erschienen: Jahrbuch Kinder- und Jugendliteraturforschung 1994/95 (Vol.1) und 1995/96 (Vol. 2).

Fachliteratur-Service: Zusammen mit der Auslieferung der dritten Folge 1996/97 des Jahrbuches hat die Redaktion eine EDV-gestützte Version der bisher erschienenen Jahresbibliographien für IBM-kompatible PC-Systeme (MS-DOS/Windows) erstellt. Die Version enthält sämtliche wissenschaftlichen Veröffentlichungen und Fachpublikationen zur deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, soweit sie in den Jahren 1994–1996 erschienen sind: Monographien, Sammelbände, Kataloge, Bibliographien und Bücherverzeichnisse, Aufsätze in Fachzeitschriften und Sammelbänden, Artikel in Fachlexika und Handbüchern u.a. Allen interessierten Käufern des Jahrbuchs 1996/97 bietet die Redaktion kostenlos die vereinigten Daten der bisher erschienenen Jahresbibliographien an (1994, 1995 und 1996, einschliesslich der Nachträge). Bitte senden Sie eine Kopie des dem Jahrbuch 1996/97 einliegenden Gutscheins zusammen mit einer auf Ihren Namen ausgestellten Rechnungskopie/ einem Kassenzettel an die Adresse: Redaktion Jahrbuch KJL-Forschung, c/o Institut für Jungendbuchforschung, Myliusstr. 30, D-60323 Frankfurt/M. Sie erhalten dann eine 3,5" Diskette mit den bibliographischen Daten sowie der leicht handhabbaren Retrieval-Software (Programm BISMAS) zugesandt.

Kinderliteratur im Unterricht
Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext
Hrsg. von Karin Richter und Bettina Hurrelmann. Juventa Verlag, Weinheim 1997, ca. 320 S., br. ca. DM/SFr. 44.00. Erscheint: November 1997

In den letzten zehn Jahren wurde die Kinder- und Jugendliteratur zum Forschungsgebiet der Literaturwissenschaft . Diese fachwissenschaftliche Perspektive machte neue Sichten möglich, aber sie führte zugleich dazu, dass die pädagogisch-didaktischen Implikationen des Gegenstandes aus dem Blick rückten. Im vorliegenden Band werden daher vom Horizont der Gegenwart aus neue Fragen gestellt: z.B. nach der sozialen und kulturellen Geltung dieses Literaturbereichs, seinem Ort in einem vielfältigen modernen Medienangebot. In den Beiträgen werden theoretische Reflexionen und konkrete Anregungen für einen kreativen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur miteinander verbunden. Theorie und Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur werden ebenso einbezogen wie didaktische Grundsatzüberlegungen und die Betrachtung einzelner Genres bzw. charakteristischer Texte, deren Vermittlung in der Schule – gerade mit Blick auf kindliche Rezeptionsweisen – beschrieben wird.
Verlagstext

Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur
Interkulturelle Perspektiven. Lesesozialisation und Medien
Hrsg. von Bettina Hurrelmann und Karin Richter. Juventa Verlag, Weinheim 1997, ca. 320 S., br. ca. DM/SFr. 44.-- Erscheint im November 1997.

Kinder- und Jugendliteratur scheint besonders prädestiniert zu sein, interkulturelle Begegnungen zu ermöglichen, ist sie doch selbst in ihrer Grundstruktur ein Medium des Austauschs zwischen zwei Kulturen: der Erwachsenen- und der Kinderkultur. Darüber hinaus hat sie eine lange Tradition fremdkultureller Importe, von denen oft gar nicht bewusst ist, dass es sich nicht um ursprüngliche einheimische Werke handelt. Der Band stellt an markanten Beispielen dar, wie die Aneignung des Fremden in der Kinderliteraturgeschichte wirklich aussah. Er fragt kritisch nach den Spielräumen für die Kommunikation mit dem Fremden, den die zeitgenössische deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur eröffnet. Schliesslich macht er didaktische Vorschläge zum interkulturellen Lernen mit neuerer Kinder- und Jugendliteratur.

