Inhalt – Sommaire

2 **Editorial**

Forschung – Recherche

3 F. Stoll, Ph. Notter: Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum "IALS"
4 C. Grace: Vision de Lecteurs et représentations de lecture
5 J. Cetlin: Et pourtant ils lisent... de C. Baudelot et al.
8 A. Stahl Thuriaux: Pratiques de lecture d'un groupe de maçons genevois
10 M. Saada-Robert, L. Rieben: Lecture/écriture émergente
12 C. Bonnet: Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans
12 J. Lurin, A. Soussi: La littératie à Genève
13 B. Eriksson: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I
15 A. Niedermann: Ein Hilfsmittel zur Erfassung früher Leseleistungen
16 E. Stuck: Schweizer Leselisten im Vergleich
17 F. Bednarz: Berufspolitiken hinsichtlich der Immigranten
18 P. Amacher: Bildung auf einen Blick
18 PISA CH - Compétences des jeunes de 15 ans

Lesen und Schreiben für Erwachsene

19 H. Hügli: Es ist nie zu spät!
21 Eliane Niesper: Die drei W –Lesen und Schreiben für Erwachsene im Internet

Échange culturel

22 J. Cetlin: Une Bibliothéque roulant pour la paix
23 M. Prodon, M. Hocké: Apprendre à lire autour du monde

Buch und Medien – Livre et média

24 D. Ammann: Schnittstelle zwischen Leser und Text
25 B. Dolle-Weinkauff: Wenn der Computer erzählt
28 M. Wechsler: Cartoon und Computer
30 R. Grubert: Die Zielgruppe "16 plus"

Dyslexie

32 P. Haase: Mit dem Sprechenden Computer zum Schreiben- und Lesen-Lernen
34 S. Bertschinger: Vererbbarkeit von Lese- und Rechtschreibschwäche

Animation

36 L. Allaman: Singulier et maudit, le livre de prix
37 H. Romer: Winterthurer Lesesommer 1999
38 B. Ochsenbein: Preiselbär
40 R. Fassbind-Eigenheer: Bücherraupen unterwegs!

Beiträge – Contributions

42 M. Stamm: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache
49 M. Christen: Zur Leseförderung in der Schulpraxis
51 Ch. Schuppli: Lesen macht keinen Lärm?
52 F. Villiger Magassouba: Ein Kuhbuchprojekt in der Schule
57 Y. Steinemann: Das Paket seiner Tante
57 V. Rutschmann: Fremde Kulturen in Kinderbüchern
62 P. Metz, Giovanni Giacomettis Fibeln von 1921

Publikationen – Publications

Termine – Calendrier

Editorial

Die Herausgeberinnen des Bulletins Leseforum Schweiz freuen sich, Ihnen das Bulletin 1999 mit deutschem und französischem Geleitwort vorzulegen. Es ist Zeichen für die verstärkten Kontakte über die Sprachgrenze hinweg und für das wachsende Interesse, das dem Leseforum in der Romandie entgegengebracht wird. Besonders wichtig wird der Gedankenaustausch zwischen beiden Sprachregionen zu Fragen der Sprach- und Lesekompetenzen in unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft.

Die Themenschwerpunkte für das Heft haben sich von selbst ergeben: Aktuelle neben stets wiederkehrenden Themen der Forschung und der Praxis im täglichen Umgang mit Lesefragen.

Der nachdenklich stimmende Forschungsbericht zur Lesekompetenz der erwachsenen Bevölkerung unseres Landes wird von F. Stoll und Ph. Notter kommentiert (S. 3); wie Hilfe möglich ist, zeigen die von H. Hügli und E. Niesper vorgestellten Kurse "Lesen und Schreiben für Erwachsene" (S. 19). Auf die unverändert wichtige Früherfassung und eine Therapiemöglichkeit von Dyslexie geht P. Haase ein (S. 32); S. Bertschinger erzählt dazu den Fall aus der Praxis (S. 34). Das umgekehrte, seit kurzem öffentlich diskutierte Phänomen der Frühbegabung kommentieren die Beiträge von A. Niedermann und M. Stamm (S. 42).

Neue Aspekte des grossen Gegenwartthemas "Buch und Medien" greifen die Aufsätze von D. Ammann, B. Dolle-Weinkauff und M. Wechsler auf (S. 24ff.), und M. Christen berichtet im Interview von ihren Erfahrungen mit dem Grundproblem, wie Spracherziehung in unseren Schulen gestaltet werden kann, wenn mehr als die Hälfte der Kinder in anderen Muttersprachen zuhause ist (S. 49).

Wir wünschen Ihnen vielerlei Anregung beim Lesen.

Barbara Helbling, Anna Katharina Ulrich

Nous sommes heureux de vous proposer, une nouvelle fois, une palette d'approches hétérogènes de la lecture grâce à la collaboration fidèle d'un cercle d'auteurs alémaniques et romands de plus en plus nombreux.

Une partie importante des contributions en français s'articule autour des résultats de diverses recherches.

Le rapport traditionnel du projet scientifique de la FAPSE, Université de Genève, parle des stratégies de la lecture et de l'écriture émergente (p. 10), C. Bonnet des procédés d'écriture observés chez des élèves de 10 à 13 ans (p. 12) et B. Eriksson des expériences faites dans l'enseignement secondaire bilingue, français-allemand (p. 13).

Le compte-rendu d'une enquête sociologique et anthropologique faite en France auprès de mille adolescents met en évidence de nouvelles définitions de la lecture (p. 5); ces résultats sont confirmés par l'étude quantitative des pratiques de lecture d'un groupe de maçons genevois (p. 8).

Dans une autre tonalité, C. Grace résume l'analyse approfondie qu'elle a faite de la représentation du livre et de la lecture dans les albums des années 1990 pour les enfants (p. 4).

La bibliothèque roulant pour la paix dans les villages et les camps palestiniens des Territoires occupés par Israël (p. 22) et l'exposition itinérante réalisée par Globelivres à Renens, « Apprendre à lire autour du monde », témoignent de la promotion de la lecture dans un contexte interculturel. Dans une optique plus historique, enfin, on trouve l'histoire du « livre de prix » qui permet une analyse de la signification d'une ancienne tradition pédagogique genevoise (p. 36).

L'ensemble des articles dans les deux langues reflète bien la diversité des réflexions et des actions autour de la lecture telle qu'elle se pratique aujourd'hui, une lecture plurielle.

Denise von Stockar

Informationen

Forschung Recherche

François Stoll und Philipp Notter

Lesen – eine Selbstverständlichkeit?

Zum Erscheinen des Schweizer Berichts zum "International Adult Literacy Survey"

Unter dem Titel Lesen – eine Selbstverständlichkeit? ist der Schweizer Bericht zum "International Adult Literacy Survey" erschienen (Chur, Rüegger Verlag, 1999). Die Schweizer Forschungsgruppe ergänzt und vertieft darin die von der OECD und von Statistics Canada herausgegebenen Berichte Littératie, Economie et Société (1995) und Littératie et société du savoir (1997).

Lesen gehört wie Gehen, Essen oder Trinken zum selbstverständlichen Alltag sehr vieler Mitbürgerinnen und Mitbürger. Lesen lernt man in den ersten Schuljahren; lesen kann jeder; Lesen wird vorausgesetzt usw. Dabei wird schnell vergessen, dass Lesekompetenzen in unserer Bevölkerung sehr ungleich verteilt sind. Die Konsequenzen dieser Ungleichheiten sind sehr weitreichend, weil die Lesekompetenzen Lebensqualität und Berufschancen des Individuums mitbestimmen. Nicht nur die einzelne Person, sondern auch die Gesellschaft einer Region ist betroffen: Lesekompetenzen beeinflussen das ökonomische, soziale und gesundheitliche Wohlbefinden einer Gesellschaft.

Die Untersuchung "International Adult Literacy Survey" (IALS) versuchte fundiertes Wissen zum Bildungsstand der Bevölkerung im erwerbstätigen Alter zu gewinnen. Dabei wurde Bildungsstand nicht als abstrakte Grösse verstanden, sondern als Fähigkeit, lesend, schreibend und rechnend den Anforderungen des Alltags und des Arbeitsplatzes zu genügen. Unter der Leitung von Statistics Canada und dem Educational Testing Service (ETS, USA) beteiligten sich in einer ersten Phase die Schweiz, Deutschland, Kanada, die Niederlande, Polen, Schweden und die Vereinigten Staaten an dieser Untersuchung. Die schweizerische Beteiligung wurde im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33: "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" des Nationalfonds finanziert. Die Projektleitung für die deutsche und französische Schweiz lag bei der Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität Zürich.

In dieser Erhebung wurde eine repräsentative Stichprobe der Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren zu Hause interviewt und Tests unterzogen. Dabei wurden den Befragten praktische Testaufgaben mit geschriebenen Informationen vorgelegt, wie sie einem Erwachsenen täglich bei der Arbeit, zu Hause oder in der Öffentlichkeit begegnen. Die verwendeten Texte reichten von kurzen Zeitungsnotizen bis zu komplexen Tabellen.

Die Lesekompetenz der Erwachsenen in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz ist bescheiden. Beim Verarbeiten von Prosatexten stehen sie praktisch hinter allen weiteren beteiligten industrialisierten Ländern. Diese relative Position verbessert sich, wenn

das Lesen auch Verständnis für schematische oder graphische Darstellungen oder für Zahlen verlangt. Es ist, als ob die Sprache der Tabellen, der Pläne und der Formulare den Schweizer Lesern und Leserinnen verständlicher als die der Lauftexte wäre. Die Schweiz hat relativ viel inkompetente und wenig hoch kompetente Leser und Leserinnen. Um die 18 Prozent der Schweizer Wohnbevölkerung weist für die täglichen Anforderungen ungenügende Lesekompetenzen aus. Wenn man nur die Personen, die in der Schweiz geboren wurden, betrachtet, weisen immer noch um die 9 Prozent ungenügende Lesekompetenzen auf.

Die Lesekompetenz steht in einem engen Zusammenhang mit einer Reihe von soziodemographischen Merkmalen: bessere Lesekompetenzen zeigt, wer eine längere oder eine höhere schulische Ausbildung bekommen hat, wer in der Schweiz zur Schule gegangen ist, wer die Lokal- oder Testsprache (also für die eine Stichprobe Deutsch und für die andere Französisch) als Muttersprache hat und wer relativ jung ist. Ob Mann oder Frau scheint für Prosatexte keine Rolle zu spielen.

Ein Viertel der Schweizer Wohnbevölkerung ist auf verschiedene Arten zweisprachig. Zweisprachigkeit an sich hat allerdings keinen negativen Einfluss auf die Lesekompetenzen in der Landessprache, wohl aber Fremdsprachigkeit. Vertrautheit mit der Landessprache hat einen entscheidenden Einfluss auf die Lesekompetenzen in der Landessprache. Dazu darf eine besondere Situation nicht unerwähnt bleiben: Ungefähr 7 Prozent der Bevölkerung spricht in keinem Lebensbereich (zu Hause, bei der Arbeit und in der Freizeit) gewöhnlich die Landessprache. Ein Grossteil von ihnen kann in der jeweiligen Landessprache gar kein Gespräch führen, geschweige denn lesen. Also leben um die 7 Prozent der Bevölkerung in einem sprachlichen Ghetto und können mit ihrer Umgebung in der Landessprache nicht kommunizieren.

Als Grundqualifikationen wirken sich Lesekompetenzen im Arbeitsmarkt nachweislich aus. International gesehen steigt mit höheren Lesekompetenzen die Beteiligung am Arbeitsmarkt und sinkt die Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit. Auch auf das Erwerbseinkommen wirken sich Lesekompetenzen direkt aus. In der Schweiz ist der Einfluss der Lesekompetenzen auf den Lohn in einer ähnlichen Grössenordnung wie der bekannte Einfluss des Geschlechts und dies auch dann, wenn man den Einfluss von Ausbildung, Berufserfahrung und Geschlecht kontrolliert.

Den eher geringen Leseleistungen der Schweizer Stichproben stehen vergleichsweise hohe Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden gegenüber. Leistungen und Selbsteinschätzungen sind zwar positiv verbunden, doch empfinden offensichtlich viele Teilnehmende in ihrem Alltag noch keine Schwierigkeiten, obwohl sie nur über Lesekompetenzen verfügen, von denen Experten und Leseforscher meinen, sie führten zu funktionalen Erschwernissen.

"Lesen – eine Selbstverständlichkeit" Rüegger Verlag Chur 1999

Adresse: Philipp Notter, Abteilung Angewandte Psychologie, Psychologisches Institut der Universität Zürich, Schönberggasse 2, CH-8001 Zürich, Tel: 0041(0)1/634 37 51/41 Fax: 0041(0)1/634 49 53 E-Mail:www.unizh.ch/angpsy/

Cécile Grace

Vision de lecteurs et représentations de lecture

La représentation de la lecture et des livres dans les albums pour enfants des années 1990[1]

Dans le cadre d'un mémoire de licence[2] en littérature française, j'ai examiné la représentation du livre et de la lecture dans les albums pour enfants des années 1990.

La peur de l'abandon de la culture écrite par le jeune public et la conscience de l'importance du premier contact avec les livres invitent aujourd'hui les auteurs d'albums à donner une vision personnelle du monde de l'écrit. Mon mémoire m'a donc permis d'analyser une quinzaine d'albums et de synthétiser les tendances contemporaines de l'imaginaire lié à l'univers livresque.

L'un des points essentiels touche au livre en tant qu'objet et à ses sanctuaires, les bibliothèques. Malgré l'expansion des ordinateurs dans notre quotidien, nous constatons que les auteurs d'albums, à une majorité écrasante, s'accrochent à une image classique et passéiste du patrimoine et du savoir, qui implique des étagères remplies de livres, un globe terrestre et une table d'étude à l'ancienne. Les nouveaux modes de communication, tels que les écrans, sont totalement occultés. Nostalgie ambiante face à un temps révolu ou difficulté de dépeindre l'époque dans laquelle on vit? Toujours est-il que sur quinze albums, un seul[3] parvient à donner une image positive des outils de notre fin de siècle sans dénigrer pour autant ceux qui précèdent.

L'attachement au patrimoine et au passé se traduit également chez certains auteurs par la mul-

tiplicité des références littéraires consacrées. La lecture des classiques reste ainsi de l'ordre du devoir universel et donne le sentiment d'une certaine orthodoxie en la matière. Quant au mode de lecture dépeint (couché, assis par terre ou sur les cabinets...), il est des plus libéral. En conséquence, s'il semble aujourd'hui que nous lisions comme nous le voulons et où nous le désirons, en revanche nous ne pouvons apparemment pas lire n'importe quoi si nous désirons être admis au rang des lecteurs avertis.

De surcroît, quelques auteurs nous présentent une image négative du livre qui dépraverait ses lecteurs. En soi, cela n'a rien de bien novateur, mais l'originalité réside maintenant dans l'éloge de la vie pratique au détriment de la lecture.

Ainsi, nous constatons qu'à travers le panorama des albums choisis, la littérature se trouve exactement dans la fissure propre à notre époque, entre un passé révolu empreint de valeurs anciennes auxquelles nous avons de la peine à adhérer, et un avenir incertain qui nous pousse à ralentir.

1 Vous trouverez la liste des albums concernés en annexe.
2 *Règlement de contes ou Les pérégrinations d'une lectrice en liberté,* UNIL, juin 1999.
3 *L'échappée belle*, SAUER, Inge, Arles, Actes Sud Junior, 1998, [1995].

Bibliographie:

Begag, Azouz et Louis, Catherine, Mona et le Bateau-livre, Lyon, Chardon Bleu Editions, 1996.

Boujon, Claude, Un beau livre, Paris, l'école des loisirs, 1990.

Claverie, Jean et Nickly, Michelle, l'art du pot, Paris, Albin Michel Jeunesse, 1990.

Clement, Frédéric, Le Livre épuisé, Paris, Ipomée-Albin Michel, 1996.

Dalrymple, Jennifer, Péric et Pac, Paris, l'école des loisirs, 1994.

Gouichoux, René et Martin, Jean-François, l'ogre nouveau est arrivé, Paris, Nathan, 1998.

Heidelbach, Niklaus, Un livre pour Elie, Weinheim, Seuil Jeunesse, 1998. [Titre original, "Ein Buch für Bruno", 1997]

Könnecke, Ole, Mauvaise Caisse, Paris, l'école des loisirs, 1996. ["Fred und die Bücherkiste", 1995]

Leonard, Marie et Prigent, Andrée, Tibili le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école, Belgique, Editions Magnard, 1996.

Marshall, Rita et Delessert, Etienne, j'aime pas lire !, Paris, Gallimard, 1992. [Titre original, "I hate to read", 1992].

Poncelet, Béatrice, Chut !, Paris, Seuil, 1995.

Ponti, Claude, l'écoute-aux-portes, Paris, l'école des loisirs, 1995.

Sauer, Inge, l'échappée belle, Arles, Actes Sud Junior, 1998, [Titre original, "Entführung im Wunderland", 1995]

Solotareff, Grégoire, Mathieu, Paris, l'école des loisirs, 1990.

Thompson, Colin, Le livre disparu, Hong-Kong, Circonflexe, 1996. [Titre original, "How to live forever", 1995]

Le mémoire de licence *Règlement de contes ou Les pérégrinations d'une lectrice en liberté* peut être consulté auprès de l'auteur: Cécile Grace-Muller, 5b, chemin de la cocarde CH-1024 Ecublens, Tél. 021 691 05 68

Josiane Cetlin

Lecture ordinaire ou lecture savante ?

Compte-rendu d'une enquête sur la lecture faite en France : *Et pourtant ils lisent...* de C. Baudelot et al.

Les résultats d'une enquête[1] sur la lecture, faite en France auprès de 1200 jeunes gens et jeunes filles scolarisés dans des établissements relevant des académies de Caen, Dijon et Versailles, apportent des éléments d'appréciations tout à fait inattendus pour évaluer la "crise" qui semble affecter la lecture aujourd'hui. Cette enquête court sur quatre ans; quand elle commence, en 1993, les élèves se trouvent en dernière année du collège et l'an quatre de l'enquête les retrouve en dernière année du lycée.[2] Ils ont en moyenne 15 ans et demi quand l'enquête débute.

Le contexte

Le but de cette enquête, expliquent les auteurs, était d'explorer cette période de tous les dangers (pour la lecture!) où se nouent les destins scolaires en même temps que se transforme la personnalité. Mais cette enquête s'imposait aussi, poursuivent-ils dans un premier souci de mise en contexte, parce que les discours d'aujourd'hui sur la lecture sont à la fois alarmistes: les statistiques la montrent à la baisse de manière constante et sans retournement possible; passionnels: la croyance que la lecture est l'outil le plus efficace pour construire une culture et la transmettre à tous; et inquiets: parce qu'on mesure mieux l'abîme entre les objectifs déclarés de l'école républicaine et les résultats obtenus. "La Lecture avec un grand L constitue dans notre pays un enjeu social et politique d'une portée considérable. En témoignent le volume et la vivacité des discours qui lui ont été consacrés depuis la mise en place de l'école publique à la fin du XIXe siècle. Discours d'Eglise, discours d'école, discours de professionnels du livre, mais aussi discours économiques et politiques sur la lecture comme instrument de formation de la main-d'œuvre et vecteur de cohésion nationale." Si l'école est au cœur du débat, c'est parce que sa mission fondamentale se confond, depuis ses origines, avec l'apprentissage de la lecture, mais c'est aussi parce qu'elle a toujours épousé, en initiant ses élèves à la

lecture, les cadres intellectuels de la mentalité collective des différentes époques de son histoire.

Si elle est tenue pour principale responsable de "la crise de la lecture", elle n'est pas forcément à l'origine de cette valorisation inconditionnelle de la lecture qui provient, elle, d'un consensus social beaucoup plus large. Les inquiétudes provoquées par cette crise débordent largement le cadre scolaire comme l'atteste cette réflexion de Bertrand Poirot-Delpech[3] de l'Académie française: "C'est la lecture comme instrument unique de regard sur le monde et sur soi que le XXe siècle a évacuée en quelques décennies. La langue a cessé d'être l'objet d'un savoir républicain facteur de liberté et d'égalité(...). L'abandon, par le XXe siècle, de la notion de richesse et de liberté personnelle par le Livre représente une perte aussi tragique et lourde de conséquences que l'anéantissement par les deux guerres mondiales du concept d'humanité."

Mais le statut de la lecture dans notre société est un phénomène trop particulier pour se laisser réduire à une valeur en déclin, déclarent encore les auteurs, convaincus que la situation est plus complexe qu'il n'y paraît.

L'enquête

Les enquêteurs ont mené de front deux approches conjointes, l'une qui conduira à un bilan statistique, l'autre, ethnologique, (entretiens personnalisés), permettra de donner du "corps" aux données chiffrées, une approche plus fine pour les interprétations, mais surtout, elle mettra à jour les diverses manières de lire.

Le bilan statistique montre qu'il y a quatre types de lecteurs : aux extrémités, les lecteurs forts et réguliers qui se montrent constants dans leur intérêt (33%) et les très faibles et non-lecteurs qui ont déclaré entre zéro et un livre chacune des quatre années de l'enquête (22%). Entre les deux, deux groupes, les lecteurs moyens, "de bonne volonté", qui se rapprochent des forts lecteurs (37%) et un autre groupe qui rassemble les élèves (18%) qui se distinguent des autres par des allers et retours à la hausse comme à la baisse, mais qui se rapprochent des faibles lecteurs. La proportion des filles croît au fur et à mesure qu'on passe des non-lecteurs (31%) aux lecteurs réguliers (74%). La désaffection est surtout masculine. La relation entre la réussite scolaire et la lecture est faible : la lecture ne semble plus être une condition nécessaire à la réussite scolaire - et c'est une des surprises de l'enquête. On peut lire et ne pas réussir. On peut réussir et ne pas lire. Un tiers des lecteurs assidus accusent au moins un an de retard dans leur scolarité alors que près de 40% des non-lecteurs sont à l'heure en terminale. Les enquêteurs constatent que cette configuration est stable; une autre enquête faite au milieu des années 80 rapportait pratiquement la même distribution en quatre groupes. Ainsi, un peu moins d'un quart de la jeune génération semble totalement réfractaire à l'univers du livre. Les auteurs peuvent donc nuancer le catastrophisme ambiant, et sans nier que les jeunes lisent moins, affirmer tout de même que la lecture persiste et résiste.

Mais quelle place occupe la lecture dans les loisirs des lycéens?

Elle n'est l'activité préférée d'aucune catégorie d'élèves, disent les auteurs. Elle arrive en sixième position parmi les loisirs cités, mais elle l'emporte encore sur les jeux vidéo et la lecture de bandes dessinées. Ecouter de la musique, voir des amis, regarder la télévision, lire un magazine, faire du sport, passent avant. Plus que par la télévision, la lecture est donc concurrencée par la socialisation – les sorties entre copains, la relation amoureuse –, le surcroît de travail scolaire et le manque de temps, mais aussi par le statut moins important et surtout moins valorisé du savoir humaniste. Le livre a cessé d'être la source unique de connaissance et de plaisir qu' a pu être pour certains; il se banalise (autre confirmation de l'enquête). Il y a quelques années, les gens interrogés surestimaient leur capacité et leur pratique voulant sans doute correspondre au modèle, fortement investi culturellement, du bon lecteur, mais aussi parce qu'ils pensaient que le fait d'être lecteur accroissait leur valeur. Il y avait donc un écart entre les lectures pratiquées et les lectures déclarées. Ici, les élèves disent sans honte qu'ils ne lisent pas, que la lecture les ennuie ou qu'ils lisent des "bêtises", que la manière de lire au lycée ne leur convient pas. C'est une sorte de lecture ordinaire qui se dévoile ainsi (en opposition à une lecture savante). Ils sont indifférents aux discours de ceux qui sacralisent la lecture en l'assimilant à la littérature. Mais cela ne signifie nullement que la lecture soit dépourvue de valeur à leurs yeux. Ils lisent des livres parce qu'ils y trouvent de l'intérêt.

Alors quand ils lisent, que lisent-ils ?

L'univers des lectures des collégiens, commentent les auteurs, a peu changé en dix ans ; deux enquêtes faites en 1985 et

1988 découvrent les mêmes thèmes, les mêmes genres et une grande partie des mêmes auteurs[4], à l'exception de Stephen King qui fait une entrée remarquée dans le choix des collégiens. On trouve dans ce choix des romans classiques comme ceux de Balzac, Zola, Flaubert, Hugo, Stendhal, Maupassant; des livres pour la jeunesse comme ceux de R. Dahl, de la Comtesse de Ségur, les romans historiques d'Odile Weulersse, Jules Verne, Caroline Quine; des romans policiers avec A. Christie, P.D. James, M. Higgins Clark ; des romans d'aventure de Stevenson, de London ou de Dumas; des romans contemporains parus ces dernières années comme ceux de B. Cartland, Régine Deforges, Paul-Loup Sulitzer, Juliette Benzoni et les auteurs de la collection Harlequin; des témoignages, le plus souvent centrés sur l'enfance et l'adolescence, avec des titres comme *Jamais sans ma fille, Vendue* (enfants pris en otage), *Moi, Christiane F...*(prostitution), *La soupe aux cailloux* (enfants battus) ou *L'Herbe bleue* (drogue), par exemple. Deux livres sur trois sont d'auteurs français; les auteurs américains et anglais fournissent près d'un tiers des lectures de jeunes. Un univers de titres bien de leur âge dont la diversité montre leur intérêt et leur curiosité.

Stephen King est lu aussi bien par les garçons que par les filles, qu'ils soient issus des milieux populaires ou intellectuels. Les enquêteurs expliquent son succès: " Stephen King doit assurément son succès à la stratégie commerciale qui entoure la production et l'édition de ses livres (gestions de fans, choix des éditions à bas prix, marketing, usage des médias...). Mais celui-ci s'explique aussi par la diversité de son œuvre. Cultivant l'art du conte et du suspense, dans de courts récits réalistes centrés sur un caractère et quelques scènes fortes, ou dans des séries de plusieurs tomes créant un univers autonome à la manière des cycles de science-fiction, il s'adresse à divers types de lecteurs: filles ou garçons, non-lecteurs ou collectionneurs de King, lecteurs de circonstance des transports en commun ou littéraires en quête de divertissement et de transgression, lecteurs novices pris au piège de l'épouvante ou lecteurs familiers de toute la culture de l'horreur qui contemplent une énième fois, avec une distance amusée, le spectacle du mal." Pourtant, bien qu'il soit si plébiscité, l'univers fantastique de Stephen King ne fournit qu'à une infime minorité de lecteurs (2%), des modèles positifs d'identification. Hercule Poirot, archétype d'intelligence et d'astuce, est le héros préféré le plus cité par l'ensemble des collégiens, toutes années confondues.

Mis à part King qui apparaît partout, les auteurs cités dans la liste ne circulent pas tous avec la même propension parmi tous les groupes sociaux. Deux facteurs de différenciation interviennent: le sexe ainsi que l'origine sociale. Aucune fille ne déclare avoir lu *Le Seigneur des anneaux*, aucun des garçons *Jamais sans ma fille.* Aucun enfant de cadres intellectuels ne cite Frédéric Dard, aucun fils d'ouvriers ne cite Daniel Pennac. Les enquêteurs ont encore déterminé un troisième facteur de différenciation: celui de la position scolaire, comprise en terme de niveau, qui peut primer sur l'origine sociale. L'école impose, modèle aussi, se joue alors une partie subtile entre l'école et le goût socialement construit des élèves.

Pourquoi lisent-ils?

Pour se divertir, pour s'abandonner aux séductions de l'histoire, par besoin d'identification, pour se former, par exemple. Dans cette lecture de l'expérience, cette lecture "pratique", les auteurs relèvent un phénomène significatif: l'absence de conscience de la hiérarchie culturelle des lectures et des auteurs.

C'est la lecture ordinaire. "L'adjectif ordinaire signifie que le livre et l'usage qui en est fait sont pleinement ancrés dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter, trouver des réponses aux questions qu'ils se posent..) et investis par les intérêts personnels des adolescents en pleine période de construction de leur identité." Ce mode de lecture encouragé au collège se trouve déstabilisé, au lycée, par l'imposition de nouvelles normes, celles de la lecture savante. "Le concept de la lecture savante réunit toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (...) l'intérêt et la fin de la lecture (...)."

Comment vont donc cohabiter ces deux manières de lire?

Certains élèves (les forts lecteurs) vont adhérer sans heurts à cette nouvelle définition par appropriation personnelle de la lecture scolaire qui instaure une continuité entre lecture pour le plaisir et lecture pour l'école. D'autres vont s'y soustraire en devenant réfractaires, pratiquant la dérision comme mécanisme de défense contre le désarroi lié à l'incapacité de donner un sens positif à une activité à laquelle ils doivent se soumettre. Entre ces deux extrêmes, il y a ceux qui, par "bonne volonté", vont faire

des efforts pour respecter la nouvelle norme de la lecture savante. C'est ainsi que "le déclin de la lecture personnelle au lycée apparaît en partie provoqué par le recentrement de la définition de la lecture sur des valeurs patrimoniales, culturelles et savantes. Cette redéfinition déroute bon nombre d'élèves dépourvus tout à la fois des ressources symboliques, mais aussi des intérêts qui fondent la croyance littéraire."

Au terme de l'enquête, "c'est la lecture ordinaire qui s'impose comme le modèle dominant parmi toutes les catégories d'élèves, c'est bien la lecture ordinaire qui est universelle dans la pluralité de ses dimensions, et non la lecture savante." Cette enquête met aussi en évidence la "fin de la lecture comme fait culturel total". Et "si les jeunes lisent moins de livres mais continuent de trouver des raisons de lire et d'élire des auteurs fétiches, c'est que la "crise" si souvent déplorée n'affecte pas "la lecture" en général ni en soi mais seulement une forme de lecture bien particulière qu'il serait très difficile de définir empiriquement, car elle a toujours davantage représenté un idéal qu'une réalité."

1 Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez.- Et pourtant ils lisent... .- Seuil, 1999. (L'épreuve des faits).
Christian Baudelot est sociologue et professeur à l'Ecole normale supérieure. Il a mené cette enquête avec deux de ses étudiantes, Marie Cartier, chercheuse en sociologie, et Christine Detrez, chercheuse en sociologie et professeur de français.

2 Dans notre système éducatif helvétique, cela correspond à la dernière année de l'école obligatoire. En France, le lycée rassemble une population plus diversifiée qu'en Suisse, car il propose de nombreuses filières aussi bien classiques, scientifiques, économiques que techniques (en Suisse : les école professionnelles). L'enquête se termine quand les élèves interrogés se trouvent en classe terminale du lycée, l'année du bac.

3 citée en exergue au premier chapitre de cette enquête et tirée de : La lecture : c'est juin 40 ! In : Le Monde, 1er octobre 1996.

4 Voir aussi à ce sujet l'enquête sur la lecture menée au milieu des années 80 par l'Institut suisse de littérature pour la jeunesse à Zurich : Leselandschaft Schweiz/Jeunesse et lecture en Suisse. Une étude du comportement de lecteur des enfants et des adolescents.- Sous la direction de Verena Rutschmann.- Zurich, Institut suisse de littérature pour la jeunesse, 1988. 312 pages.

Bibliographie: Et pourtant ils lisent.... Christian Baudelot ; Marie Cartier ; Christine Detrez. Le Seuil, 1999. (L'épreuve des faits)

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

Anne Stahl Thuriaux

Une étude qualitative des pratiques de lecture d'un groupe de maçons genevois

Cette recherche, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, a pour point de départ des préocupations d'ordre pédagogique et didactique concernant l'enseignement du français à des adultes ouvriers. Il s'agit non pas d'un public "illettré" mais bien d'un public sachant lire et écrire, supprime dont les pratiques de lecture et d'écriture sont peu explorées. Les objectifs de la recherche sont tout d'abord de décrire de façon plus précise les pratiques effectives de lecture et d'écriture de ce public, que ce soit dans le cadre professionnel ou dans le cadre privé, et ensuite de mieux comprendre les attentes de ces adultes par rapport à un enseignement du français dans le cadre de la formation professionnelle en emploi. Dans cet article, nous ne retiendrons que les données concernant la lecture.

Méthodes

L'enquête a eu lieu à Genève, d'octobre 1991 à mars 1993 et a comporté deux phases :

– Observations et entretiens informels dans deux classes de culture générale fréquentées par 26 maçons qui préparent l'examen fédéral de capacité de maçon selon l'article 41 de la loi sur la formation professionnelle. Sur les 26 participants, 14 sont Portugais, 5 Espagnols, 3 Italiens, 2 Français, 2 d'autres nationalités. L'âge se situe entre 24 et 40 ans.
– des entretiens semi-directifs approfondis ont été menés avec neuf étudiants, de nationalité portugaise (5) espagnole (3) et française (1). L'âge des personnes interviewées se situe entre 27 et 40 ans.

Pratiques professionnelles

Les informations recueillies montrent que sur les chantiers, la communication orale et gestuelle est prédominante; cette communication est multilingue, du fait des différentes nationalités présentes. Il circule peu d'écrits, du moins pour les maçons, et ceux-ci sont surtout des graphiques (le plan de chantier), des listes (le rapport de chantier) ou des textes courts, en plusieurs langues et illustrés (les affiches, les panneaux et les notes internes de l'entreprise).

La lecture du plan est d'une grande importance pour les maçons, car elle leur permet de mieux comprendre leur travail, de l'intégrer dans une vision plus globale de l'oeuvre construite. Mais tous les maçons n'ont pas accès à la lecture du plan, et ils soulignent les pratiques très diverses de la hiérarchie intermédiaire (chefs d'équipe et contremaîtres) dans ce domaine:

certains montrent le plan à tous les maçons de l'équipe, d'autres veulent garder la prérogative de consulter le plan. Lorsque la division du travail est moins importante, par exemple dans les petites entreprises familiales, les maçons ont beaucoup plus accès à la lecture du plan.

Pratiques privées

La lecture de la presse est largement privilégiée par mes interlocuteurs, ce qui confirme d'autres enquêtes quantitatives (Verret, 1988; Poulain, 1988; Donnat, 1990) ou qualitatives (Lahire, 1993). La fréquence de la lecture du journal, le choix des rubriques restent très diversifiés. Une seule personne nous dit lire le journal tous les jours, les autres achètent le journal entre une et trois fois par semaine, les uns régulièrement (le samedi et le dimanche), les autres de façon plus irrégulière (à l'occasion d'un événement important par exemple).

Deux personnes lisent le journal d'un bout à l'autre, les autres pratiquent une lecture sélective, les rubriques qui recueillent le plus d'intérêt sont les sports et les faits divers. Mais la politique, étrangère ou suisse, retient aussi quelques lecteurs.

Tous lisent les journaux suisses (La Tribune, La Suisse, le Genève Home Information) et occasionnellement un journal de leur pays d'origine, par exemple d'un match important dans leur ville. Certains reçoivent le journal de leur région, mais déplorent alors que les nouvelles leur parviennent trop tard, d'autres achètent parfois un journal portugais ou espagnol ici à Genève. Journal, radio ou télévision? Ces différents médias ne semblent pas s'exclure, mais plutôt se compléter pour concourir aux besoins d'information de chacun.

La lecture de livres est présente, mais moins que celle des journaux, confirmant ainsi les résultats d'autres enquêtes en milieu ouvrier (Verret, 1988; Poulain, 1988; Donnat, 1990; Lahire, 1993). Les entretiens avec les quatre lecteurs de livres de l'échantillon montrent, à l'instar d'autres enquêtes (Robine, 1984; Verret, 1988; Balhoul, 1988; Lahire, 1993) le goût pour les romans et les romans historiques. Le best-seller *Jamais sans ma fille* est raconté à deux reprises lorsqu'il est demandé de parler d'un livre particulièrement apprécié.

Trois personnes soulignent qu'entre la vie professionnelle fatigante et la vie sociale et familiale, il leur reste peu de temps et d'énergie pour la lecture.

Dans le domaine de la communication privée, l'usage très large du téléphone réduit beaucoup le recours à la correspondance écrite. Mais lorsqu'elle existe, elle se développe par rapport à une relation affective privilégiée (une mère, un enfant, une épouse restée au pays d'origine) et chaque fois le plaisir très particulier de recevoir une lettre, de pouvoir la conserver en souvenir et la relire est souligné.

Telle qu'elle nous est décrite par nos interlocuteurs, la lecture pendant les loisirs apparaît comme une pratique très diversifiée, liée aux intérêts de chacun, aux évènements du contexte extérieur. Elle se pratique dans les deux langues, en français et dans celle du pays d'origine, bien que les difficultés de se procurer des lectures dans la langue d'origine soient souvent évoquées. La lecture de la presse quotidienne prédomine par rapport à la lecture de livres et ceci semble en partie lié à la flexibilité de la lecture du journal par rapport à la lecture d'un livre qui demande de consacrer un temps plus long et un effort plus soutenu.

Auto-évaluation des pratiques de lecture

Les personnes rencontrées au cours de cette enquête font une évaluation plutôt positive de leurs compétences en lecture, que ce soit en français ou dans leur langue d'origine. Ils estiment ne pas être limités dans leurs pratiques de lecture quotidiennes, que ce soit au travail ou dans la vie privée. S'ils rencontrent des difficultés, ils estiment pouvoir les surmonter, et nous mentionnent le recours au dictionnaire s'ils ne comprennent pas un mot, ou le recours à des membres de leur entourage (parents, amis ou collègues de travail). Cette auto-évaluation positive rejoint les constatations faites dans d'autres études à beaucoup plus large échelle telle l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE, 1995). L'appartenance de toutes les personnes de l'échantillon à une langue d'origine latine explique sans aucun doute cette relative confiance dans leurs capacités de lecture en français.

Attentes par rapport à la formation

Nos interlocuteurs expriment qu'ils attendent des cours de français le développement de compétences utiles dans leur vie professionnelle ou dans leur vie privée. Ils sont peu sensibles à des approches plus littéraires ou esthétiques de la lecture. S'ils lisent des livres, et nous avons vu que certains le font, c'est par plaisir et par choix personnel, et cela influence peu leurs attentes par rapport à la formation.

Ils souhaitent trouver dans le cours de français des occasions

de développer des compétences dont ils ont besoin, mais qu'ils exercent peu dans leur vie quotidienne: ce sont pour certains la communication orale, car ils travaillent et vivent dans un milieu où on parle peu le français. Pour d'autres, les compétences d'écriture, car ils rencontrent beaucoup plus de difficultés pour écrire le français que pour le lire.

Conclusions

Au travers de l'enquête, il nous apparaît que si l'on veut construire une progression didactique dans le domaine de l'écriture et de la lecture, il faut partir des pratiques et des intérêts de ce public particulier. Les textes doivent pouvoir être accessibles, c'est-à-dire répondre à des intérêts précis, à des pratiques déjà connues. Méconnaître ces intérêts, ces pratiques, sous prétexte d'amener ce public à des lectures plus valorisées socialement (la lecture d'extraits littéraires par rapport à des articles de presse par exemple), conduit ces adultes à des attitudes défensives et de résistance, souvent très ouvertement exprimées, qui ne favorisent pas l'apprentissage ou le renforcement des compétences. Souvent, pour entreprendre un travail de formation avec des adultes ouvriers, l'enseignant devra mener un travail d'exploration pour identifier ces pratiques et ces intérêts, qui sont, nous l'avons vu, assez diversifiés. Un grand travail de décentration est également nécessaire, pour accepter que les pratiques de lecture sont plurielles, et que leur hiérarchisation peut être remise en question.

Bibliographie:

Balhoul, J. (1988). Les faibles lecteurs, pratiques et représentations. In: M. Poulain (Ed.), Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine . (103-124). Paris : Editions du Cercle de la Librairie.

Donnat, O. & Cogneau, D. (1990). Les pratiques culturelles des Français, 1973-1989. Paris: La Découverte.

Lahire, B. (1993b). La raison des plus faibles. Rapports au travail, Ecritures domestiques et lectures en milieu populaire. Lille: Presses universitaires de Lille.

OCDE. (1995). Littératie, Economie et Société - Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.

Poulain, M. (Ed.). (1988). Pour une sociologie de la lecture: lectures et lecteurs dans la France contemporaine. Paris: Editions du cercle de la librairie.

Robine, N. (1984). Les jeunes travailleurs et la lecture. Paris: La Documentation française.

Verret, M. (1988). La culture ouvrière. Saint-Sébastien: ACL Edition.

Anne Stahl Thuriaux est responsable de formation au Cefoc, Institut d'Etudes Sociales, Genève.
Adresse: 13, rue de Veyrier, CH-1227 Carouge

M. Saada-Robert et L. Rieben

Lecture/écriture émergente

Une recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (Fpse) de l'Université de Genève

Le projet de recherche

Depuis plusieurs années, l'équipe de recherche[1] travaille sur le terrain des apprentissages scolaires de la lecture et de l'écriture, auprès d'enfants et d'enseignants de 2ème enfantine, 1ère et 2ème primaire (enfants de 5 à 8 ans). La recherche actuellement en cours concerne l'enseignement / apprentissage de la lecture/écriture en 1ère enfantine, chez les enfants de 4 ans. L'équipe s'est d'abord centrée sur une expérimentation *exploratoire*, qui poursuit 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 d'aborder activement les propriétés du système de la langue écrite française, bien avant qu'ils ne puissent vraiment lire et écrire (d'où le terme de lecture/écriture émergente, dans le sens de naissante).