Beiträge von Ulf Abraham, Sus. Barth, Ortwin Beisbart, Charles Berg, Ruth B. Bottigheimer, Gabriele Cromme, Klaus Doderer, Gerhard Haas, Sabine Keiner, Sarolta Lioózi, Heide Niemann, Iris C. Seemann, Emer O' Sullivan, Reinbert Tabbert, Anna K. Ulrich
Verlagstext

Petra Wieler
Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen.
Juventa Verlag, Weinheim 1997. 320 S. DM/SFr. 49.00.

Wenn in der didaktischen Diskussion die Frage nach den grundlegenden Antriebsmomenten des Leser-Werdens gestellt wird, so geschieht dies vornehmlich mit Blick auf das Schulalter. Anliegen der vorliegenden Studie ist es hingegen, Einsichten zu vermitteln in die vorgängigen und massgeblich durch die Familie geprägten Literatur- und Gesprächserfahrungen jüngerer Kinder.

Anhand transkribierter Verbalprotokolle zur gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen wird die grundsätzlich gesprächsförmige Ausprägung des Vorlesens aufgezeigt, zugleich aber wird nachgewiesen, dass sich diese Vorlesegespräche in ihrer musterhaften Struktur abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Familie voneinander unterschieden. Mütter-Interviews und literarische Tagebücher als weitere Dokument-Typen des Projekts erhellen die Perspektive der Erziehenden auf die familiale Vorlesepraxis. – Petra Wieler ist Privatdozentin für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
Verlagstext

Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule.
Hrsg. von Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, Juni 1997 (DM/SFr. 39.50)

Kinderliteratur spielt eine bedeutende Rolle in der literarischen Sozialisation Heranwachsender und wird mittlerweile im Deutschunterricht aller Schulformen eingesetzt.

Die Erforschung der Kinderliteratur und ihrer Bedeutung für das Hineinwachsen in literarische Kultur hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten aus der Unterordnung unter die Pädagogik und Deutschdidaktik gelöst und als Teil der Literaturwissenschaft und der Sozialforschung neu definiert. In diesem Zeitraum haben sich die Lehrpläne und Schulfächer für Teile der Kinderliteratur weit geöffnet: In fast allen Fächern und besonders im Literaturunterricht sind kinderliterarische Texte fester Bestandteil des

Curriculums. In dieser Situation und vor dem Horizont der Veränderung der literarischen Sozialisation durch die Umwälzung der Medienlandschaft stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis von Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik neu zu bestimmen und ihre Rolle in der Lehrerbildung zu überdenken.

Der Band versammelt folgende Beiträge zum systematischen Status der Kinderliteratur im Spannungsfeld zwischen faktischem Leseverhalten, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik: Cornelia Rosebrock: Einleitung: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht – Aus der Perspektive der Lehrerbildung. – Bernhard Rank: Belehrung über das Lesen: Zur Bedeutung von Vor- und Nachworten in der Kinderliteratur. Hans-Heino Ewers: Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung – Karlheinz Fingerhut: Jugendliteratur – ein Weg zur Literatur? Erörtert an Bearbeitungen der "Odyssee" für Kinder und Jugendliche – Maria Lypp: Schwankende Schritte. Mehrdeutigkeit in Texten für Kinder – Gundel Mattenklott: Herzklopfen. Beiträge der Kinderliteratur zur Bildung der Gefühle – Heinz-Jürgen Kliewer: Lady Punk Unterm Rad. Ist die Literaturdidaktik unteilbar? – Kaspar H. Spinner: Böse Buben: Erziehung, Lust und Aggression in der Geschichte der Kinderliteratur – Gisela Wilkending: Kind und Gedicht. Reformpädagogik, Jugendschriftenbewegung und moderne Kunstbewegung der Jahrhundertwende – Malte Dahrendorf: Das zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendbuch zum Thema Faschismus / Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik.