2) comprendre, du point de vue de la recherche, quelle est l'évolution des stratégies de lecture et d'écriture 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 le code alphabétique. Les enfants de cet âge peuvent également "écrire" des textes brefs, leur "écriture" progressant des traces picturales puis 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.

Le plan de la recherche

La recherche, pour le moment exploratoire, s'est déroulée avec six enfants de 4 ans, en classe de 1ère enfantine. Elle comprenait quatre moments d'expérimentation pendant l'année scolaire (T1 à T4). Les 6 enfants ont été suivis de deux manières:

– dans les situations didactiques élaborées à cet effet
– dans une série d'épreuves psycholinguistiques.

A chacune des quatre périodes de l'année, le même schéma est adopté: passation des épreuves psycholinguistiques, observation vidéo des conduites des enfants dans la séquence didactique de lecture émergente et dans celle d'écriture émergente.[2]

Quelques résultats sur les épreuves psycholinguistiques et l'écriture émergente

Pour la passation des épreuves psycholinguistiques, les enfants ont été pris individuellement, en dehors de leur classe. Elles se regroupent en plusieurs catégories, représentant les principales composantes de l'apprentissage de la langue écrite. Les résultats disponibles à ce jour concernent le niveau des lettres (connaissances en production et en identification, segmentation phonologique) et celui des mots (identification et segmentation lexicale). En ce qui concerne la production et l'identification de lettres, les enfants diffèrent fortement les uns des autres. En fin d'année, ils connaissent de 0 à 5, 7, et 24 lettres, alors qu'en début d'année ils en connaissent de 0 à 18, en même temps qu'ils peuvent en produire plus mais sans pouvoir les nommer. En ce qui concerne la segmentation phonologique, les six enfants parviennent à un découpage syllabique, certains même à un découpage phonémique. En ce qui concerne l'identification de mots, seul un enfant peut identifier les mots manuscrits, les autres reconnaissent les mots dans leur présentation logographique ou dans leur contexte environnemental (photo du mot dans son contexte, par exemple la voiture-taxi). En ce qui concerne le repérage et la segmentation de mots, les résultats sont très différents d'un enfant à l'autre: trois d'entre eux repèrent les 6 mots d'une phrase, d'autres seulement 3.

L'écriture émergente, qui consiste à faire "écrire" l'enfant, c'est-à-dire à lui faire produire un commentaire écrit correspondant à un dessin effectué auparavant, a fortement évolué en cours d'année: les écritures les plus élémentaires sont des traces picturales qui reproduisent le dessin mais avec un marquage plus prononcé de la discontinuité. Les écritures de fin d'année sont de deux types: ou bien l'enfant arrive à une correspondance entre les phonèmes à transcrire (les sons) et les graphèmes (les lettres), ou bien l'enfant, sachant qu'il ne parvient pas à cette mise en correspondance mais qu'elle est néanmoins nécessaire, demande de pouvoir copier les mots qu'il veut écrire.

Quelques résultats sur la lecture émergente

La séquence didactique de lecture émergente a utilisé pour support des livres imagés choisis pour être à la fois intéressants, motivants et compréhensibles. Les critères suivants permettent de cerner ces dimensions: longueur des textes, champ sémantique, syntaxe, vocabulaire. Les phases du déroulement de la séquence sont les suivantes: 1) présentation du projet général par l'enseignante, c'est-à-dire prendre connaissance de l'histoire pour pouvoir la lire, la raconter à un autre enfant qui ne la connaît pas; 2) présentation interactive du livre: marques de la couverture: image, titre, auteur; hypothèses sur le thème général; 3) lecture interactive du livre: interactions sur les hypothèses, au fur et à mesure, et lecture de la page concernée; 4) lecture complète par l'enseignante; 5) "lecture" par un enfant à un enfant d'une autre classe, avec le livre. L'équipe a étudié les stratégies de lecture de chaque enfant. Les plus élémentaires, fréquentes en début d'année, sont celles où les énoncés verbaux sont basés sur les images essentiellement, alors que les plus évoluées, plus fréquentes en fin d'année, sont celles où les énoncés verbaux sont basée sur le texte tel qu'il a été lu par l'enseignante. L'enfant évolue progressivement des énoncés sémiopicturaux (le sens de l'histoire est guidé par l'image) vers des énoncés sémiographiques (qui tiennent compte de l'intonation, des mots clés, des organisateurs textuels et de la structure syntaxique du texte).

En conclusion, une hypothèse peut être formulée en ce qui concerne la manière dont l'enfant prend progressivement possession de l'écrit: contrairement à ce qu'affirment certains chercheurs, le rôle de l'image dans les livres d'enfants, le rôle de l'image des mots, et celui de l'image des lettres, pourraient être, dans la psychogenèse de l'écrit, de premier appui pour la construction du sens par l'enfant, appui devant être ensuite délégué à la dimension sémiographique à travers la prise en compte du texte, jusque dans ses propriétés alphabétiques.

1 Avec K. Balslev, J. Favrel et G. Hoefflin, ainsi que V. ClaretGirard et C. Veuthey, enseignantes détachées à la recherche. La recherche se déroule avec les enseignantes de la Maison des Petits, école publique du canton de Genève, rattachée à la Fpse.

2 La recherche va se poursuivre en 1999/2000 sur un nombre plus élevé d'enfants, observés dans les mêmes situations didactiques et selon le même plan de recherche.

Adresse : Prof. Madelon Saada-Robert, Fpse, Uni-Rondeau, 9 rte de Drize, CH-1227 Carouge, tél 0041(0)22/705 96 85

Clairelise Bonnet
Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans

Dès le début de sa scolarité, l'élève se livre à une intense activité d'observation et d'exploration des caractéristiques de l'écrit et atteint, vers 10–11 ans, un stade que l'on peut décrire comme étant celui des procédés d'écriture (et que l'équipe de recherche distingue clairement de celui des stratégies, qui suivra plus tard). Il a alors la capacité d'élaborer et de façonner ses textes. Il les organise en parties distinctes. Il s'intéresse à la chronologie des histoires qu'il raconte, à leur situation dans le temps, à leur rapport au moment de l'écriture. Il joue à mettre en scène la réalité des fictions qu'il imagine. Il porte une attention particulière aux mots et les agence de manière concertée afin de produire certains effets; parfois il les emploie aussi pour transmettre un sens autre que le sens littéral. Il ne planifie pas encore ses textes avant de commencer à écrire; c'est en les écrivant qu'il les organise et cherche à atteindre différents buts. Il procède avec tactique, utilisant au mieux, de phrase en phrase, les procédés dont il dispose. Ces procédés ne font en général pas l'objet d'un enseignement particulier: c'est de lui-même que l'élève les perçoit lorsqu'il lit, et il se les approprie lorsqu'il écrit; cette assimilation dépend de ses lectures antérieures et de son environnement scolaire et culturel. Soucieux de corriger d'abord les écrits sur les plans orthographique et syntaxique, les enseignants ne sont pas toujours sensibles à ces procédés.

La démarche adoptée dans ce travail a consisté à analyser les procédés que les élèves de 10 à 13 ans utilisent lorsqu'ils écrivent des histoires. Une telle analyse permet de déterminer quelles sont, à ces âges, les productions que l'on peut s'attendre à rencontrer, leurs qualités comme leurs imperfections. L'objectif consistait surtout à susciter la construction de séquences d'enseignement centrées sur la maîtrise d'un ou plusieurs procédés mis au service d'un projet d'écriture qui paraisse sensé aux élèves.

Le rapport illustre donc d'abord des manières de lire les récits d'élèves de 10 à 13 ans. Il montre ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ne savent pas faire, ou très partiellement. L'ensemble de leurs procédés caractérise divers stades de développement. Ces stades peuvent être assez hétérogènes au sein d'une classe, ce qui rend difficile le travail de l'enseignant. Le rapport de recherche fait des propositions quant aux activités susceptibles de consolider et d'enrichir les procédés d'écriture, de sensibiliser les élèves à la diversité des procédés qu'ils emploient, de favoriser la découverte ou une meilleure maîtrise de certains procédés, mais également quant à des activités pouvant contribuer à favoriser l'évolution des élèves vers le stade des stratégies d'écriture proprement dites.

Publications: Bonnet, Clairelise; Corblin, Colette; Elalouf, Marie-Laure. Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement. Lausanne: CVRP, 1998, 106 p.

Adresse: Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP), avenue de Bellerive 34, CH-1007 Lausanne, tél. 021 / 316 36 36, fax 021 / 316 36 11

Jacqueline Lurin, Anne Soussi
La littératie à Genève
Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne

À la fin de l'année 1994, neuf pays – l'Allemagne, le Canada, les États-Unis, la France, l'Irlande, les Pays-Bas, la Pologne, la Suisse et la Suède – ont participé à la première enquête internationale à grande échelle visant à mesurer les compétences en lecture et en calcul de la population adulte (International Adult Literacy Survey, IALS). Concernant la Suisse, l'enquête a, dans un premier temps, porté sur la Suisse alémanique et la Suisse romande; (le Tessin a mené une enquête dans le cadre de la deuxième phase du projet). D'autres pays se sont entre-temps joints à l'étude. Le Service de la recherche en éducation de Genève, très intéressé par la problématique, a décidé d'augmenter la taille de l'échantillon genevois initialement prévu, de manière à réunir des données en suffisance pour pouvoir procéder à des comparaisons entre les résultats genevois et ceux des autres pays.

Le présent rapport décrit le contenu de l'enquête et rend compte des résultats genevois. Bien qu'il faille les interpréter avec prudence – l'échantillon n'étant toujours pas assez important pour permettre des analyses très poussées –, on ne peut que constater qu'à Genève – comme dans les autres pays – les niveaux de littératie sont beaucoup plus bas qu'on ne le supposait. D'ailleurs, dans tous les autres pays ayant participé à IALS, seul un faible pourcentage des personnes qui lisent mal semblent en être conscientes. À Genève, les répondants sont même souvent plus nombreux à considérer

qu'ils ont des capacités de lecture et de calcul élevées, quel que soit leur niveau réel de compétence – à l'exception du niveau le plus faible, qui regroupe des adultes plus réalistes. La proportion d'adultes n'atteignant pas le palier jugé minimal pour répondre aux exigences de la vie moderne et du monde du travail est préoccupante, compte tenu du niveau de compétence requis aujourd'hui pour s'insérer dans la quotidienne et professionnelle et pour participer activement à la vie démocratique. Autre aspect très préoccupant: le fait que la Suisse et le canton de Genève en particulier ont tendance à minimiser l'importance du problème.

Publication: Lurin, Jacqueline ; Soussi, Anne. *La littératie à Genève – enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne.* Genève: Service de la recherche en éducation (SRED), 1998, 182 p. (Cahiers SRED; 2)

Adresse: Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique, 12, Quai du Rhône, CH-1205 Genève, tél. 022 / 327 57 11, fax 022 / 327 57 18

Source : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Aarau

Brigit Eriksson

Französisch – Deutsch
Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe

Der vorliegende Artikel berichtet aus dem NFP-33-Forschungsprojekt Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Nach einer kurzen Einführung in das Projekt greife ich in einem ersten Teil den Bereich Leseverstehen im bilingualen Sachunterricht heraus und skizziere dazu den didaktischen Rahmen und die Resultate der Evaluation. Damit interessierte Lehrerinnen und Lehrer ihren Fremdsprachenunterricht weiterentwickeln können, gebe ich in einem zweiten Teil einige Hinweise, worauf zu achten ist, wenn mit Klassen im Sachunterricht zweisprachig gearbeitet wird.

Im NFP-33-Forschungsprojekt *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I* entwickelte und evaluierte in den Jahren 1993–1997 ein Forschungsteam zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I der Ostschweiz eine Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts[1]. Ziel des Forschungsprojekts war es, die L2-Kompetenzen der Lernenden der Sekundarstufe I auf einen besseren Stand zu bringen, als dies heute mit gängigen Formen des Fremdsprachenunterrichts möglich ist.

Zweisprachiger Sachunterricht ist eine Form der Immersion. Immersion bedeutet Eintauchen in das Sprachbad der zu lernenden Sprache (L2[2]). Wichtigstes Merkmal immersiver Zugänge ist es, dass die L2 nicht wie in traditionellen Formen des Fremdsprachenlernens Gegenstand des Unterrichts ist, sondern Unterrichtssprache. Sie dient in sozusagen natürlichen Lernsituationen als Medium, interessante Inhalte aufzunehmen und zu bearbeiten. Kommunikation, das Sich-Verständigen in einem anspruchsvollen inhaltlichen Kontext, ist dabei oberstes Ziel.

Zweisprachiger Sachunterricht bedeutet, dass ein Sachfach, z.B. Geschichte, in zwei Sprachen – in der Erst- und in der zu lernenden Zweitsprache – gelernt und gelehrt wird. Das Verhältnis des zeitlichen Einsatzes der beiden Unterrichtssprachen richtet sich nach den L2-Kompetenzen der Lernenden, nach den Lernzielen und nach den vorhandenen L2-Materialien. Grundsätzlich wird dem Prinzip gefolgt, den Unterricht wenn möglich in der L2, wenn nötig in der L1 durchzuführen[3].

Die Evaluation dieses Unterrichtsmodells erbrachte sehr ermutigende Ergebnisse in allen evaluierten Bereichen (Gespräche führen, morphologische und lexikalische Entwicklung, Lese- und Hörverstehen, Motivation und Einstellungen).

Leseverstehen

Wichtiges Mittel im zweisprachigen Sachunterricht sind authentische L2-Texte und audiovisuelle L2-Dokumente. Authentische Texte sind solche, die nicht für L2-Lernende sondern von und für Mitglieder der entsprechenden Sprachgemeinschaft produziert werden[4]. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie das ganze sprachliche L2-Repertoire ausnützen, während Texte aus L2-Lehrmitteln sich an der grammatischen und lexikalischen Progression des Lehrmittels orientieren und damit keine natürliche Sprachsituation repräsentieren. Für L2-Lernende ist es wichtig, dass sie von Anfang an die Möglichkeit bekommen, sich in der ganzen Sprache zu orientieren, damit sie eigenständig die L2 entdecken und aufbauen und Vertrauen in ihre Sprachlernfähigkeiten gewinnen können.

Authentische Texte für den Sachunterricht übersteigen im Schwierigkeitsgrad jedoch oft die anfängliche L2-Kompetenz der Lernenden. Die Lehrenden sind hier aufgefordert, mit geeigneten didaktischen Massnahmen die Lernenden zu unterstützen: Es werden z.B. einfache Texte verbunden mit verschiedenen anspruchsvollen Aufgaben oder schwierigere Texte verbunden mit ganz einfachen Aufgaben,

die nur globales Verstehen oder selektive Informationsentnahme erfordern, ausgewählt.

Eine sinnvolle Variante sind zweisprachige Texte, deren L1-Passagen zur Entlastung des Verstehensprozesses führen.

Die im Projekt entwickelte L1 - L2 - Lesedidaktik[5] zielt darauf ab, den Lernenden wichtige Strategien im Umgang mit L2-Texten zu zeigen, die auch für das L1-Lesen geschult werden müssten.

Zur Illustration ein Beispiel aus der Malerei:

Vincent Van Gogh

Van Gogh hat mit seinem Bruder Théo einen regen Briefwechsel geführt. Die Briefe geben einen guten Einblick in sein Schaffen. Die SchülerInnen lesen in kleinen Gruppen je einen Brief von Van Gogh und arbeiten dabei schrittweise nach den folgenden Lesestrategien:

1. Vor dem Lesen: Vorwissen und Leseerwartungen abrufen.

2. Während dem Lesen: Alles unterstreichen, was bekannt vorkommt oder aus dem Kontext erschlossen werden kann. Parallelwörter (diese Wörter existieren auch auf Deutsch) übermalen, die zum Verständnis unbedingt nötig sind, herausschreiben und im Wörterbuch nachschlagen (z.B. étinceler..).

.....Ce matin, j'ai travaillé à un verger de pruniers en fleurs, tout à coup, il a commencé a faire un vent formidable, un effet, que je n'avais jamais vu qu'ici, et qui revenait par intervalles. Entre - temps du soleil, qui faisait étinceler toutes les petites fleurs blanches. C'était tellement beau!!.....

(Ausschnitt aus einem Brief Vincent Van Goghs an seinen Bruder Théo. In: Philippart, G. 1997. Vincent Van Gogh. Lettres à son frère Théo. S. 166.)

3. Nach dem Lesen: Bilder von Van Gogh suchen, die den Inhalt des Briefes, die Stimmungen wiedergeben. Vor der Klasse die Ergebnisse präsentieren.

Die Evaluation des Leseverstehens hat deutlich gezeigt, dass die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler authentische unbekannte Texte signifikant besser verstehen als Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen, die traditionell mit einem Lehrbuch unterrichtet wurden. Sie wissen die im Projekt geübten Strategien erfolgreich einzusetzen und geben bei Nichtverstehen eines Textes nicht sofort auf. Sie haben Vertrauen in ihre L2-Kompetenz und zeigen, dass sie sich gut verständigen können. Im Gegensatz zu den Kontrollklassen sind diese Projektschülerinnen und -schüler auch nach 3 Jahren Oberstufe noch sehr motivierte Französischlernende.

Hinweise für den zweisprachigen Sachunterricht

Zweisprachiger Sachunterricht verlangt von den Schülerinnen und Schülern und von den Lehrerinnen und Lehrern Mut, neue Wege auszuprobieren und das bisherige Lehren und Lernen und die damit verbundenen Einstellungen zu hinterfragen. Der zweisprachige Sachunterricht folgt im Prinzip den gleichen Grundsätzen wie ein seriöser Sachunterricht in der Erstsprache: Das Sachgebiet muss sprachlich fundiert angegangen werden. In erster Linie gehört dazu eine vertiefte Arbeit an Begriffen, die es den Lernenden ermöglicht, die Sache zu verstehen und das neue Wissen mit ihrem bereits erworbenen zu vernetzen. Nötig ist dabei eine Sprachpraxis, die den Lernenden ein breites Repertoire an Sprech-, Hör-, Schreib- und Lesetätigkeiten anbietet. Ein moderner Sachunterricht findet auch vermehrt in erweiterten Lehr- und Lernformen statt, die im traditionellen Fremdsprachenunterrricht zu kurz kommen, wie z.B. Projektunterricht, Gruppenarbeit, individuelle und freie Arbeit etc.

Da das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz in der L2 wichtigstes Ziel ist, müssen die Lehrenden ihre gegenüber der Lernersprache oft eingenommene Defizithaltung (Fehler-orientierung) zu Gunsten einer Haltung aufgeben, die auf den vorhandenen Ressourcen der Lernenden aufbaut. Fehler sind notwendige Erscheinungen bei der Aneignung einer L2. Die Lehrenden, die die Lernprozesse der Lernenden unterstützen und begleiten, brauchen ein gutes Hintergrundwissen über die sprachliche Entwicklung beim Erst- und Zweitsprachenlernen. So wird es möglich, den nicht gradlinig verlaufenden Lernwegen der Schülerinnen und Schüler mit dem notwendigen Vertrauen und mit Geduld zu begegnen.

Das Einarbeiten in den zweisprachigen Sachunterricht benötigt viel Zeit, vor allem das Zusammensuchen und didaktische Aufbereiten von geeigneten Bild-, Ton- und Textdokumenten. Jede Neuorientierung im Unterricht bringt Verunsicherungen mit sich. Optimal ist es deswegen, wenn einstiegswillige Lehrerinnen und Lehrer vorerst einen Ausbildungskurs[6] besuchen und/oder von kompetenten Fachpersonen begleitet werden. Die Arbeit in einem (Schulhaus)Team mit gleichen Zielsetzungen könnte sehr unterstützend wirken[7].

1 Ausführliche Beschreibungen des Unterrichtsmodells und der Forschungsergebnisse finden sich u.a. in folgenden Publikationen:
- Stern, O. /Eriksson, B. /Le Pape Racine, Ch. /Reutener, H./Serra C. 1998. Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht des NFP 33. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zu beziehen bei: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfeldstr. 61, CH-5000 Aarau, Tel. 062/835 23 90, Fax 062/835 23 99, e-mail: skbf.csre@email.ch
- Stern, O. /Eriksson, B. /Le Pape Racine, Ch. /Reutener, H. /Serra, C.. 1999. Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Chur/Zürich: Rüegger. 1999

2 L2 = language two = Zweitsprache im Gegesatz zu L1 = Erstsprache

3 Die im Projekt von den Lehrerinnen und Lehrern entwickelten Unterrichtsbeispiele zur Geschichte, Geographie, Lebenskunde, Malerei und Mediendidaktik werden mit einer Einführung in die Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts im Winter 99/2000 in einem Lehrmittel unter dem Titel *Prêt-à-partir* im Verlag Pestalozzianum Zürich erscheinen (Hrsg.: Eriksson, B./ Le Pape Racine Ch./ Reutener, H.).

4 Siehe auch Babylonia, Nr. 1, 1997. Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht.

5 Vgl.: Eriksson, B. & Le Pape, Ch., 1995: Deutsch - Französisch: Zweisprachiges Lernen: Lesen im Französischunterricht. Reziprokes Lehren - eine Lesemethode. In: Leseforum Schweiz, Informationsbulletin, 4, 3–6. Vgl. auch die lesedidaktischen Ausführungen im oben erwähnten Unterrichtsmittel *Prêt-à-partir* (Fussnote 3).

6 Vom Pestalozzianum Zürich, aber auch von Fortbildungsinstitutionen in anderen Kantonen werden Kurse angeboten, die in den Zweisprachigen Sachunterricht einführen.

7 Um die begonnene Arbeit für weitere bilinguale Projekte fruchtbar zu machen, haben sich die Personen, die am Projekt beteiligt waren, zusammengeschlossen in der "Ostschweizer Arbeitsgruppe für bilingualen Sachunterricht". Kontaktperson: C. Le Pape Racine, Oetwilerstr. 34, CH-8115 Hüttikon, Tel. 01 845 03 83, Fax 01 845 19 45, e-mail: paperace@swissonline.ch

Albin Niedermann

Entwicklung eines Hilfsmittels zur Erfassung früher Leseleistungen

Studierende der Abteilungen Logopädie und Schulische Heilpädagogik des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg i. Ue. unter der Leitung von Dr. Martin Sassenroth und Dr. Albin Niedermann beschäftigen sich seit einiger Zeit mit Problemen der Einschätzung von Leseleistungen. Es sind dazu mehrere studentische Hausarbeiten entstanden. Eine Publikation in der Form eines lesediagnostischen Hilfsmittels ist vorgesehen.

Worum geht es? In der Schulpraxis sind Lehrpersonen, Logopädinnen und Therapeuten darauf angewiesen, den Entwicklungsstand von Kindern zu erfassen. Viele standardisierte Tests und Verfahren liefern Informationen über den Entwicklungsstand eines Kindes in einem bestimmten Bereich (Mathematik, Lesen, Motorik, ...) im Vergleich zu einer Normgruppe. Es bleibt aber oft der Lehrperson überlassen, was sie mit diesen Resultaten anfängt und wie sie allfällige Defizite beheben will. Hinweise zur Verwendung der Resultate, z.B. in Form von Förderhinweisen, fehlen meist. In der Praxis besteht aber ein grosses Bedürfnis an förderdiagnostischen Hilfsmitteln, die sowohl zur Erfassung als auch zur anschliessenden Förderung geeignet sind. "Ausgangspunkt und Massstab für die Förderdiagnostik bei der Bewertung der Erfassungsergebnisse ist das Kind selbst (Bundschuh 1983). Es soll erhoben werden, was es bereits kann und wo Ansatzpunkte für seine Förderung zu suchen sind" (Suhrweier; Hetzner 1993). Anhand dieser Ansatzpunkte können in einem förderdiagnostischen Hilfsmittel, das über Angaben zur konkreten Förderung verfügt, passende Förderhinweise gefunden werden. Förderhinweise können aber nur auf der Grundlage einer fundierten Theorie gewonnen werden.

Es gibt nur wenige praxisnahe, entwicklungspsychologische Modelle zur Leseentwicklung. Ebenso besteht ein Mangel an geeigneten förderdiagnostischen Hilfsmitteln bei der Diagnostik des Leseentwicklungsstandes. Einige Hilfsmittel, z.B. Lese- und Schreibaufgaben nach Brügelmann (1989) oder nach "Lies mal..." (1988), vermögen zwar den Stand der Leseentwicklung eines Kindes zu erfassen, bieten jedoch keine gezielten Förderhinweise an.

Die Arbeitsgruppe hat sich zum Ziel gesetzt, ein förderdiagnostisches Hilfsmittel zur Erfassung früher Leseleistungen zu erarbeiten. Dieses Hilfsmittel sollte es erlauben, konkrete Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Stufen der Leseentwicklung ein Kind sicher beherrscht, auf welcher Stufe die Zone der nächsten Entwicklung liegt und welche Leseanforderungen vorläufig noch zu hoch sind. Die theoretische Basis dazu liefert das Stufenmodell nach Scheerer/Neumann (1995) mit Ergänzungen anderer Stufenmodelle. Ziel dieser Arbeit ist es auch, zu jeder Leseentwicklungsstufe Förderhinweise zu erarbeiten.

Anschrift der Projektleiter: Dr. Albin Niedermann, Abteilung Schulische Heilpädagogik; Dr. Martin Sassenroth, Abteilung Logopädie Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut Petrus-Kanisius-Gasse 21,CH – 1700 Freiburg. E-Mail: albin.niedermann@unifr.ch, martin.sassenroth@unifr.ch

Elisabeth Stuck

Schweizer Leselisten im Vergleich

Bericht aus dem Bereich der literarischen Kanonforschung

Welche Lese-Empfehlungen werden den Literatur-Studierenden abgegeben und welche Schwerpunkte weist der mittels solcher Empfehlungslisten postulierte literarische Kanon auf?

Dieser Frage geht eine Studie nach, worin die Leselisten an den Lizentiatsstudiengängen im Fach *Neuere deutsche Literatur* an Schweizer Universitäten empirisch untersucht wurden. An dieser Stelle sei auf die wichtigsten Ergebnisse der Studie hingewiesen. Der ausführliche Forschungsbericht mit detaillierten Informationen, tabellarischen Übersichten und graphischen Darstellungen kann in der Zeitschrift *Colloquium Helveticum* 27/1998[1] eingesehen werden.

Für die Datenerhebung wurde folgendes Vorgehen gewählt: Alle Leselisten innerhalb von Lizentiatsstudiengängen im Fach *Neuere deutsche Literatur* in der Schweiz wurden 1998 eingeholt. Die Titel auf den sechs Leselisten wurden tabellarisch erfasst und als erstes der Dimension Zeithorizont zugeordnet. Als weitere Dimension wurde pro Titel die Gattungs- respektive die Spartenzugehörigkeit festgelegt, und zwar unterteilt auf folgende zwölf Sparten: (1) Romane; (2) Erzählungen; (3) Tragödien (auch Lehrstücke, Ideendramen); (4) Komödien; (5) Gedichtzyklen; (6) Anthologische Empfehlungen von Lyrik; (7) Einzelgedichte; (8) Nichtfiktionale Prosa; (9) Weltliteratur; (10) Kinder-, Jugend- und Abenteuerbuch; (11) Musiktheater; (12) Hörspiel/Film.

Auswertung

Die Auswertung führte zu einigen deutlichen Ergebnissen, von denen im Folgenden die drei Hauptbefunde zusammengefasst werden:

Erster Hauptbefund: Wenig Übereinstimmung im Zeithorizont

Für die Auswahl des Zeithorizonts und die Verteilung der empfohlenen Titel auf einzelne Epochen ist deutlicher Dissens zu verzeichnen; dies gilt insbesondere für den Einbezug von Literatur nach 1945 und für Literatur des 17. Jahrhunderts.

Zweiter Hauptbefund: Die Auswahl der Sparten/Gattungen ist ein zentrales Kriterium, das die Schwerpunkte auf einer Empfehlungsliste prägt.

Werke aus der traditionellen Gattungstrias Epik/Drama/Lyrik erreichen insgesamt einen höheren Konsens als Werke aus anderen Sparten wie z. B. "Hörspiel", da diese Sparten auf einigen Listen nicht vorkommen. Kein Konsens konnte z.B. für die Sparte "Kinder- und Jugendliteratur" ermittelt werden, da diese nur auf einer Liste als separate Sparte integriert ist. Bei der Entscheidung, welche Gattungen/ Sparten auf einer Liste aufgenommen werden, handelt es sich nicht nur um ein nebensächliches Gliederungsprinzip, sondern diese Entscheidung trägt wesentlich zum Inhalt der jeweiligen Liste bei.

Dritter Hauptbefund: Hoher Dissens für den medialen Umfang der Empfehlungen

Aus der Übersicht über alle empfohlenen Hörspiele geht hervor, dass kein einziges Hörspiel von allen Instituten empfohlen wird. An dieser Sparte wird deutlich, dass für den medialen Umfang der Empfehlungen ein deutlicher Dissens zu verzeichnen ist.

Zum Vergleich sei hier nur der deutlich höhere Konsens bei einer Gattung mit langer Tradition wie z.B. den Romanen angeführt: Komplette Übereinstimmung, d.h. von allen sechs untersuchten erwähnt, besteht bei folgenden fünf Romanen: Goethe, *Die Leiden des jungen Werthers*; Keller, *Der grüne Heinrich*; Mann, H., *Der Untertan*; Mann, Th., *Buddenbrooks*; Hölderlin, *Hyperion*. Sehr hohe Übereinstimmung (5 Institute) erreichen zusätzliche sechs Romane.

Zu diesen drei Hauptbefunden hinzu kommen interessante Ergebnisse in einem komparatistischen Bereich (d.h. konkret in der Frage, ob, respektive wieviel Weltliteratur zu einem solchen institutionell gebundenen Kanon gezählt wird) und in Aspekten der Interdisziplinarität, was sich daran ablesen lässt, ob kulturgeschichtlich relevante Primärtexte aus anderen Disziplinen auf einer Leseliste figurieren.

Zusätzlich zu der eben beschriebenen quantitativen Erfassung des materialen Kanons, d.h. der empfohlenen Werke, spielen in dieser Untersuchung Fragen der Funktion einer solchen Liste eine Rolle: Handelt es sich um eine für eine Prüfung verbindliche Vorauswahl oder um blosse Empfehlungen? In den einleitenden Bemerkungen zu den untersuchten Listen fällt auf, dass normative kanonische Ansprüche mehrheitlich verneint werden. Verglichen wurden auch die in diesen Begleittexten explizit genannten Selektionsprinzipien und andere Informationen, die den Rahmen für die Entstehung einer Liste bildeten.

Ausblick: Forschungsprojekt zu den Selektionskriterien und Zuordnungsvoraussetzungen

Die oben referierte Studie hat gezeigt, dass für die Selektionskriterien bei solchen Lektüre-Empfehlungen wenig Transparenz besteht. Deshalb wurde ein weiteres Forschungsprojekt geplant und mittlerweile in Arbeit genommen, das den Auswahlprinzipien und Zuordnungsvoraussetzungen theoretisch und empirisch nachgeht. Dieses von der Unterzeichneten durchgeführte, vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung getragene Projekt erstreckt sich auf den gesamten deutschsprachigen Raum und auf einige ausgewählte Gebiete, in denen Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird. Nach einer Standortbestimmung, die empirisch erhebt, welche Inhalte die aktuell verwendeten Empfehlungslisten vermitteln, richtet sich im neuen Projekt die Aufmerksamkeit auf die Kriterien und die institutionellen Rahmenbedingungen. Mit einer Befragung zu den angewendeten Selektionsprinzipien und mit dem Erstellen einer Typologie von Auswahlkriterien soll eine Basis geschaffen werden, die für die Evaluation einer bestehenden und für die Bildung einer neuen Empfehlungsliste herangezogen werden kann.

Die in dieser Studie aufgeworfenen Fragestellungen sind besonders dadurch von hoher Relevanz, dass im Rahmen von Studienreformen des Fachs 'Deutsche Literatur' eine intensive Diskussion um Studieninhalte und deren Begründungen bereits im Gange ist. Gerade im Bereich von Selektionskriterien besteht ein Manko an intersubjektiv überprüfbaren Kategorien. Für die Kanonforschung neu an diesem Vorhaben ist der Einbezug des Aspekts 'Konsens/Dissens': Da die hier untersuchten institutionell gebundenen Kanones oft das Ergebnis eines kollektiven Entscheidungsprozesses sind, verdient die Frage Beachtung, wie weit ein in solchen Empfehlungen impliziter Konsens/Dissens auf einem expliziten Konsens/Dissens von Kriterien basiert. Für die Situation der mehrsprachigen Schweiz besonders wichtig sind die Ergebnisse aus dem Vergleich von konsensuellen Kriterien in deutschsprachigen Gebieten mit solchen ausserhalb des deutschen Sprachraums.

Neben diesem Beitrag zur angewandten Literaturwissenschaft soll mit der neuen Studie (mit der Unterscheidung zwischen Begründungen im Gebiet der literarischer Wertungen und Zuordnungsvoraussetzungen für einen institutionell verankerten Kanon) eine Lücke in der Erforschung systematischer Aspekte der Kanonbildung geschlossen werden. Hier geht dieses Projekt über den Rahmen des Fachs 'Neuere deutsche Literatur' hinaus und befasst sich mit Literaturdidaktik, mit Literatursoziologie und mit literarischer Wertung.

1 Elisabeth Stuck: Kanon und Konsens. Untersuchung zu Lektüre-Empfehlungen im Literaturstudium. In: Colloquium Helveticum 28/1998, S. 211-241.

Dr. Elisabeth Stuck,Departement für Germanistik, Seminar für deutsche Literatur, Université Miséricorde, CH - 1700 Fribourg,

Tel. ++41 (0)26/300 78 91,
Fax. ++41 (0)26/300 97 75,
E-Mail: HYPERLINK mailto:elisabeth.stuck@unifr.ch elisabeth.stuck@unifr.ch

Furio Bednarz

Analyse der Berufsbildungspolitiken hinsichtlich der Immigranten

Das Projekt "Way of Access", das vom Römer Istituto di studi per il Mediterraneo initiiert wurde und in den Rahmen des EU-Programms "Leonardo" gehört, diente der Bestandesaufnahme von Bildungsangeboten für Migranten in den Ländern des europäischen Mittelmeerraums. Die Stiftung ECAP beteiligte sich an diesem Projekt im Bestreben, auch in der Schweiz die Forschung in einem Gebiet neu zu lancieren, auf dem früher schon Arbeiten stattgefunden hatten, welches sich aber gegenwärtig tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt sieht, über die man bisher wenig weiss. Die Erhebungen wurden gleichzeitig mit analogen Arbeiten in Italien, Spanien und Portugal und mit gemeinsam entwickelten Instrumenten durchgeführt. Die Schweizer Studie betraf rund 20 Expertinnen und Experten sowie 172 an Bildungsprogrammen teilnehmende Immigranten in Zürich, Luzern und Basel.

Was die Bildungsangebote angeht, lassen sich vor allem zwei Kanäle unterscheiden. Dies sind zum einen jene, die von öffentlichrechtlichen Institutionen gemacht und von schweizerischen Behörden auf nationaler oder kantonaler Ebene finanziert werden; zweitens existieren die Angebote von Körperschaften der Emigrantinnen und Emigranten, von Instituten wie etwa der ECAP, die sich auf die berufliche Aus- und Fortbildung spezialisiert haben und die vorwiegend Bedürfnisse abdecken, welche die Betroffenen selber geäussert haben. Die Ergebnisse streichen die Bedeutung des zweiten Kanals

heraus, weisen aber gleichzeitig auch auf all die Hindernisse hin, die immer noch allzu viele Immigrantinnen und Immigraten von der Wahrnehmung der entsprechenden Angebote abhalten. Der Forschungsbericht schliesst mit einer Reihe von Empfehlungen in dieser Hinsicht.

Veröffentlichung: Bednarz, Furio: Progetto Way of Access: rapporto finale di ricerca. Zurigo: ECAP, s.d., 66 pp.

Adresse: Ufficio studi e ricerche della Fondazione ECAP, Via Industria, CH-6814 Lamone, tel. 091/611 17 16, fax 091/611 17 17, E-mail: HYPERLINK mail to: ecapseiti@swissonline.ch

Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau

Paul Amacher
Bildung auf einen Blick
OECD-Bildungsindikatoren 1998

Die Ausgabe 1998 der Bildungsindikatoren der OECD liefert wiederum zuhanden der Entscheidungsträger, Praktiker und Forscher Informationen über beobachtbare Entwicklungen im Bildungsbereich und den angrenzenden Gebieten. Die 36 verwendeten Indikatoren spiegeln den Konsens der Fachleute bezüglich der Frage wider, wie der gegenwärtige Zustand von Bildungssystemen sich am besten messen lässt. In der Folge einige herausstechende Ergebnisse von 1998:

Quellen der Bildungsnachfrage: Die Nachfrage wird genährt einerseits durch die Expansion des nachobligatorischen Bildungsbereichs, Konsequenz der sich verstärkenden Bindung zwischen den Erfolgschancen im Erwerbsleben und den abgeschlossenen Bildungsgängen, andererseits durch die Stärke der Jahrgänge im schulpflichtigen Alter. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind Männer mit einem Abschluss auf der Tertiärstufe sechs Jahre länger berufstätig als solche mit einem Abschluss im Sekundarbereich; für die Frauen beträgt der Abstand gar elf Jahre. In den meisten Ländern hat sich die Population der Schulpflichtigen stabilisiert; in einigen wächst sie aber immer noch in beträchtlichem Ausmass.

Wachstumsgeschwindigkeit der Bildungssysteme: Die Bildungssysteme wachsen ständig, um mit der grösseren Zahl an Personen, die sich länger auf höherem Niveau ausbilden wollen, Schritt zu halten. Zwischen 1990 und 1996 ist im OECD-Raum die mittlere Anzahl Jahre, die ein Jugendlicher durchschnittlich im Bildungsbereich verbrachte, von 14,5 auf 16,5 Jahre gestiegen; faktisch variieren die Werte in den Ländern zwischen 12 und 19 Jahren. In allen OECD-Ländern ist die Beschulungsrate im Tertiärbereich zwischen 1990 und 1996 angestiegen. 34 Prozent der Jugendlichen in den OECD-Ländern gehen an eine Universität; 22 Prozent machen dort einen ersten Abschluss.

Ressourcen für das Bildungswesen: Da die Beschulungsquoten zunehmen, steigen die Kosten trotz einer Stabilisierung der Schülerzahlen im Pflichtschulbereich. Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandprodukt ist zwischen 1990 und 1995 in den meisten Ländern gestiegen, am meisten in Mexiko; ein Rückgang war nur in Italien und der Türkei festzustellen. Wenn der Löwenanteil auch noch immer von der öffentlichen Hand getragen wird, so nimmt doch die Bedeutung der privaten Finanzierung zu. Diese Mittel scheinen die öffentlichen im allgemeinen eher zu ergänzen als zu ersetzen. Die durchschnittliche Schülerzahl pro Lehrperson schwankt in den OECD-Ländern zwischen 11 und 31. In Mexiko etwa ist die Schülerzahl pro Lehrperson im Primarschulbereich etwa dreimal höher als an der Universität; in Italien ist die Situation gerade umgekehrt.

Adresse: Paul Amacher, Office fédéral de la statistique / Bundesamt für Statistik (OFS / BFS), CH-2010 Neuchâtel, tél. 032 / 713 60 11

Pisa CH – Évaluation des compétences des jeunes de 15 ans

Pisa (Programme for International Student Assessment) est une évaluation internationale mise sur pied par l'OCDE, qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans. Son but est de produire, sur la base de tests auprès des échantillons représentatifs nationaux, des indicateurs sur les compétences et les capacités des élèves en lecture, mathématiques et sciences naturelles, ainsi que sur les compétences «transversales» et la motivation. Les indicateurs seront analysés en fonction des caractéristiques du système éducatif, des écoles ainsi que des élèves.

Le programme – auquel la Suisse participera – a démarré officiellement en 1998. C'est en l'an 2000 qu'aura lieu la première évaluation des compétences par l'OCDE, et ceci dans 33 pays. Afin de permettre des comparaisons longitudinales, ces mesures de compétences seront répétées tous les trois ans, en se focalisant chaque fois sur un autre domaine thématique.

Dans chaque pays, 4500 élèves au minimum seront testés, répartis dans au moins 150 écoles. En 1999, les tests et les questionnaires seront mis à l'épreuve dans une préenquête.

La durée prévue pour le test est de 120 minutes, auxquelles s'ajouteront 50 minutes pour le questionnaire aux élèves. Un autre questionnaire destiné aux établissements aura pour but d'inventorier des caractéristiques liées à l'école et à l'enseignement.

En Suisse, tous les cantons ont décidé de participer à la première enquête, ce qui assure le financement de la passation en 2000. Ce soutien financier devra être renouvelé pour les étapes à suivre. Dans notre pays, l'enquête sera réalisée grâce à une étroite collaboration entre la Confédération et les cantons, les représentants de la science et les praticiennes de l'éducation. Le siège administratif de Pisa CH se trouve à l'Office fédéral de la statistique, à Neuchâtel; c'est à une adjointe scientifique de cet Office qu'a été confiée la responsabilité de la participation suisse.

En décembre 1998, la direction nationale a adressé aux cantons des propositions d'élargissement de l'enquête au niveau cantonal. Il est possible d'augmenter le nombre d'élèves soumis au test afin d'obtenir des indicateurs au niveau cantonal. Il est également possible de compléter les questions posées ou de mener une étude approfondie dans certains types d'école. Ces options – dont l'utilité a été prouvée dans le projet international Timss (Third International Mathematics and Science Study) mené en Suisse dans le cadre du Programme national de recherche 33 – sont à la charge des cantons.