Imbke Behnken, Rudolf Messner, Cornelia Rosebrock, Jürgen Zinnecker
Lesen und Schreiben aus Leidenschaft
Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur
Weinheim und München: Juventa 1997

Was wird aus der Lese- und Schreibkultur Jugendlicher unter den Bedingungen der Medienzivilisation? Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes sind den Spuren junger LeserInnen und SchreiberInnen gefolgt und haben dabei subjektiv brisante Formen schriftkultureller Praxis entdeckt, jenseits von Literaturunterricht und Literaturbetrieb, aber ebenso in Opposition zu den hedonistischen und geselligen Seiten der gegenwärtigen Jugendkultur. In Gesprächen und Briefen erzählen Lesende und Schreibende über das Private und Eigensinnige ihrer Lektüren und literarischen Produktionen, über ihre Motive und über die Bedeutung ihres Tuns.

Das Buch porträtiert einzelne literarisch aktive Jugendliche und läßt die SchreiberInnen durch eigene Texte, die LeserInnen durch Gesprächsauszüge sprechen. Jugendliches Lesen und Schreiben werden in ihrer biographischen, identitätsprägenden Bedeutung verstanden, im Zusammenhang der literarischen Sozialisation interpretiert und in den Horizont der zivilisatorischen Rolle der Schriftkultur gerückt.

Lesezeichen
Mitteilungen des Lesezentrums an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Das Lesezentrum an der Pädagogischen Hochschule gibt seit 1997 eine Schriftenreihe "Lesezeichen, Mitteilungen des Lesezentrums an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg" heraus. Die Hefte sollen vorerst in lockeren Abständen erscheinen und jeweils den Stand der Dinge im Lesezentrum aufzeigen. Hier wollen wir unser literarisches Programm und die Lehrveranstaltungen für das folgende Semester bekannt geben, über den Stand der Forschungen, über Veröffentlichungen, Vorträge und sonstige Aktivitäten berichten. Im Thementeil soll jedes "Lesezeichen" einen längeren Text enthalten. In der Regel wird das ein Vortrag zu Fragen der Rezeptionsästhetik, der Literaturdidaktik, der Kinderliteratur oder der literarischen Sozialisation sein, der als Gastvortrag am Lesezentrum gehalten wurde. Denkbar sind auch Auszüge aus Vorträgen oder Forschungsprojekten von MitarbeiterInnen oder aus besonders guten Zulassungsarbeiten von Studierenden.

Die Hefte erscheinen etwa zwei mal jährlich und können gegen einen frankierten Rückumschlag sowie eine Schutzgebühr von DM 2.- in Briefmarken pro Heft angefordert werden.
Adresse: Lesezentrum an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Dr. C. Rosebrock; Keplerstr. 87; D-69120 Heidelberg. Das Lesezentrum ist auch im Internet: http://www.ph-heidelberg.de/org/lz/index.htm

Ilona Katharina Schneider
Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert
Studie im Rahmen pädagogischer Biographieforschung
Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996 Publikationen

Interessant an dieser sorgfältig recherchierten Studie ist das vorzüglich präsentierte Material:

"Einschulungserlebnisse als Geschichten". In Eigenerzählungen und Interviews kommen deutsche 'Schulanfänger' mit Geburtsjahrgängen von 1900 bis spät in die 1980er Jahre zu Wort, und auf Photos sehen wir jeweils das Kind, das damals den Schuleintritt erlebte. Der grosse Tag erscheint als unumgängliches Strukturelement jeden Kinderlebens, als Initiationsschritt – und doch: Wie unterschiedlich das persönliche Erlebnis, wie anders geprägt je nach sozialer Schicht, Generationszugehörigkeit, historischem und politischem Umfeld, nach der Lage des Wohnorts auf der deutschen Landkarte, die ihrerseits zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich aussah, je nach familiärer Vorgeschichte und Persönlichkeit der LehrerInnen, die einem das Los des Zufalls bescherte. Und doch auch ein gesellschaftliches Ereignis: Initiation, wichtig genommen vom Kind oder von seiner Umgebung (die deutsche Schultüte taucht auch in Notzeiten als sprechendes Zeichen für den grossen Tag auf). Freudvoll für manche, leidvoll für andere. Das Ereignis der Einschulung, so die Verfasserin im Vorwort, kann für sozialwissenschaftliche Forschungen aus verschiedenen Perspektiven von Interesse sein. Einer der interessantesten Aspekte scheint mir die vom Kind vorweggenommene gesellschaftliche Bedeutung des Lesens, die sich in diesen autobiographischen Berichten niederschlägt.