Adresse: Office fédéral de la statistique (OFS/BFS), CH-2010 Neuchâtel, tél. 032/ 713 60 11, Huguette McCluskey, sociologue, adjointe scientifique à l'OFS, e-mail: huguette.mccluskey@bfs.admin.ch

Source: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Aarau

Lesen und Schreiben für Erwachsene

Heidi Hügli

Es ist nie zu spät!

10 Jahre Lesen und Schreiben für Erwachsene

Als vor gut 10 Jahren der erste Kurs "Lesen und Schreiben für Erwachsene" in Basel angeboten wurde, nahmen die bildungspolitische Öffentlichkeit und die Lehrkräfte dies mit Erstaunen zur Kenntnis. Man fragte sich zu Recht, weshalb es trotz bester Bildungsabsichten und grossem finanziellem Aufwand geschehen konnte, dass ein bestimmter Prozentsatz der Bevölkerung – Bildungsforscher sprechen heute von 18% - weder ausreichend lesen noch schreiben können.

Schon in den 70er-Jahren tauchten Pressemeldungen auf, die auf einen zunehmenden Analphabetismus in den industrialisierten Ländern hinweisen. Doch man sprach damals vor allem von den USA und Grossbritannien. Als Mitte der 80er Jahre Prof. H. Grissemann vom Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich von 30'000 Betroffenen in der Schweiz sprach, herrschte noch vielerorts die Meinung, dass es so schlimm doch wohl nicht sein könne. Der Glaube, dass in unserem Bildungssystem alle Kinder hinreichend lesen und schreiben lernten, geriet noch nicht ins Wanken.

Heute hat sich die Annahme H. Grissemanns nicht etwa nach unten korrigiert, sondern nach oben: Nach Angaben des Unesco-Instituts in Hamburg liegt die Zahl der deutschsprachigen Erwachsenen, die nur mangelhaft lesen und schreiben können, weit höher als bisher vermutet wurde. Paul Belanger, der Direktor des Instituts, stellt eine Zunahme des sogenannten funktionalen Analphabetismus in allen

industrialisierten Staaten fest. Er führt diese Entwicklung auf zunehmende Armut und Arbeitslosigkeit zurück, indem z.B. Jugendliche mit bescheidenem Bildungsniveau ohne Berufsbildungs- und Arbeitsmöglichkeit in ihrer Schriftlichkeit nicht gefordert werden (NZZ, 9.9.98). Die Folge ist eine sukzessive Verkümmerung der Schreibfähigkeit.

Die OECD-Studie "International Adult Literacy Survey" (IALS) kommt in ihrer, verschiedene Länder vergleichenden Studie zum Schluss, dass 18% der 16- bis 65-jährigen Bevölkerung in der deutschen Schweiz durch eine einfache Addition oder das Lesen eines Medikamenten-Beipackzettels überfordert seien.

Was wurde für die Betroffenen getan?

Im Mai 1985 bildete sich in Zürich aus einer Arbeitsgruppe der "Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene" (VLSE), der sich zum Ziel setzte, Bildungsangebote für Betroffene zu schaffen und mit einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit auf das Problem aufmerksam zu machen.

Das Schweizerische ArbeiterInnenhilfswerk (SAH) war von allem Anfang an massgeblich an diesem Projekt beteiligt. In der Romandie wurde die "Association Lire et Ecrire pour Adultes" (ALE) gegründet.

Auch in Basel war die Inlandstelle des SAH federführend. Zusammen mit der Stiftung ECAP und dem Zentrum für Erwachsenenbildung beider Basel (ZEB) gründete das SAH eine Arbeitsgemeinschaft für spezielle Angebote in der Erwachsenenbildung. Im Februar 1988 konnte der erste Kurs "Lesen und Schreiben für Erwachsene" beginnen. Seit 10 Jahren nun gehören die Tages- und Abendkurse für deutschsprachige Erwachsene zum etablierten und erfolgreichen Angebot in der Erwachsenenbildung. Es reicht aber nicht, kurative Angebote zu machen, das Problem muss – so weit dies möglich ist – an den Wurzeln gepackt werden. Die Frage, wie es zu Bildungsdefiziten solchen Ausmasses kommen kann, muss gestellt und beantwortet werden. Hier sind Bildungsforschung und Bildungspolitik, Lehrkräfteausbilderinnen und -ausbildner und die Lehrkräfte selbst gefordert.

Mögliche Ursachen des funktionalen Analphabetismus

Eine deutsche Studie stellt fest, dass bis 15% der Primarschulkinder Teilleistungsstörungen wie visuelle und akustische Wahrnehmungsschwächen, ein noch nicht genügend ausgereiftes Abstraktionsvermögen etc. aufweisen, Störungen, denen nur mit geeigneten methodischen und therapeutischen Massnahmen und der zur Reifung des Kindes erforderlichen Zeit begegnet werden könnte. Ebenso entscheidende lernbehindernde Faktoren sind jedoch: Krankheiten im Kindesalter, soziale und persönliche Schwierigkeiten und inadäquate Erziehungsstile der Eltern, mangelnde Kompetenz der Lehrperson usw. Biografien Betroffener zeigen, dass häufig mehrere Faktoren zusammenkommen, welche das Kind in seinem Lernen behindern. Ein struktureller Faktor verschärft die grossen individuellen Unterschiede noch zusätzlich: Durch das breite Spektrum innerhalb einer Jahrgangsklasse sind Lehrpersonen häufig überfordert: Einerseits sind da die besonders lern- und leistungswilligen Kinder, die bereits vor ihrem Schuleintritt lesen und schreiben können, und andererseits diejenigen Kinder, die mit ihrem Lerntempo und ihren Fähigkeiten auf die didaktischen Bemühungen der Lehrkräfte am meisten ansprechen, und als dritte Gruppe schliesslich jene Kinder, die aufgrund ihrer Reifungsverzögerungen oder Teilleistungsschwächen mehr an methodischem Know-how, Zeit und liebevoller, geduldiger Zuwendung brauchen. Dass fremdsprachige Kinder ein Mehrfaches an Hindernissen überwinden müssen, bis sie in der Zweitsprache lesen und schreiben können, und darum eine zusätzliche Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen, dürfte klar sein.

Falls ein Kind die vielen Hürden des Lesenlernens jedoch nicht rechtzeitig nehmen kann, werden Lesen und Schreiben zu einer belastenden und quälenden Aufgabe, der es nach Möglichkeit aus dem Wege geht. Diese Vermeidungshaltung führt dazu, dass das Schreiben nach der obligtorischen Schulzeit je länger je mehr aufgegeben wird, falls nicht eine Berufsausbildung die Jugendlichen weiterhin fordert und fördert.

Ist Prävention möglich?

Ein Lese- und Sprachunterricht, der ohne Stress und Druck auf die individuellen Lernbedingungen der Kinder eingeht und der mit differenzierten Massnahmen und Angeboten den Leseprozess ermöglicht, ist der Anfang jeder Prävention. Jedes Kind hat seinen eigenen Zugang zur Sprache, lernt auf seine Weise und braucht unterschiedlich viel Zeit für seine Entwicklung. Schule und Gesellschaft haben darauf Rücksicht zu nehmen, wenn sie massives Schulversagen und, damit verbunden, soziale Benachteiligung und Ausgrenzung vermeiden wollen.

Ferner sind Schulstrukturen gefragt, die Kinder nicht mehr nur nach Jahrgangsstufen einteilen, sondern die Rücksicht nehmen auf die Entwicklung und die speziellen Bedürfnisse der Kinder. Lernen in Lerngruppen und nicht mehr in Jahrgangsklassen und die Bildung einer jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe, welche Kindergarten und die ersten zwei Schuljahre umfasst, wären eine mögliche, prüfenswerte Lösung. Entscheidende Voraussetzung für ein sinnvolles Unterrichten und Lernen sind aber in jedem Fall kleine, gut durchmischte Klassen mit integrativem Ansatz, wie dies mit dem Modellversuch des St. Johann-Schulhauses in Basel angestrebt wird.

Für Jugendliche, die keine Lehrstelle finden, braucht es am Ende der Schulzeit vermehrt Überbrückungsangebote (Kelmö, Vorlehre, 10. Schuljahr usw.), die ihnen den Eintritt in eine Lehre ermöglichen können. Vor allem aber ist ein zusätzlicher Aufwand zur Schaffung von Lehrstellen für Jugendliche mit bescheidenerem Bildungsniveau notwendig.

Und die Erwachsenen der Region mit Schreibproblemen? Ihnen stehen die Kurse der Arbeitsgemeinschaft "Lesen und Schreiben" beider Basel offen. Vor 10 Jahren ist die Arbeitsgemeinschaft angetreten unter dem Motto: "Es ist nie zu spät!". Dieser Slogan ist auch heute so aktuell wie eh und je!

Die Autorin Heidi Hügli lebt in Basel. Der Artikel ist unter dem Titel: "Lesen und Schreiben für Erwachsene" im Forum der Basler Zeitung erschienen.

Anlaufstelle für Interessentinnen und Interessenten: Arbeitsgemeinschaft "Lesen und Schreiben" beider Basel c/o Schweiz. ArbeiterInnenhilfswerk SAH, Mülhauserstr. 113, CH-4013 Basel, Tel. 061/ 381 20 80 / Fax 061/ 381 20 88

Eliane Niesper

Die drei W

"Lesen und Schreiben für Erwachsene im Internet"

www ist ein Sinnbild für die Veränderung, in der wir stehen. Andererseits: Alle Fragen beginnen mit W. Und lautet nicht unsere erste Frage: warum? Später in der Schule lernen wir mit Wer oder Was ein Subjekt zu orten und wir merken: Dieses Wort wird gross geschrieben. Andere Fragewörter mit W kommen uns zu Hilfe für die vier Fälle und für die Satzteile – das ist allerdings schon höhere Grammatik – eine Kunst, bei der viele längst nicht mehr mitkommen. Es gibt Leute, die nicht gut genug lesen und schreiben gelernt haben. Laut einer internationalen Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) haben bei uns 13 bis 19% der Erwachsenen grosse Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen eines Alltagstextes. Die rasche Ausbreitung der Informatik in unserem Alltag drückt diesen Menschen zusätzlich einen Daumen aufs Auge.

Ganz Europa beschäftigt sich mit der Frage, wie Computer und Internet an die Schulen kommen. Da kann man nur hoffen, dass es bald ebenso selbstverständlich wird, auch im Rahmen der entsprechenden Bildungsangebote für Erwachsene entsprechende Angebote bereitzustellen. Es heisst ja schliesslich nicht umsonst lebenslänglich lernen...

Der Dachverband Lesen und Schreiben für Erwachsene berät und unterstützt die Regionen, organisiert Weiterbildungsangebote für Kursleitende, macht Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit und ist ganz allgemein für die Anliegen von Erwachsenen mit ungenügender Grundausbildung da.

Und was die drei W. betrifft: "Internet rettet das Lesen", so lautete ein Titel im Tages-Anzeiger vom 7. Januar 1999. Ob das stimmt, ist kaum nachweisbar. Jedenfalls halten auch bei uns Informatik und Internet Einzug: www.lesenschreiben.ch

Adresse: Eliane Niesper, Lesen und Schreiben für Erwachsene c/o SAH, Quellenstrasse 31, CH-8031 Zürich, Tel. 0041 (0) 1/273 12 16
www.lesenschreiben.ch
E-Mail: info@lesenschreiben.ch

Warum muss man überhaupt schreiben?
Niyazi bekannte, dass er nicht lesen und schreiben könne. Aber er verteidigte das: "Warum muss man denn schreiben, wenn man sprechen kann? Ein geschriebenes Testament ist gut, das sehe ich ein. Nach meinem Tod müssen die anderen meinen Willen erfahren. Aber vorher?!"
Mesut liess sich zu einer Erklärung herab: Durch Schreiben und Lesen könne man viel Zeit sparen, die man sonst mit Herumlaufen und Reden vergeude. Aber Niyazi war eigentümlich aufsässig. Vielleicht merkte er, wie müde alle waren und dass er eine Chance hatte, das letzte Wort zu behalten.
"Aus Geschriebenem siehst du ja nicht einmal, wer spricht, Mann oder Frau!" Da hatte er recht, das war ein Argument.
Aus: *Sten Nadolny, Selim oder die Gabe der Rede*, Roman, Piper

Échange culturel

Josiane Cetlin

Une Bibliothèque roulant pour la paix

IBBY – Asahi Reading Promotion Award 1999

Le prix IBBY - Asahi 1999, doté d'un million de yens et sponsorisé par le quotidien japonais Asahi Shimbun, récompense cette année la *Library on Wheels for Non-violence and Peace* - LOWNP qui a son siège à Samiramis près de Jérusalem, une agglomération habitée par de nombreuses familles musulmanes et chrétiennes socialement peu favorisées. Cette bibliothèque roulante, ambulante, créée en 1986 par le Centre palestinien pour l'étude de la non-violence, est devenue une institution indépendante en 1994, soutenue par différentes associations aux Pays-Bas, en France, en Finlande et en Angleterre. Cette bibliothèque dessert les villages palestiniens des Territoires occupés et les camps de réfugiés périodiquement isolés par le couvre-feu ou la fermeture des Territoires appliquée par l'armée israélienne lorsque la tension devient trop vive entre les deux communautés. L'accès aux bibliothèques publiques, aux librairies et à certaines écoles en Israël ou dans les villages arabes israéliens devient alors impossible et c'est toute une population d'enfants et de familles qui a faim de livres, qui a faim d'histoires.

Deux fois par mois, ce bibliobus se déplace dans les Territoires pour aller à la rencontre des enfants et de leur famille. Ceux-ci y choisissent aussi bien des ouvrages de fiction, des récits humoristiques, des contes ou des documentaires que des récits sur le prophète Muhammad ou d'autres histoires religieuses. Les livres peuvent être lus sur place par les uns et les autres, pour les uns et les autres, ou encore écoutés sur des cassettes, ou empruntés à la maison, ce qui motive les parents à en faire la lecture. Parallèlement ce programme de promotion de la lecture, la LOWNP a développé différentes activités, manuelles par exemple, ou de jeu avec le théâtre de marionnettes qui se trouve dans le bibliobus, ou encore des programmes d'aide ou de sensibilisation qui visent tous au mieux-être des enfants : la distribution de matériel scolaire et pédagogique aux jardins d'enfants, le paiement d'écolage, des brochures sur la nutrition, le diabète, le Sida, l'enfance, la distribution de tracts qui exhortent les parents à enseigner la paix à leurs enfants. La guerre israélo-palestinienne, la violence, la haine réciproque, réactive, la pauvreté créent un climat de tension particulier dans lequel les enfants israéliens et palestiniens naissent et grandissent. Nafez Assaily, directeur du Centre palestinien pour l'étude de la non-violence et créateur de la LOWNP, est convaincu que la lecture a une fonction structurante et formatrice et sa bibliothèque lui permet d'offrir aux enfants non seulement des récits et des documentaires, mais aussi les paroles des grands pacifistes comme Martin Luther King ou Mahatma Gandhi. Les enfants sont vraiment son espoir et il a créé pour eux une plate-forme, "Dialogue en action", où des enfants des deux communautés se rencontrent, lors de journées, de promenades, cherchent ensemble ce qui leur est commun et essayent d'inverser, de transformer la perspective dans laquelle ils ont coutume de considérer l'autre. Il croit, et c'est sa ferme espérance, que les uns et les autres participent ainsi au

lent processus de la paix qui leur permettra de vivre ensemble "non comme une famille heureuse, mais en voisins décents" selon les mots de l'écrivain israélien Amos Oz.

Documentation: Laura M. Zaidman.- Books for Salaam, Shalom, Peace in: Bookbird, vol. 35, no 2, été 1997, pages 42 à 45.

Cette présentation est tirée de la rubriques Informations in : PAROLE, no 42, printemps 1999.

Monica Prodon, Michèle Hocké

Apprendre à lire autour du monde

Une Exposition itinerante

L'exposition initiale d'*Apprendre à lire autour du monde* a eu lieu du 11 au 23 mai 1999 au Forum de l'Hôtel de Ville à Lausanne. Montée par la bibliothèque interculturelle de Renens "Globlivres", elle présentait les livres élémentaires destinés à l'apprentissage de la lecture dans les écoles des différents pays ou régions linguistiques des cinq continents. On pouvait y admirer un livre en tibétain aussi bien qu'en estonien, en guarani, en swahili ou en islandais parmi beaucoup d'autres. Utilisés par toutes les cultures écrites du monde, ces manuels sont actualisés et personnalisés avec beaucoup de soin. C'est donc un sujet qui peut susciter un maximum d'intérêt et déboucher sur un véritable échange culturel.

Ces livres ne contiennent pas seulement les rudiments des différentes écritures, évoquant en chacun de nous ce vécu commun de l'entrée dans la lecture, mais ils montrent aussi, par leurs illustrations, l'environnement direct dans lequel évoluent les enfants, tel que les paysages, les traditions vestimentaires, sociales, culinaires, etc.… tout comme, parfois, un message plus spécifique que les auteurs veulent faire passer.

Cette exposition, présentant la diversité des écritures dans leur plus simple expression, est accessible à tous, enfants, adultes, lecteurs et non-lecteurs de toute provenance. Elle offre en outre la possibilité de comparer les méthodes d'alphabétisation et d'approcher et de découvrir les différentes cultures du monde.

Le matériel (167 livres, en 92 langues) est présenté sur des supports, en libre accès, à feuilleter et observer. Des cartes géographiques permettent de situer les régions de provenance des livres, avec une liste des langues parlées dans ces régions, des alphabets dans de nombreuses écritures et des photographies d'enfants en train de lire ou d'écrire. Un film en vidéo présente les écritures en mouvement et les sonorités de 7 langues (amharique, chinois, hébreux, français, persan, serbe-cyrillique et tamoul).

Pour rassembler tous ces ouvrages, Globlivres a fait appel aux Commissions nationales pour l'UNESCO des divers pays, ainsi qu'à des éditeurs et des amis du monde entier. La sélection des livres présentés ne résulte donc pas tant d'un choix délibéré que de la générosité des personnes contactées. En outre, dans de nombreux pays, il n'existe plus un livre officiel de lecture unique, comme c'était le cas auparavant; les enseignants ont le choix entre divers ouvrages, aux méthodes différentes, publiés par des éditeurs privés. Ces deux points expliquent pourquoi il y a plusieurs fascicules pour certains pays, et aucun pour d'autres. Nous nous sommes d'autre part efforcés de présenter les livres ou manuels scolaires actuels; lorsque cela n'a pas été possible, nous avons opté pour des manuels plus anciens que nous possédions déjà. Tous concourent au même but: susciter la curiosité pour les «autres», ceux qui nous sont proches aussi bien que ceux qui se trouvent loin de nous; "reconnaître les similitudes et connaître les différences afin de combattre les préjugés".

Pour ponctuer notre exposition, nous avons organisé plusieurs animations: des contes, des démonstrations de calligraphies diverses, une conférence par un logopédiste et une démonstration de pédagogie interculturelle par une enseignante et ses élèves.

Apprendre à lire autour du monde a suscité beaucoup d'intérêt auprès des visiteurs lausannois et sera à nouveau visible du 4 au 18 septembre, lors du Festival de la Diversité, à Delémont, puis en octobre et novembre dans la bibliothèque interculturelle de la scuola F. Parri à Pinerolo, en Italie.

Notre ambition est que cette exposition, qui a demandé un an de préparation, puisse être présentée dans de nombreux autres lieux. Etant plus démonstrative qu'explicative et comportant peu de textes, elle est facilement adaptable à un public non-francophone (autres régions linguistiques suisses, par exemple).

Pour tout renseignement, veuillez vous adresser à Globlivres, rue Neuve 4 bis, CH-1020 RENENS, tél. et Fax 021 635 02 36.

Buch und Medien
Livre et média

Daniel Ammann

Schnittstelle zwischen Leser und Text

Benutzeroberfläche und Interaktivität

Auf der Manifestationsebene bildet jeder Text eine enge Verknüpfung der drei Komponenten *Zeichen, Format* und *Medium.* Mit den Zeichen sind dabei potentielle Bedeutungsträger gemeint, Markierungen oder Symbole, die eine Aussage übermitteln oder doch wenigstens als Kodierung einer Botschaft gedeutet und verstanden werden können. Das Format bezieht sich auf die spezifische Aufmachung oder den «Aggregatszustand» eines solchen Zeichenpakets – also die Art und Weise, wie die Information auf einem Medium gespeichert bzw. bei der Ausgabe angezeigt wird. Da immer erst der konkrete Einsatz eines Mediums einen Text für uns wahrnehmbar macht, hinterlässt auch der Informationsträger Spuren auf der Nachricht. Der Text unterliegt den jeweiligen Grenzen und Möglichkeiten des Mediums. Meist geht dieser Übermittlungsvorgang mit einer Reduktion von Komplexität oder gar mit einer Verzerrung der ursprünglichen Information einher. So kann ein Bildschirm die Schrift und das Layout eines Dokuments verändern, und Bildausschnitt, Auflösung oder Farbtiefe zeigen Abweichungen vom Original.

Ein Medium kann dank seiner charakteristischen Benutzeroberfläche aber auch gänzlich neue Formatsaspekte ins Spiel bringen. So erlaubt die digitale Version eines Textes gegenüber der Buchausgabe eine schnelle Volltextsuche, und das Video bietet im Gegensatz zur Kinovorführung die Möglichkeit, das Bild anzuhalten oder über Vor- und Rücklauf Passagen zu wiederholen bzw. zu überspringen. Vor allem die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien schaffen so durch *Multimedialität* und *Interaktivität* neue Voraussetzungen für das Lesen. Beispielsweise können einzelne Textabschnitte und ganze Dokumente zu einem mehrdimensionalen Hypertext verknüpft und dabei verschiedene Zeichenkategorien und Textformen gleichzeitig dargestellt werden. Da der Multimediacomputer und das Internet dazu tendieren, mit ihren Benutzeroberflächen bisherige Medienformate wie Buch, Video, Audio-CD, Radio oder Telefon zu simulieren und zu amalgamieren, lassen sich im Umgang mit diesen neuen Medien entsprechend verschiedene Formen der Interaktivität unterscheiden.

Interaktivität beschreibt ganz allgemein die Fähigkeit eines Systems, mit anderen Systemen Informationen oder Botschaften auszutauschen. Auf den Kommunikationsprozess übertragen bedeutet dies einfach, dass Sender und Empfänger ihre Rollen tauschen und dabei in einen Dialog treten können. Je nach technischer Konfiguration und eigenem Nutzungsverhalten lassen sich medienübergreifend die folgenden fünf Aktivitätsbereiche unterscheiden:

1. Auf der *Wahlstufe* haben Nutzerinnen und Nutzer die Möglichkeit, innerhalb eines vorgegebenen Angebots eine Produkteauswahl zu treffen und allenfalls die Benutzeroberfläche den eigenen Bedürfnissen anzupassen (wobei diese Einstellungen individuell und auf das jeweilige Ausgabegerät beschränkt bleiben). Bei elektronischen Massenmedien wie Fernsehen oder Hörfunk stellt die Wahlstufe den Normalfall dar. Ein Rollentausch

zwischen Sender und Empfänger ist hier nicht vorgesehen. Informationen werden einseitig an ein öffentliches und nicht genau definiertes Publikum gerichtet. Beispiel: Menüeinstellungen wie Lautstärke, Stereo-/Monoton, Wahl der Sprache bei Zweikanalton, Einblendung von Untertiteln.

2. Über die blosse Auswahl hinaus erlaubt es die *Rückmeldestufe* zusätzlich, dem Sender Rückmeldungen auf der Basis von Ja/Nein-Entscheidungen zukommen zu lassen. Die Teilnehmer können so auf das laufende Programm reagieren und es in bescheidenem Umfang beeinflussen. Menü und Wahlmöglichkeiten werden häufig noch vom Anbieter vorgegeben (z.B. in Form von Multiple-Choice). In Erweiterung zur Wahlstufe können sich Zuschauer bei laufenden Sendungen jedoch nicht nur dazu- oder wegschalten, sondern verfügen – wenn auch in sehr beschränktem Masse – über Entscheidungspunkte innerhalb des Programmablaufs. Beispiel: Dialogbox im Computerprogramm, einfache Publikumsbefragung (über Applaus, Knopfdruck oder durch Telefonabstimmung), standardisierter Fragebogen, z.T. auch Wunschprogramm in Hörfunk und TV.

3. Ähnlich dem Prinzip der Jukebox oder einer Menükarte im Restaurant können bei der *Abrufstufe* von den Nutzern individuell und meist zeitunabhängig Inhalte und Zusatzinformationen angefordert werden. Hier bestimmen Anwender also selber, wann sie welches Angebot beziehen wollen. Beispiel: CD, Video, Teletext, Web-Sites, Hypertext, Abrufprogramm *(TV on demand)*, «digitales Fernsehen».

4. Auf der *Eingabestufe* kann ein Nutzer entweder selber als Teilnehmer aktiv werden oder er hat sogar die Möglichkeit, innerhalb einer vorgegebenen Programmstruktur eigene Beiträge zu platzieren. Auf dieser Stufe können Empfänger direkt mit dem Sender (und eventuell auch anderen Empfängern) kommunizieren. Im Gegensatz zum binären Rückkanal der Rückmeldestufe ist der Rezipient also nicht nur reaktiv, sondern kann selber als Autor Textinhalte beisteuern. Beispiel: Publikumstelefon in Radio- und Fernsehsendungen, Gästebucheintrag auf einer Web-Site, Posting in einer Newsgroup, Teilnahme in einem Chat.

5. Wenn die Nutzerinnen und Nutzer zudem selber zu Anbietern werden oder für ein breites Publikum Programmangebote zusammenstellen und gestalten können, so ist die höchste Form von Aktivität erreicht, die so genannte *Programmierstufe*. Wenn dieser Handlungsspielraum (im Gegensatz zur massenmedialen Programmierstufe) auch den Dialogpartnern zugebilligt wird und Sender wie Empfänger ihre Rolle frei wählen können, so ist damit wohl die höchste Stufe von Interaktivität erreicht. Beispiel: IRC bzw. Web-Chats; virtuelle Spielumgebungen im Internet (MUDs), die von Usern inhaltlich erweitert und durch zusätzliche Programme modifiziert werden können.

Adresse: Pestalozzianum Zürich, Forschung und Entwicklung, Fachbereich Medienbildung, Beckenhofstr. 35, CH 8035 Zürich Tel. 01/368 45 26 E-Mail: daniel.ammann@pestalozzianum.ch

Bernd Dolle-Weinkauff

Wenn der Computer erzählt

Das Reizthema "Neue und alte Medien" hat in jüngerer Zeit einige interessante Diskussionen aufkommen lassen, in denen nach den Formen und Funktionen des sogenannten multimedialen Erzählens gefragt wurde. Die Aufhebung von Restriktionen, die das druckgraphische Medium Buch auferlegt, stehen dabei ebenso zur Debatte wie die möglichen Verluste der Lesekultur, die innovativen Potenzen der neuen Medien ebenso wie deren möglicherweise problematische Seiten. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht dabei das Computerspiel, das bislang vorwiegend – und vielleicht vorschnell – unter dem Aspekt des Kinder- und Jugendschutzes und der Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen wurde.

"Textsorte" Computerspiel

Eine Untersuchung von Erzählformen in diesem Medium setzt sinnvollerweise dort an, wo sich Ansatzpunkte zum Vergleich mit konventionellen Formen des Erzählens bieten. Der hauptsächliche Gegenstand der hier vorgestellten Überlegungen ist daher eine bestimmte "Textsorte" der PC-Software, die sich kinder- oder jugendliterarischer Vorlagen als Erzähl- und Spielstoffe bedient. Diese wird zumeist – was durchaus nicht korrekt ist – mit dem Speichermedium, mit dem sie hauptsächlich verbreitet wird, der CD-ROM, identifiziert.

Die hier gemeinte Form der Multimedia-Präsentation ist indessen zu unterscheiden von anderen, ebenfalls auf CD-ROM verbreiteten Angeboten wie der Audio-CD mit Musikaufnahmen, dem Hörspiel auf CD, der als CD-

Konserve vermarkteten Lesung ("Hörbuch"), ebenso wie von Printmedien, Film und Fernsehen. Es geht also weder um die CD-ROM insgesamt, noch um das Computerspiel schlechthin, sondern um multimediale Verarbeitungen erzähllliterarischer Stoffe und Themen aus dem Bereich des Kinder- und Jugendbuchs. Die Leitfragen, die in diesem Zusammenhang gestellt werden, sind: Erfahren die kinder- und jugendlichen Szenarien in dieser Transformation eine Erweiterung oder eine Reduktion? Welche Rolle wird den Rezipienten dabei zugewiesen? Inwiefern werden hier neue Formen des Erzählens geboren?

Allgemeine Strukturen

Die Bezeichnung *Multimedia-CD* rührt daher, dass der Computer Präsentationsformen herkömmlicher Medien auf digitalem Weg simulieren und kombinieren kann. Die Multimedia-CD vereinigt auditive Angebote von Musik und Text, Präsentationen mit Schriftzeichen, fotografischen Aufnahmen, Graphiken ebenso wie Animations- und Realfilm. Als die eine immer wieder hervorgehobene neue und innovative Komponente gilt die Möglichkeit des aktiven Eingreifens des Rezipienten, d.h. die *Interaktion* vermittels bestimmter Eingabeinstrumente (Tastatur, Maus, Gamepad usw.). Die zweite Komponente, der eine höchst wichtige, neue Rolle zugeschrieben wird, ist die Strukturierung in Form des *Hypertext*-Systems. Gemeint ist damit, dass das durch einen konventionellen Text oder Film vorgegebene lineare Ordnungsprinzip durchbrochen wird durch ein System sog. Hyperlinks, deren Anwahl zu bestimmten anderen Punkten führt, die wiederum weiter verweisen können. Es handelt sich also um eine auf höherem technischen Niveau als im gedruckten Handbuch oder Lexikon dargebotene Indexierung, die rasche und beinahe beliebige Bewegungen im Text erlaubt. Der Anwender kann sich auf diese Weise zwischen den verschiedensten Spielkomponenten hin- und herbewegen.

Betrachtet man nun im Hinblick auf diese Merkmale die im Sinne der Fragestellungen einschlägigen Multimedia-CDs, so lassen sich generell zwei Ebenen in den Angeboten unterscheiden. Die eine ist die der Erzählung, die wiederum in Fiktion (etwa Stoff und Thema der Vorlage) und Information gespalten ist; von informationellem Erzählen kann gesprochen werden, wenn z.B. Spielanleitungen gegeben oder Hintergrundinformationen erzählend dargeboten werden. Davon zu unterscheiden ist die eigentliche Spielaktion, die stets durch ein gegebenes Regelsystem einerseits und die Interaktion des Spielers andererseits gekennzeichnet ist.

Versucht man nun unter Berücksichtigung dieser Vorüberlegungen bestimmte Grundformen der Verwendung narrativer Strukturen zu ermitteln, so ergeben sich etwa vier Typen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Typologie

Als Beispiel für den ersten Typus, der hier als *verlinkte Erzählung,* bezeichnet wird, sei die Produktion "David und Goliath. Eine interaktive Bibelgeschichte" (Berlin: Buchverlag Junge Welt 1997) herangezogen. Es handelt sich dabei um eine in vier Episoden gegliederte Darbietung, deren Quelle das alttestamentarische erste Buch Samuel, 16 und 17, bildet und die von der Rettung der Tiere aus Davids Herde, der Salbung Davids durch Samuel, dem Harfenspiel für König Saul und schliesslich dem Sieg über Goliath berichten. Im Hinblick auf die Transformation der Geschichte ist zu berücksichtigen, dass in einem ersten Schritt die Umwandlung des biblischen Texts in ein kinderliterarisches Szenario, vergleichbar etwa mit der Entstehung einer Kinderbibel erfolgte. Der zweite Transformationsschritt besteht in der "Verlinkung" der Erzählung. Die einzelnen Episoden werden mit 'clickable images' angereichert, deren Aufsuchen und Anklicken mit der Maus dem Spieler kleine Video-Gags, akustische Bibelzitate und schliesslich den in jeder Szene einzigen weiterführenden Hyperlink beschert; so muss etwa in der zweiten Episode das Horn mit dem Salböl aufgefunden werden, damit die Geschichte zum vorbestimmten Ende gelangt. Dieser Typus besitzt somit eine klare Präferenz für das lineare Erzählen, die technischen Möglichkeiten der Multimedia-CD dienen lediglich der Reproduktion einer im Detail vorgegebenen Textstruktur.

Ein zweiter Typus, als *Parallellisierte Erzählung* bezeichnet, soll am Beispiel von *Asterix und Obelix: Die Suche nach dem schwarzen Gold* ([Nach Albert Uderzo: *Die Odyssee*, dt. 1982 (=Asterix Bd. 26)]. Stuttgart: Egmont Interactive 1997) erläutert werden. Das Nebeneinander der Komponenten (Erzähl-)Information, (Erzähl-)Fiktion und Spielhandlung wird hier bereits sinnfällig deutlich auf der Startseite: Geboten wird hier als Einstieg 1. die (reduzierte) Text-Bild-Folge der Comic-Geschichte *Die Odyssee*, 2. ein Glossar mit Spezifika der *Asterix*-Serie ("Asterix-Lexikon"), 3. eine kleine Sammlung

konventioneller Geschicklichkeits- und Quiz-Spiele (Scheibenschiessen, Schiffchenversenken, Labyrinth u.a.). Der Rezipient hat zu jeder Komponente unabhängig von den anderen Zugang, es gibt darüberhinaus begrenzte Verlinkungen untereinander: So sind die Lemmata des Lexikons von der Erzählung her ansteuerbar und die Spiele können von bestimmten Etappen der Comic-Geschichte aufgerufen werden. Weder hat aber das Ergebnis der Spiele einen Einfluss auf die Geschichte, noch kann in den Erzähltext des Comics verändernd eingegriffen werden. Kennzeichen dieses Typus ist ein höherer Anteil des Spiels und damit der Aktionsmöglichkeiten bei Aufrechterhaltung einer davon getrennten teils linearen (Comic-Fiktion), teils hypermedialen (Lexikon-Information, sowie Verlinkung zur Fiktion) Textstruktur.

Der Typus der *marginalisierten Erzählung,* hier vorgestellt anhand einer Multimedia-Version von *Pettersson und Findus* (Eine CD-ROM von Sven Nordquist. Übers.: Angelika Kutsch. München: Terzio Verlag für interaktive Medien; Hamburg: Oetinger 1997), besitzt bereits keine manifeste Textstruktur mehr als Vorlage. Das Szenario der CD verwendet lediglich Figuren, typische Accessoires, Milieus und Handlungssegmente aus der Bilderbuchwelt des skandinavischen Erfolgsautors wie die ländliche Umgebung, den Kater Findus, Pettersons Hof und Werkstatt. Diese bilden die Einkleidung für bzw. die Komponenten von Spielangeboten, die in diesem Fall häufig pädagogische Dimensionen mit Unterhaltung verbinden ('edutainment'). So wird das Kleine 1x1 gelernt, es werden Gegenstände nach bestimmten Kriterien zugeordnet, Konstruktionen erprobt. Die fiktionale Erzählung ist auf wenige, durch Mausklick abrufbare Geschichten geschrumpft, denen gegenüber die Spielangebote, die jedoch mehr oder minder isoliert nebeneinander stehen, deutlich die Oberhand gewonnen haben.

Von einem vierten Typus, betitelt Spiel als *Hypertext-Generator*, soll gesprochen werden am Beispiel von *Piraten. Käptn's Quest* (Ein Abenteuer in der Geschichte mit Dir als Kapitän! Produktionsteam: Rick Low u.a. Stuttgart: Egmont Interactive 1998). Er zeichnet sich durch klare Dominanz der Spielhandlung aus, wohingegen das kinderliterarische Szenario nur noch einen allgemeinen Hintergrund bildet: das Seefahrt- und Piratenabenteuer nicht als Vorlage eines konkreten Werks sondern bestimmter Genre-Elemente. Intertextuelle Relationen sind daher nicht mehr gegeben, wenngleich manche Elemente an die Geschichten von Defoe, Stevenson oder Melville erinnern mögen. Offensichtlich ist hier eine Grenzüberschreitung erfolgt, jenseits derer die in unterschiedlichen Stufungen literarisch geprägte Multimedia-CD anzusiedeln wäre. Ist die literarisch geprägte Erzählfiktion durch das Spiel verdrängt, so bleibt gleichwohl das informationelle Erzählen erhalten. Neben ausführlichen Anleitungstexten spielt ein "Logbuch" mit historisch-geographischen Informationen eine bedeutsame Rolle.

Einige Folgerungen

Der Übergang vom linearen Erzählen zum Spiel wird hier herbeigeführt durch eine konsequente Hypertext-Strukturierung. Eine Vorstufe davon innerhalb der Printmedien bilden die seit den 80er Jahren aufkommenden Krimi- und Fantasy-Rollenspiel-Bücher, die sich jedoch nicht durchsetzen konnten, weil sich das Papier als Medium dieser Art Unterhaltung als zu schwerfällig erwies. Das Prinzip der Generierung von immer neuen Geschichtenvarianten durch Wahl einer Handlungsalternative ist hier wie dort die Grundregel. In "Piraten" können z.B. unterschiedliche Nationalitäten, Professionen, Ausrüstungen, rollentypische Verhaltensweisen gewählt und zur Gestaltung einer Spielhandlung genutzt werden. Ohne Zweifel entsteht dadurch eine als narrativ beschreibbare Struktur, diese ist jedoch – darin durchaus vergleichbar einem herkömmlichen Brettspiel wie "Mensch ärgere Dich nicht" oder Schach – ausschliesslich als Spielaktion, nicht aber als Erzählung attraktiv.

Die Beispiele zeigen u.a., dass sich Computerspiele nicht ohne weiteres mit literarischen Texten vergleichen lassen. Den unterschiedlichen Strukturen sind bestimmte, nicht austauschbare Funtionen inhärent, die im jeweiligen Gattungskontext ihre Berechtigung besitzen. Auch die Multimedia-CD kann diese Differenzen keineswegs beseitigen. Die Nichtbeachtung dieser Aspekte führt auch in diesem Medium unweigerlich zu Angeboten, die weder die Funktionen des Spielens noch die der Lektüre befriedigend ausfüllen können. Die raffinierteren Angebote berücksichtigen diese Differenzen und liefern entweder Kombinationen, in denen die Eigenarten der einzelnen Komponenten erhalten bleiben, oder lösen sich ganz bewusst vom Vorbild der Literatur. Die Multimedia-CD stellt daher mitnichten eine "Weiterentwicklung" des Buchs oder der Literatur dar, sie befriedigt ein-

fach andere Bedürfnisse. Problematisch erscheint es im übrigen, das Moment der Interaktivität überzubewerten bzw. als eine Art Revolutionierung der literarischen Fiktion feiern zu wollen. Wie alle vorliegenden Beispiele zeigen, sind die Eingriffsmöglichkeiten der Rezipienten durch die Art und Zahl der Hyperlinks vorgegeben und damit nicht unbegrenzt. Von einer im Ermessen des Rezipienten liegenden freien Textgestaltung kann daher nicht die Rede sein und Interaktivität ist nicht mit Kreativität zu verwechseln.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Zusammenfassung eines an der Universität Zürich gehaltenen Vortrags.

Adresse des Verfassers: Dr. Bernd Dolle-Weinkauff, Institut für Jugendbuchforschung, Myliusstr. 30, D-60323 Frankfurt am Main

Magi Wechsler

Cartoon und Computer

"Das Schöne am Cartoonzeichnen: man braucht nur Papier und Bleistift dazu", war schon immer einer meiner Lieblingssätze.

Denk ich heute an all die Computer, Scanner, Printer, Electronic-Pens und Grafiktabletts, die in den letzten 15 Jahren über mein Pult gegangen sind, stellt sich natürlich die Frage, wie es dazu kommen konnte.

Begonnen hat's ganz harmlos: Anfang der Siebziger Jahre zeichnete ich für eine Publikation des ETH-Rechenzentrums, und weil schon damals nicht zu übersehen war, dass mit der Computerisierung Einiges auf die Menschheit zukommen würde, begann mich das Thema zu beschäftigen.

Inhaltlich interessierte mich die "Schnittstelle" zwischen Mensch und Computer, unsere



Phantasien, Hoffnungen, Ängste, die wir mit dem Computer verbinden, und natürlich der Irrwitz des Computeralltags. Formal faszinierten mich die unbekannten bildnerischen Möglichkeiten, die sich mit diesem neuen Werkzeug ergaben.

Aus der Steinzeit des Computercartoons

In den Siebzigerjahren machte ich einfach Cartoons über Computer: Zeichnungen, Collagen, Acrylbilder. Lochstreifen, Lochkarten, anderes Computermaterial und der Computer-Fachjargon waren mein Arbeitsmaterial.

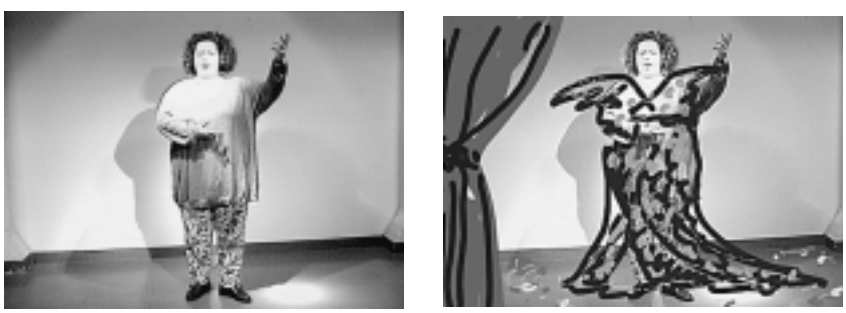
Ab 1984 kamen dann auch Cartoons mit dem Computer dazu.