Anna Katharina Ulrich

Brigitte Busch
Lepena. Ein Dorf macht Schule. Eine Mikrountersuchung sozialer und kultureller Gegensätze.
Mit einem Vorwort von Florjan Lipus. Drava Verlag 1996.

Leppen, slowenisch Lepena, ist ein kleines Dorf in einem engen Tal am südlichen Rand des österreichischen Bundeslandes Kärnten. Die Bewohner sind slowenische Bergbauern. Im vorliegenden Buch untersucht Brigitte Busch die Geschichte der Dorfschule, die eine bis ins 18. Jh. zurückgehende Vorgeschichte hat. Ein faszinierender Bericht: Der "mikroskopische Blick" auf das enge Tal an der Sprachgrenze deckt Zusammenhänge auf, die weit über das Lokale hinausgehen und auch für andere Regionen Europas sprechen. Allgemein kennzeichnend für das 18. und 19. Jahrhundert war die Marginalisierung der ländlichen Räume. Man sah sie vorwiegend als Arbeitskräftereservoir für die entstehenden Industriezentren und schenkte der Entwicklung von Bildungsmöglichkeiten in armen ländlichen Gegenden wenig Beachtung. Zudem war das staatliche Bildungswesen auf eine sprachliche Homogenisierung ausgerichtet. Damit befanden sich Randgebiete wie Leppen/Lepena in doppelt benachteiligter Lage. Die Marginalisierung der slowenischen Sprache und Kultur verschärfte sich nach 1920 noch zusätzlich aus politischen Gründen, und im Nationalsozialismus kam es zur massiven physischen Ausgrenzung. Auch nach 1945 blieb die Situation schwierig. – Heute wird in der kleinen Leppener Dorfschule versucht, die Alphabetisierung im Sinn der interkulturellen Verständigung gezielt zweisprachig durchzuführen – ein Modell, das nicht nur für Kärnten richtungweisend sein könnte.

Anna Katharina Ulrich

Guck mal übern Tellerrand, lies mal, wie die andern leben. Mädchen in Afrika, Asien und Lateinamerika
Hrsg. von Claudia Stein. Peter Hammer Verlag, gemeinsam mit der Deutschen Welthungerhilfe und der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e. V. Wuppertal 1997.

Aus der Einleitung: Mit dieser Anthologie erscheint nun zum vierten Mal unter dem Motto Guck mal übern Tellerrand ein Buch mit Geschichten aus den südlichen Kontinenten, das als Schnupperlektüre einen Einblick in das breite Spektrum der Kinder- und Jugendliteratur aus der Einen Welt bietet.

Die neue Sammlung erzählt von Mädchen in Afrika, Asien und Lateinamerika, ihren Erlebnissen, Ängsten und Hoffnungen. Einige Geschichten führen uns zu den Ju/'hoansi in Namibia, zu den australischen Ureinwohnern, ins ländliche Indien, in ein neuseeländisches Küstendorf oder in das China der Kulturrevolution. Über ihr Leben auf den Strassen der brasilianischen Grossstädte Rio und São Paulo berichten Isabel und Rolinha. Andere müssen ihre Heimat verlassen, wie Remi aus Nigeria, Félicie aus Guadeloupe oder Aschna aus Guatemala.

Die ausgewählten Titel wurden im Herbst 1996 im Rahmen der Aktion "Girls-In-Books" von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 einer UNESCO-Projektschule beurteilt. Am Ende jedes Textauszugs sind einschlä-

gige Meinungen dieser jungen RezensentInnen abgedruckt, die auch anderen Jugendlichen einen Anreiz zur Lektüre bieten können. Im Nachwort wird die Arbeit der „Girls-In-Books-Jury„ und deren Ergebnisse noch einmal genauer beschrieben.