Der 128/512-er Apple Macintosh und sein Paint-Programm ermöglichten eine ganz neue Zeichensprache: verschiedene Stricharten auswählen, Formen verziehen, vergrössern, verkleinern, klonen und Flächen ausfüllen. Auch wenn das Zeichnen mit der Maus anfänglich etwas ungewohnt war, der (damals) exotisch wirkende gezackte Pixelstrich und der Spass am entdeckten Neuland entschädigten diese Anfangsmühen. Nadelprinter und Endlospapier ergaben Zeichnungen von eigenartig fragilem Reiz. Dem Computerjargon entsprechend nannte ich das Verfahren CAC, (Computer Aided Cartoons).

1985 entstand der erste Nebelspalter-Cover mit dem Computer. 1986 brachte Philips den MSX2 Video-Computer mit dem genial simplen Videographic-Programm und einem Grafik-Tablet auf den Markt. Das war der Anfang von "Magis Magic Computer Cartoons": Das mit Video aufgenommene Portrait wird am Computer mit ein paar Strichen nach den Wünschen des/der Dargestellten zeichnerisch verändert – eine Erweiterung des Karikaturbegriffs im herkömmlichen Sinn: die "Realitätsebene" wird durch das Videobild miteinbezogen, die Dargestellten sind nicht einfach "Opfer", sondern "Mitgestalter" der Abbildung.

Die Steinzeit des Computercartoons – das war Spass am Entdecken, Erobern neuer Bilderwelten, und immer wieder: technische Pannen!

Seit 1984 die Amerikaner Mi-



Bildmanipulation am Computer: vorher – nachher

ke Saenz und Peter Benno Gillis mit dem Science Fiction Epos "Shatter" erstmals eine am Computer gestaltete Comic Serie vorlegten, hat sich die Szene allerdings grundlegend verändert. Der Computer ist von der Zaubermaschine einiger Spinner zum alltäglichen Werkzeug geworden, das es klug zu nutzen gilt.

Cartoons und Computer – heute, morgen, immerdar?

Computer oder nicht Computer, das ist hier nicht die Frage, sondern viel eher: was kann der Computer, was ich nicht selber besser kann? Für die Kreation der eigentlichen Cartoonidee ist der Computer genausowenig zuständig wie eine Zeichenfeder. Also, lohnt sich für mich der Aufwand, oder geht's nicht ebenso gut ohne?

Auch wenn eine Ausrüstung (Computer, Bildschirm, Scanner, Grafiktablett, Printer, Digikamera, Programme und Peripheriegeräte) heute bedeutend weniger kostet als noch vor ein paar Jahren, ist es ratsam, erst einmal bei geduldigen Freunden mit Computererfahrung zu schnuppern und zu erproben, was man mit dem Computer alles machen könnte und auch machen möchte, z.B. Zeichnen, Malen, Linolschneiden, Aquarellieren, Erproben von Farbvarianten etc. etc. Die Paintprogramme haben scheinbar grenzenlose Möglichkeiten – Einscannen von fremdem oder eigenem Bildmaterial zur Weiterverarbeitung und/oder zum Verschicken per E-Mail – Importieren von Bildern aus der Digikamera – Layouten – Lettering – E-Mailen, verschicken und empfangen von Bildern – sich im www informieren, z.B. über zeichnende KollegInnen – eine Webseite einrichten, dort seine Werke der Welt vorstellen und



Magi Wechsler's eigener Cartoon

verkaufen – die eigenen Cartoons schnell auffindbar archivieren – die Buchhaltung und die Korrespondenz führen.

Über kurz oder lang wird einem klar, was jeweils sinnvoll ist, was weniger. Momentan stehen für mich das Bearbeiten meiner digitalen Portraits und das "Direkt-in-den-Computer-Zeichnen-und-via-E-mail-Verschicken" im Vordergrund sowie das Layouten und Vorbereiten von Druckvorlagen: bei meinem neuesten Kinderbuch1 z.B. war so eine viel engere Verschränkung von Bild und Text möglich. Allerdings: Die Kontrolle über den Arbeitsprozess bis zur Endfassung hat ihren Preis: Bildbearbeitung und Druckvorbereitung sind für mich nicht unbedingt die kreativsten Tätigkeiten.

Dass die digitale Bildbearbeitung Cartoonproduktion und –rezeption beeinflusst, ist unbestritten: ob wir nun an einzelne stilistische Momente denken (z.B. geschlossene Formen zum "Einfüllen" der Farben, kinderleichte Möglichkeit von "Bildimport", den oft inflationären Gebrauch der "Linolschnitt/ Schabkarton-Option", leichte Lesbarkeit im Netz) oder an die neuen Bedingungen in Internet und Printmedien. Wenn sich die Technologie derart rasant weiterverändert wie in den letzten 15 Jahren, sind Prognosen besonders müssig.

Es soll bereits an einem Programm gearbeitet werden, das aktuelle Cartoonthemen selber aus dem Internet holt, sie sensibel verknüpft und nach Freuds Verdichtungsmodell zusammenbringt, einen dem Zielpublikum entsprechenden Humorkoeffizienten auswählt, eine optimale Bildsprache entwickelt, mit einem aleatorischen Faktor Wiederholungen ausschliesst, den Cartoon in Sekundenschnelle generiert, via E-Mail dem Adressaten zuschickt und dann gleich das Honorar verbucht.

Damit wir wieder Zeit haben für das, was wir am liebsten tun: Zeichnen mit Papier und Bleistift.



Ganz neu erschienen:
Max Huwyler, Magi Wechsler: ABC mit Eselsohren. Ein Sprachspielbuch. 80 S., sabe Verlag, Zürich 1999. (1978 erstmals erschienen, hat sich der Huwyler-Wechslersche Lese-Esel dank vorzüglicher Überarbeitung modernisiert und graphisch zum wahren Pegasus beflügelt, ohne seinen Witz und seine leise Unbotmässigkeit – den Eselcharakter also – ganz zu verlieren. A.U.)

Adresse: Magi Wechsler, Schifflände 16, CH-8001 Zürich Tel. 01/ 261 92 90
E-mail: magicartoons@access.ch

Renate Grubert

Massgeschneidert

Die Zielgruppe "16 plus" und was der Buchmarkt für sie bereit hält

Der Beitrag beleuchtet die Leseförderung auf der Übergangsstufe vom Jugend- zum Erwachsenenalter aus der Sicht der Verlage. Die Verfasserin hat die wichtigsten der in dieser Richtung aktiven Kinder- und Jugendbuchverlage angesprochen und gibt hier Eindrücke ihrer Umfrage wieder.

Manche Verlage meinen, es gäbe sie gar nicht, die Zielgruppe "16 plus". Andere setzen anstelle einer einzigen Gruppe eine ganze Palette höchst unterschiedlicher Grüppchen und versuchen, es jedem einzelnen recht zu machen. Allen Verlagen gemeinsam ist der Befund, es hier mit einer "extrem schwierigen" Zielgruppe zu tun zu haben, noch dazu einer, die dem Markt zunehmend abhanden kommt. "Eine Katastrophe, die 14- bis 15-Jährigen", so die Kurzform, die Regina Schneider, Pressefrau bei *Loewe*, wählt.

Was ist da zu tun? Die Rezepte, die ausprobiert werden, um das stetige Abbröckeln junger Leserschaft zu stoppen, sind an einer Hand abzuzählen. Variantenreich läuft die Argumentation auf das Wort "Brückenschlag" hinaus. Das klingt nur auf den ersten Blick theoretisch. Gemeint ist damit nichts anderes als ein gleitender, bruch- und lückenloser Übergang von der Jugend-Literatur zur Erwachsenen-Belletristik. Die Praxis zeigt, was die Zielvorgaben tatsächlich möchten: Bücher, die inhaltlich und formal perfekt auf die Erwartungen junger Erwachsener zugeschnitten sind, Bücher, die wie Masskonfektion "sitzen". Diesem Ziel nähern sich momentan die "Macher" von zwei verschiedenen Seiten.

1. Kinder- und Jugendbuch-Verlage gehen einen Schritt weiter in Richtung Erwachsenen-Belletristik, das heisst, man stockt die KJL-Programme um eine extra Reihe für "Junge Erwachsene" auf – so z. B. *Alibaba* mit *salt & pepper, Arena* mit *Chili.*

2. Belletristik-Verlage stossen in Richtung Jugendbuch-Programme vor, das heisst, man klettert auf einer imaginierten Adressaten-Leiter altersgemäss "abwärts" – so z. B. *Goldmann* mit der Reihe *Manhattan*, *Kiepenheuer & Witsch* mit *scene.*

Im KJL-Bereich üben sich in diesem Annäherungsprozedere Verlage mit klassischem Hardcover-Programm, wie z.B. *Kerle* und *Sauerländer/aare*. "Obwohl die Zielgruppe 16 plus nicht eigentlich Lesekundschaft von Sauerländer ist, versuchen wir bewusst Brücken zu bauen, die in die Erwachsenen-Belletristik führen", erklären dezidiert Christine Albert, Presse, und Paula Peretti, Lektorat Sauerländer. Und Helga Thiele (Kerle) verweist darauf, dass man zwar keine eigene Reihe *16 plus* führe, doch "für diese Zielgruppe immer etwas bereitgestellt wird".

Verlage mit gemischtem Programm, wie z. B. *Ravensburger.* Auch Anja Fahs beruft sich auf "Schwerpunkt-Titel für junge Erwachsene": "Im Taschenbuch-Bereich gehen wir mit der Reihe *reality* noch einen Schritt weiter auf die 16 plus-Leserschaft zu. Da besetzen wir alle wichtigen Themen, die das Alter interessieren".

Taschenbuch-Verlage, so z. B. Fischer mit *generation*, Rowohlt mit *rowohlt paperback*. Beide sind bereits mit KJL-Programmen auf dem Markt und diversifizieren jetzt ihr Angebots-Spektrum. Das heisst: man fügt neue Imprints ein, die den Bereich der "16 plus"-Leserschaft gezielt abdecken.

Betreffend Cover-Gestaltung und Namensgebung zeigen die neuen Reihen weitgehende Deckungsgleichheit: Alle arbeiten mit klangvoll-styligen Reihennamen in bewusst anglisiertem Ton und sind dem visuellen Geschmack ihrer Adressaten angepasst. Was sich im einzelnen hinter den Novitäten verbirgt, soll Thema der weiteren Betrachtung sein.

Alibaba

"Seit ungefähr einem Jahr haben wir neben den "normalen" Jugendbüchern die Reihe *salt & pepper*, die sich an junge Erwachsene adressiert. Unsere Erfahrungen sind zwiespältig." Anne Teuter erzählt ganz offen, dass die Bücher eine völlig andere Presse bekommen als üblich: von den klassischen Medien "schlicht übergangen", sind Stadtteilzeitungen und Internet darauf eingestiegen. "Auch im *Spiegel* und in *Aspekte* wurden einzelne Titel vorgestellt. Trotzdem kommt bei *Alibaba* keine Begeisterung auf, weil *salt & pepper*-Bände schlechte Umsatzzahlen bringen. Anne Teuter meint, dass man fürs Zielpublikum 16 plus "einen langen Atem braucht und Kapital, um mindestens drei Jahre lang ein Programm durchziehen zu können." Nach wie vor ist Teuter von den *salt & pepper* inhaltlich und formal überzeugt, denn "das Lebensgefühl ist authentisch, die Bücher haben Charme und auch die Broschur stimmt: junge Erwachsene kaufen kein Hardcover."

Arena

"Wer 17 ist, hört andere Musik als ein 14-Jähriger, und hört auch andere Musik als ein 25-Jähriger. Warum soll ein 17-Jähriger nicht auch andere Bücher wollen – Bücher, die erwachsener sind als Jugendbücher, aber jugendlicher als Erwachsenenbücher?" Was da in der *Chili*-Debut-Vorschau über die Zielgruppe *16 plus* steht, klingt logisch. Heike Völker-Sieber schränkt ein: "Schon das Wort 'Gruppe' stimmt nicht. Dieses Alter zerfällt in unzählige Interessegrüppchen. Da gibt es keinen gemeinsamen Nenner." Die fünf *Chili*-Titel setzen denn auch sehr unterschiedliche Akzente: Es gibt kriminalistischen Nervenkitzel, futuristische action, Science-fiction-Visionen, Tiefsinn mit einem Hauch Sentimentalität und infernalischen Psychothrill. "Wir wollen junge Leserinnen und Leser in die Belletristik nachziehen," so Völker-Sieber, "und wünschen uns, dass im Buchhandel endlich ein eigener Platz für junge Erwachsene eingeräumt wird, dass man 16-Jährige weder in die Plüschecke abschiebt noch im allgemeinen Sortiment untergehen lässt."

Bertelsmann

"Als wir *omnibus* starteten, wollten wir *16 plus* draufschreiben, haben aber auf Rat des Buchhandels darauf verzichtet. Die Zielgruppe will das nicht. Altersmässig orientiert man sich nach oben, identifiziert sich mit den Erwachsenen." Ulrich Störiko-Blume ergänzt: "Unsere höchste Altersangabe heisst also *14 plus*. Bei Büchern für jedes Alter verzichten wir im Hardcover ganz auf das Punktesystem (Buchrücken)." Ab Mai '99 wird es bei uns die ersten Broschur-Titel *omnibus xl*-Titel geben. Wir sehen da unsere Chance zur Expansion."

dtv

"dtv ist mit der Reihe *pocket plus* dabei, den Brückenschlag KJL-Belletristik inhaltlich und auch durch Foto gestaltete Covers auszubauen," erklärt Birgit Niehaus. "Bei dieser Reihe verzichten wir auf das charakteristische dtv-junior-Logo." Der Unterschied wird im Vergleich mit der auf Unterhaltung ausgerichteten *dtv- pocket pur*-Reihe und seinen gezeichneten Covers deutlich. Auch der Schritt zur Erwachsenen-Belletristik, in der allgemeinen dtv-Reihe, dokumentiert sich perfekt.

Fischer

Obwohl *Fischer Schatzinsel* diverse Titel für die Altersgruppe *16 plus* zur Verfügung hat, soll "*generation* noch mehr Aufmerksamkeit auf die Zielgruppe lenken", so Heidi Borhau. "Wir sind neugierig, wie das Sortiment die Bücher wahrnimmt: stellt man sie zu den Taschenbüchern, in die KJL-Abteilung oder zu den Erwachsenen?" Programmleiter Markus Niesen hat die Reihen-Titel, entsprechend dem altersgemässen Lebensgefühl, stimmig selektioniert: *Angel* (Marliese Arold), *Junk* (Melvin Burgess), *Spiel um dein Leben* (Christian Lehmann), *Easy und Scheer* (Gerd Fuchs), *Die grosse Flatter* (Leonie Ossowski). "Wenn wir das Programm als 16 plus anbieten, sind wir uns bewusst, dass 12- bis 17- Jährige unsere Ansprechgruppe bilden," heisst es bei Fischer.

Goldmann

Berit Böhm findet, dass "16 Jahre vielleicht noch etwas zu jung ist fürs *Manhatten*-Programm." Der Übergang zur Belletristik ist signifikant: die Bücher – im TB-Format daherkommend – wirken schräg, skurril, eben anders als hoch stilisierte Kinder- und Jugendliteratur. Das Kultbuch *Trainspotting* (Irvine Welsh) gehört hierher. "*Manhatten* gibt es jetzt im dritten Jahr, etwa 60 Titel, deutsche Erstausgaben, liegen vor", so Böhm. "Die Reihe wurde gut angenommen, was im TB-Bereich, mit starker Konkurrenz, durchaus nicht selbstverständlich ist." Typisch auch: Rezensionen laufen vor allem in Stadtmagazinen und Internet.

Kiepenheuer & Witsch

Wer mit so prominenten Autoren wie Irvin Welsh (*Ectasy und The Acid House*), Nick Hornby *(Fever Pitch)* und Benjamin von Stuckrad-Barre *(Soloalbum)* aufwarten kann, befindet sich im Zentrum der 16 plus-Thematik. Gudrun Fähndrich ergänzt, "dass die bisher einheitlich unter dem Namen *KiWi* geführte Paperback-Reihe ab Frühjahr '99 segmentiert wird". Der Teilbereich fürs junge Publikum läuft unter dem Schlagwort *szene* – sehr treffend, denn hier geht's um Pop- und Jugendkultur in Reinstform. Da passt Benjamin Lebert mit seinem in kürzester Zeit über 50'000 mal verkauften Kult-Buch *Crazy* exakt hinein – ganz gleich, ob man den pro und contra diskutierten Titel nun altmodisch oder cool findet.

Rowohlt

"*16 plus* ist eine extrem alte Zielgruppe für die KJL", so Ralf Schweikart. "Wir wollen da in Zukunft über *Rotfuchs* hinaus zielen, mehr Titel anbieten, die sich altersmässig nicht festmachen lassen und für junge Erwachsene interessant sind – nur dann verkaufen sie sich selbst." Wie sehr sich die Grenze zwi-

schen Kinder- und Jugendliteratur, jungen Erwachsenen und Erwachsenen-Belletristik bei Rowohlt schon bewegt, zeigen Titel wie *Wildwasser* (Paulus Hochgatterer), der parallel bei dtv in der allgemeinen Reihe erscheint. "Wir müssen raus aus dem Ghetto der Kinderbuch-Ecke", postuliert Schweikart, "ein Jugendtaschenbuch-Verlag muss sich nicht nur aus Jugendbüchern rekrutieren." Annäherung also. Wo jedoch die Grenze verläuft, lässt sich nur durch genaue Inhalts- und Textanalyse ausmachen: Relax (Alexa Hennig von Lange), beispielsweise, erscheint nicht bei Rotfuchs, sondern in Rowohlts allgemeiner Reihe. Und Gogo-Girl (Sarah Kahn) wird bei rowohlt paperback verlegt ...

Literatur ist Literatur ist Literatur

Übrigens: Es gibt auch Verlage, die sich aus dem Zielgruppen-Gerangel heraus halten. Angefragt, warum dem so ist, kommt bei nahezu allen eine ähnliche Antwort. Man teile seine Leserinnen und Leser nicht gern in Lesealter-Kategorien ein, so Frauke Wedler (Oetinger/ Dressler). Fast gleichlautend Klaus Peter Craemer (Beltz & Gelberg): "Bei uns zählen literarische Gesichtspunkte und die Komplexität eines Werks." Thienemann setzt auf "klassische Brücken" und meint damit vor allem Fantasy-Titel (Ralf Isau, Wolfgang Hohlbein). Bei Peter Hammer erklärt Galileo-Herausgeberin Karin Gruss: "Wir haben Begriffe wie Jugendbuch und Literatur für junge Erwachsene immer bewusst vermieden, lösen uns jetzt, um ganz individuell weiterzufahren, sogar von unserem Reihenkonzept". Nagel & Kimche wehrt sich schon gegen den Gedanken an Reihentitel: "Das machen wir grundsätzlich nicht", erklärt Birgit Lockheimer mit Nachdruck und stimmt ganz und gar mit Cornelia Berger (Carlsen) und Saskia Heintz (Hanser) überein, dass gute Literatur "keine Altersschranken kennt, immer für alle geschrieben ist".

Adresse: Dr. Renate Grubert, Kinder- und Jugendliteratur, Möschbergweg 26, CH-3506 Grosshöchstetten, Tel.031/711 32 58 Fax 031/711 32 58, E-Mail: HYPERLINK mailto:grubert@bluewin.ch

Dyslexie

Peter Haase

Mit dem Sprechenden Computer zum Schreiben- und Lesen-Lernen

Über alle Sinne vom Buchstaben über den Laut zum Wort, vom Wort über die Silbe zu Wort und Phonem.

Seit 1987 arbeitet Peter Haase zusammen mit dem Grundschullehrer Gundolf Alliger/ Gelnhausen, jeden Entwicklungsschritt in der Praxis erprobend, an einem Forschungsergebnisse der Neuropsychologie umsetzenden Leselehrverfahren für Grund- und Sonderschulen. (Vgl. auch Peter Haase: Neuropsychologisch orientierter Schreib-Lese-Anfangsunterricht, in Leseforum Bulletin 5/1996, S. 22f)

Beobachtungen in der praktischen Unterrichtsarbeit haben mich veranlasst, ein interdisziplinäres Forschungsvorhaben zu visuellen und auditiven Störfaktoren des Schriftpracherwerbs mit dem Institut für Medizinische Psychologie der Universität München (Prof. N.v.Steinbüchel/ Prof.E.Pöppel) und der Strabologie/Neuroophthalmologie der Augenheilkunde der Georg August Universität Göttingen, Prof. H. Mühlendyck, zum Laufen zu bringen. Logistische Hilfe gab das Max Planck Institut für Hirnforschung/Frankfurt/Main.