Sofern es der Herausgeberin sinnvoll erschien, sind im Anhang die Nachworte zu den vorgestellten Büchern in teilweise gekürzter Fassung, abgedruckt. Die darin enthaltenen landeskundlichen und geschichtlichen Hintergrundinformationen können die Lektüre ergänzen.

Adresse: Peter Hammer Verlag, D-42209 Wuppertal

Blaubuch 1997/98

Seit seinem ersten Erscheinen 1991 liefert das Blaubuch fast 1000 Adressen zur Kinder- und Jugendliteratur aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Personen, Institutionen, Literaturpreise und Fachzeitschriften stellen sich darin selbst vor. Damit ist dieses Handbuch des Arbeitskreises für Jugendliteratur e.V. ein unentbehrliches Nachschlagewerk für die Kinder- und Jugendbuchszene. Es erleichtert die Suche nach sachverständigen Partnern bei der Organisation von Ausstellungen und Elternabenden oder bei der Erstellung von Gutachten und Katalogen. Die farbliche Gestaltung und das ausführliche Register machen das Blaubuch übersichtlich und benutzerfreundlich.

Die nun vorliegende dritte Auflage liefert einen noch umfangreicheren Adressenteil. Zudem wurden die bisher enthaltenen Adressen aktualisiert. So bleibt das Blaubuch ein wertvolles Hilfsmittel für Ihre Arbeit zur Kinder- und Jugendliteratur.

Bestelladresse:
Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.. Schlörstrasse 10,
D-80634 München

Für die Schweiz:
Schweizerischer Bund für Jugendliteratur SBJ
Gewerbestrasse 8, Postfach
CH-6330 Cham

Preis:
Vorbestellpreis bis zum 31.10. 1997: DM 30.-
Ab 1.11. 1997: DM 38.-

Einige Fachzeitschriften publizieren in diesem Jahr Schwerpunkt-Nummern zum Thema Lesen:

Education Permanente 97/2: Illettrisme / Schriftverlust

Bildungsforschung und Bildungspraxis 97/3: Leseforschung

Panorama 97/4: Education de base / Formation de base.

Termine

Jahresversammlung Leseforum Schweiz

Mittwoch, den 4. Februar 1998, um **13.15 Uhr,** in Luzern, Bahnhofstrasse 18 (Dullikersaal). Anschliessend um **14.15 Uhr, Bilderschriften**
Veranstaltung in Zusammenarbeit mit der Kantonalen Kommission für Schul- und Gemeindebibliotheken Luzern (im Marianischen Saal des ehemaligen Jesuitenkollegiums)

- Einführungsreferat über die Piktogramme.
- Warja Lavater erzählt über ihr Schaffen.
- Weiterführende Diskussion am runden Tisch.
- Verkaufsausstellung (Galerie Brigitta Weiss)

11th European Conference on Reading
"Literacy – Challenges for the new Millennium"
1.-4. August 1999, Stavanger College, Stavanger, Norway

The European Conference on Reading is arranged biennially by the International Development in Europe Committee of the International Reading Association (IRA). The conference is organised in cooperation with the Norwegian Reading Association (Norsk forening for leseopplæring). The aim of the conference is to provide an opportunity for people interested in literacy – teachers, teacher educators, researchers, school administrators, librarians and others throughout

Europe – to meet and discuss matters of common interest. The conference offers a rich opportunity to meet other perspectives and other cultures, and to contribute to a better understanding of our common goal.

English will be the working language of the Conference. Presentations may be made in any European language. Simultaneous translation will not be provided.

Informationen: Ms Marit H. Olsen, Stavanger College, P.O. Box. 2557 Ullandhaug, N-4004 Stavanger, Norway. Tel. + 47 51833045 Fax + 47 518 31050. E-mail: marit.h.olsen @ adm.his.no

Leseforum Schweiz (Sektion IRA) c/o Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11,
CH – 8032 Zürich, Tel. 01 – 261 90 44, Fax 01 – 261 91 45 / SJI @ active. ch