Bei 106 unausgelesenenen Grundschülern eines Jahrganges wurden Daten zur Umsetzung von Hörinformationen (auditive Ordnungsschwelle) erfasst und visuelle Störfaktoren des Schriftspracherwerbs untersucht. Darüber hinaus wurden in den Kieler Leseklassen altersgleiche Kinder auf ihre Ordnungsschwellen untersucht, die im ersten Schuljahr im Schriftspracherwerb gescheitert waren und in einem 12-Wochen-Kurs mit spezifischen Un-

terrichtsweisen im Schriftspracherwerb grundschulfähig bleiben sollen.

Grundlagen

Durch den Audiologen Tadanobu Tsunoda (Medical University-Tokyo) erfahren wir, dass die Sprechsilbe, nicht das Phonem, die kleinste Informationseinheit gesprochener Sprache ist, die wir Hörinformationen verarbeitend im Logo-Speicher des Gehirns verarbeiten können. Vom Neuro-Ophthalmologen Mühlendyck wissen wir, dass Farbwechsel zwischen Rot und Blau den die Augenlinse krümmenden Ciliarkörper bei Vorliegen legasthenieauslösender juveniler Hypoakkomodation deswegen entlastet, weil jeder Farbwechsel eine Krümmungsänderung von 0,25 Dioptrien bewirkt. Vom Neuropsychologen Breitmeier (Universität Houston) wissen wir, dass Blau und Rot das magno/parvozelluläre System des visuellen Apparates unterschiedlich beeinflussen, von Robinson (University of New South Wales at Newcastle), dass farbige Filter im Blau-, seltener im Rot-Bereich entlastend bei Vorliegen des legasthenie-auslösenden Scotopic Sensitivity Irlen Syndromes wirken. Von Pöppel/v.Steinbüchel (Medizinische Psychologie der Universität München) wissen wir, dass die Hörverarbeitung von Sprachinformationen getaktet läuft d.h., dass in einem Takt nur ein Phonem aufgenommen werden kann, und dass dieser Zeittakt zu Anfang der Schulzeit beim ungestörten Schulkind erheblich länger ist als beim Sechzehnjährigen.

Konsequenzen

Die praktische Konsequenz aus diesen Fakten zeigen zwei Beobachtungen: Eben nachdem ich ein Computerprogramm zum Betatest bekommen habe, besucht mich ein Zweitklässler mit seinem vier dreivierteljährigen Schwesterchen. Er möchte in meinem EDV-Labor an einen Computer und darf an der "Hör-Schreibmaschine" eine Geschichte über die Anlauttabelle der Maustastatur schreiben.

Das Schwesterchen steht mit vor Staunen offenem Mund neben ihm und lässt sich von ihm erklären, was die Bilder bedeuten, die er anwählt, und warum der Computer spricht. Ihren Namen Lille schreiben hat sie im Kindergarten gelernt.

Sie darf auch an den Computer und gibt ein "L" ein.

Der Computer spricht "[l] wie in Lilie: [l]".

Sie gibt ein "I" ein. Der Computer spricht: "[i] oder [i:] wie in Indianer : [li:]".

Sie wählt "L". Der Computer spricht als Wortfragment [li:l].

Sie gibt ein "L" ein. Der Computer spricht das Wortfragment [lil].

Sie sagt: "Das ist noch nicht ganz richtig."

Sie gibt das "E" ein und der Computer spricht [lill?].

Sie stellt lapidar fest: "Das bin ich."

Sie schreibt ihren Namen noch einmal. Hört ihn zweimal von der Maschine sprechen und sagt: "Da steht zweimal Lille", und schreibt anschliessend, mit dem Mauszeiger suchend über die Maustastatur fahrend und die Normlautungen und Bildnamen der Anlauttabelle abhorchend den Namen ihres Bruders Nick und den Vater als "Papa".

Seit 19.02.1998 setze ich das Computerprogramm "Hör-Schreibmaschine" im Unterricht ein. Steffi, seit 12 Tagen in der Anfangsklasse einer Lernbehindertenschule nach Vorklassenbesuch und 1/2 Jahr Wiederholen der 1. Klasse der Grundschule, schreibt den Namen eines Nachbarortes, zu dem sie persönliche Beziehungen hat, auf Papier: "Malsfld" (Vokale Rot, eindeutig hörbare Konsonanten Schwarz, Auslautverhärtung Blau).

Ihr wird angeboten, den Namen noch einmal auf der "Hör-Schreibmaschine" zu schreiben. Sie wählt begeistert über das "Buchstabenhaus" der "Maustastatur" M und A und hört den Computer sprechen "[m] wie Murmeltier", "[a:] oder [a] wie in Adam". Die Maschine spricht das Wortfragment [ma:].

Sie wählt L an und hört: "[l] wie in Lilie" und das Wortfragment [ma:l]. Sie wählt S an und hört das Wortfragment [mals].

Als sie fertig ist, hört sie Malsfeld als [malsfld] und sagt: "Da fehlt doch etwas."

Wir holen die Handzeichentafeln für A, I, O, U, E. Sie fügt nacheinander auf Probe über Maustastatur und Radiergummifunktion A, E, I, O, U und E ein und befindet den Wortklang [malsf?ld] als richtig. Und: Sie hört einen minimalen grundlegenden Fehler der Sprachausgabe, den ich im Vortest bei den offenen Vokalen rechtsoffener Silben überhört hatte und erklärt mir den Fehler. Inzwischen ist der Fehler behoben.

Zur Technologie

Mit der "HÖR-Schreibmaschine" können wir das, was das Kind auf den Computer schreibt, mit allen Fehlern in natürlich klingender synthetischer Sprache aussprechen lassen, so dass Rhythmus- und melodische Strukturen von Sprache erhalten bleiben.

Damit erreichen wir Hörkontrolle über richtig und falsch Geschriebenes.

Auf besonderen Tastaturen der Hörschreibmaschine geht der hörschreibenden Lautanalyse/-syntheseübung ein Hör-Schreiben von Wörtern über Silbenanwahl voraus. Die Texte lassen sich in verschiedene Schriften, z.B. der Schweizer Schulschrift für Zürich zum Nachspuren in beliebiger Schrifthöhe, mit oder ohne Lineatur ausdrucken.

Für Kinder mit zentralen Hörverarbeitungsstörungen streckt unser Programm die Laute zeitlich bis zu etwa 400 Millisekunden. Für Konzentrationstraining kann die mittlere Phonemlänge verkürzt werden ohne den MICKY-MAUS-Effekt verkürzter oder die Theodor-Heuss-Stimme verlangsamter Tonband-Wiedergabe. In einer Modifikation lässt sich die Maschine auch als Diktat-Maschine einsetzen.

In einer Modifikation der Sprechenden Schreibmaschine und Diktatmaschine wird das Programm als Bilderdiktat-Maschine eingesetzt.

In dieser Modifikation werden einem Bild-Wortschatz von ca. 900 Wörtern (vor allem Nomina) silbenweise Auswahlantworten zugeordnet. Die im Programmhintergrund diskret protokollierten Fehler und Korrekturwege erlauben eine Lernprozessanalyse. Diese Analyse lässt erkennen, ob Dialektprobleme, visuelle, auditive Verarbeitungsstörungen oder lediglich unzureichend entwickeltes Phonembewusstsein Ursache einer verzögerten Schriftsprachentwicklung ist. In der 25. und 40. Grundschulwoche erlaubt dieses Bilderdiktatprogramm analog der "Diagnostischen Bilderliste" standardisierte Rechtschreibprüfung, jedoch mit einer halbautomatischen zeitsparenden Fehleranalyse.

Erfolg zeitigt Erfolg

In der Arbeit mit Steffi war vorangegangen die Entwicklung von Phonembewusstsein mit Bilderdiktaten und phonomimischen Handzeichen (Lautgebärden), bei denen unterschiedliche Bewegungsrichtungen für offenen und geschlossenen Vokal bei ihr ein Bewusstsein dafür geschaffen hatten, dass die Vokal-Schriftzeichen je nach Position im Wort unterschiedliche Lautwertigkeiten haben, dass sich hinter verschiedenen Lautwertigkeiten der gleiche "Buchstabe verstecken" kann. Steffis Lernentwicklung mit dem Sprechenden Computer ist verblüffend. Ein in der Grundschule depressives Kind hat im Schriftspracherwerb täglich Erfolgserlebnisse, blüht auf, gewinnt Selbstvertrauen und steigert seine Leistung von Tag zu Tag über einen neuen, auf Forschungsergebnissen der Hirnforschung aufbauenden Unterrichtsansatz.

Bibliographie beim Autor.

Adresse: Peter Haase, Deutsches Institut für neuropsycholgisch orientierte Didaktik des Anfangsunterrichts der Kulturtechniken, Breslauer Str. 10, D-34212 Melsungen,Tel. 0049 (0)5661 920212,e-mail: HYPERLINK mailto:PHaaseMelsungen@-online.de

Susanne Bertschinger

Zur Vererbbarkeit der Lese- und Rechtschreibschwäche

Eine Familienanamnese

"Legasthenie/Dyskalkulie – gibt es das überhaupt?" Diese provokante Frage wird immer wieder gestellt – provozierend für Betroffene, die ihren Alltag oft unter schwersten Belastungen meistern müssen. Diese Fragestellung kann unterschwellig auch implizieren, dass diese Störungen durchaus nur "eingebildet" oder vor allem ein psychologisches Phänomen seien. Die neusten Forschungen belegen aber immer eindeutiger, dass Legasthenie und Dyskalkulie einen sehr starken genetischen Faktor haben.

Bis es bei einem Kind zur Diagnose "Legasthenie" oder "Dyskalkulie" kommt, hat die ganze Familie unter Umständen einen beträchtlichen Leidensweg hinter sich. Oft tritt nach diesem Befund zunächst einmal ein Gefühl der Erleichterung auf: Endlich gibt es einen Namen für das Problem, etwas, woran man sich halten kann.

Sobald sich Betroffene näher mit diesen Lernstörungen auseinandersetzen, wächst das Bedürfnis nach Erklärungen für die Ursachen. Oft wird auch festgestellt, dass das Problem innerhalb der Familie und der Verwandtschaft bereits wiederholt aufgetreten ist. Der Rückschluss auf genetische Ursachen liegt nahe.

In diesem Zusammenhang möchte ich die folgenden Leserbriefe veröffentlichen, welche die Betroffenheit einer Familie über drei Generationen hinweg aufzeigt.

Brief 1: Grossvater (Arzt)

"...Diese Anomalie wurde eigentlich erst richtig wahrgenommen, nachdem man in den Schulen vom Buchstabenlesen zum sogenannten ganzheitlichen Lesen überging. Ich erinnere mich noch sehr genau an das stotternde, Buchstaben zu Wörtern zusammensetzende Lesen in meiner Primarschule im Talackerschulhaus von Oberwinterthur 1920-24. Dieses verschwand mit dem "ganzheitlichen Wörterlesen", welches jenen Kindern zugute kam, welche gar nicht darauf angewiesen waren, jeden Buchstaben einzeln zu erkennen

und zum Worte zusammen zufügen.

Das menschliche Auge hat die Fähigkeit, Bruchteile bekannter optischer Strukturen zu einem ganzen zuvor schon aufgenommenen oder ähnlichen Bild zusammenzufügen. Das ermöglicht uns, bekannte optische Strukturen sehr rasch zu erkennen, hat aber den Nachteil, dass bei diesem pauschalen Sehen Einzelheiten, die nicht stimmen, unerkannt bleiben. Wahrscheinlich bin ich selber ein Legastheniker, denn ich kann beispielsweise dreiundvierzig nicht in der Reihenfolge 4-3 schreiben, sondern ich hatte mir zum Missfallen der Primarlehrerin angewöhnt, diese Zahl so zu schreiben, dass ich den Raum für die 4 auslasse, dann 3 schreibe und die 4 nachher vor die 3 setze.

Was ich auf dem PC schreibe, kann ich selber nur sehr unzuverlässig korrigieren, denn die Tipp- und Orthographiefehler übersehe ich vielfach, während sie meine – von Haus aus romanisch sprechende Frau restlos erkennt.

Soviel über mich; doch nun weiter zur Familienanamnese:

Unsere älteste Tochter (*1947) lernte noch das "Buchstabenlesen" bei einem alten Lehrer. Lese- und Schreibschwierigkeiten fielen bei ihr nie auf. Tochter 2 (*1948) fiel als Kind humoristisch auf, weil sie Wörter drollig verdrehte wie z.B. Maikäfer=Käfermeier, vorher=horver, etc. Bei einer jungen Lehrerin lernte sie "ganzheitlich" lesen. In der Primarschule blieb ihre Orthographie katastrophal. Die Lehrerin empfahl, nichts zu unternehmen, weil das Kind spontan und unbeschwert und inhaltlich gut schreibe. Dies habe Vorrang vor der Orthographie. Wenn man auf dieser herumreite, werde das Mädchen zu schreiben aufhören. Die Schwäche verschwand (mit dem Lateinunterricht?) am Gymnasium. Sie machte sich nur noch bemerkbar mit schlechten Klausurnoten im Rechnen wegen Zahlinversionen in schriftlichen Rechnungen. Im Mathematikunterricht aber stellte der Lehrer ein ausgezeichnetes mathematisches Verständnis fest, was ihn veranlasste, das Kind Nachhilfestunde in Mathematik erteilen zu lassen. Heutiger Beruf: Geburtshilfe und Gynäkologie, einschliesslich operativer Tätigkeit.

Sohn 3 (*1952) hatte Mühe mit Reihenfolgen, z.B. beim Aufzählen der Wochentage. Er erhielt Legasthenieunterricht. Nach einer KV-Lehre, Sprachaufenthalten im Ausland und Diplomabschluss an der HWV als Betriebsökonom übernahm er später Arbeiten im Verwaltungswesen, unter anderem die Einführung der EDV an einem Spital.

Tochter 4 (*1954) zeichnet sich aus durch sehr gute Beobachtung, vor allem in Sachen menschlichen Verhaltens. Sie war weder schulfreudig noch durch die Schule belastet. Beruflich wurde sie medizinische Laborantin, später Hausfrau.

Sohn 5 (*1956) Gymnasium B, Maschineningenieur HTL, schulisch wie Tochter 4. Immer sehr guter Beobachter und Praktiker in technischen Angelegenheiten.

Fazit: Von unseren fünf Kindern sind/waren ein Kind nicht betroffen, zwei mittelschwer und zwei schwer.

Bei unseren Enkelinnen und Enkeln stellt sich das Bild folgendermassen dar: Zwei zeigen keine Auffälligkeiten, vier sind klar betroffen und zwei noch zu jung um eine eindeutige Diagnose zu machen."

Brief 2: Vater (Ingenieur)

"Seit dem Kindergarten begleitet mich meine Rechen- und Schreibschwäche. In meiner Primarschulzeit quälte ich mich mit Lesen, Rechtschreibung, Diktat und Arithmetik ab. Wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Leseschwäche machte mir auch Auswendiglernen und später Vokabeln büffeln grosse Mühe. Während "durchschnittlich" begabte Kinder ohne spezielle Hilfe die Uhrzeit ablesen konnten, musste ich meinen eigenen Weg finden, um das zu lernen.

1959 machten sich der durchschnittliche Bürger noch keine und selbst die Pädagogen noch wenig Gedanken über Lernprobleme normal intelligenter Menschen. Ich hatte das Glück, dass sich meine Eltern schon damals mit dieser Problematik beschäftigten. In der Grundschule passten Dyslexiker nicht ins Lernprogramm, man wollte keine "blöden Fragen" stellen.

Dank Geschichte, Biblischer Geschichte, Deutsch, Literatur, Geographie und Biologie, den schönen Seiten meiner Grundschulzeit, ging mir die Luft nie ganz aus und ich konnte durch Eltern und einbezogene Lehrer immer wieder motiviert werden. Nur, ausgerechnet die Hauptfächer (Rechnen und Schreiben) zählten für die Promotion. Ein Übergangsjahr zwischen Primarschule und Sekundarschule half mir das nötige Vertrauen und die Sicherheit zurückzugewinnen.

Nach der Primarschule entwickelte ich allmählich meine eigenen Lernmethoden.

Ich eignete mir den Stoff langsamer an als andere Kinder, weil ich mir immer zuerst den Gesamtüberblick verschaffen und ihn begreifen musste. So legte ich die offiziellen Lehrmittel oft zur Seite, griff zum Duden

oder andern umfassenderen Lehrbüchern, die mir mehr zusagten. Zum Beispiel erarbeitete ich die französische Grammatik mit Hilfe eines Buches, das meine Schwester im Gymnasium brauchte. Ebenso zieht heute mein Sohn, 30 Jahre später, dieses Französischlehrmittel zu Rate! – Er ist auch Legastheniker und liebt gute Strukturen. – Inhaltliche Lücken, durch den Aufbau des Lernstoffes bedingt, verunsichern mich auch heute noch. Erst wenn ich lückenlos begriffen habe, das Prinzip, das System durchschaue, kann ich weitergehen. Die aufwendigere Lernweise hat sich letztlich gelohnt. Ich erfasse und löse Probleme heute oft spontaner und schneller als Kollegen. Examen absolvierte ich, in Umgehung der heiklen Klippen wie Rechnen und Rechtschreibung; eine Buchhaltungsprüfung löste ich damals lediglich im Notieren der Buchungssätze, den rechnerischen Teil, damals noch schriftlich von Hand zu lösen, liess ich weitgehend aus. Ich habe meine Dyslexie nicht verloren, lernte und lerne aber damit umgehen. Der Computer hilft mir in der Rechtschreibung und nimmt mir arithmetische Aufgaben ab. Durch die Dyslexie wurde meine Durchhaltekraft und meine Frustrationstoleranz geschult. Ich lernte mit dieser Eigenschaft alternative Wege finden, die mich auch zum Ziel führen.

Eine Frage bleibt: Darf die Freude am Lernen auf Kosten von Diktat und Arithmetik geopfert werden?!"

Brief 3: (Sohn)

"Ich habe nur eine leichte Legasthenie, aber ich glaube das merkt man spätestens nach zehn Deutsch oder Mathe blättern. Am Anfang ging ich zu einem Mann er hiess Herr Heldstab, bei dem ich eine Art Abklärung machte. Das ging so, wir machten eine Art Spiele , ganz verschiedene. Er deckte Bildchen zu und ich musste mir so viele wie möglich merken, dann gab es noch solche Spiele mit Würfeln, die hatten Dreiecke und Rechtecke darauf gemalt, die musste man zu einem Muster Formen. Herr Heldstab schrieb zwischendurch immer wieder etwas auf. Etwa ein Monat später ging ich in den Nachhilfe Unterricht, wenn ich ehrlich bin, manchmal hat es mich ganz schön angegurkt, manchmal wahres aber auch ganz Lustig.

Ja, das ist alles was ich weis, heute geh ich nicht mehr in die Lega.! In der Schule läuft eigentlich alles gut bis ein paar Einzelheiten, die nicht zu erwähnenswert sind. Manchmal Gurkt es mich aber sehr an. Was ich wirklich nicht gerne tu ist Aufgaben, da bin ich wirklich nicht gerade Feuer und Flamme."

Susanne Bertschinger ist Präsidentin des Verbandes Dyslexie Schweiz, Postfach 1270, CH-8021 Zürich.

Ihre Adresse: Bodenweg 21, CH-8406 Winterthur, Tel./Fax 0041(0)52/202 17 07, E-Mail: susanne.bertschinger@bluewin.ch

Animation

Lucie Allaman

Singulier et maudit, le livre de prix

Dans l'histoire nourrie de l'édition, le livre de prix est tenu à part. Peu de chercheurs en ont fait l'objet de leurs travaux et les critiques ne reconnaissent le plus souvent en lui que le signe de la médiocrité.

Le livre de prix est un objet singulier. Offert en récompense aux écoliers reconnus pour leurs mérites, il porte des marques – vignette, bandeau, sceau officiel – qui font de lui un exemplaire unique destiné à un lecteur exclusif. Signe de la distinction, il est chargé par l'institution politique de souligner la valeur personnelle de son récipiendaire. Le pouvoir économique, pour sa part, défend à travers lui un marché qui se développe en même temps que se généralise l'accès à l'école.

La distribution de livres de prix trouve son origine au XVIe siècle, dans les collèges de Jésuites. S'étant rapidement répandue, elle a connu en France une période faste dans le courant du XIXe siècle. Le livre de prix y a servi à la fois l'économie éditoriale et la politique de la Troisième République.

Dans le canton de Genève, la remise de livres de prix a duré près de deux siècles. Les docu-

ments d'archives recensés l'évoquent dès 1815 et cette pratique a trouvé son terme officiel en mai 1981, lors d'une votation populaire. Durant cette longue période, la coutume d'offrir des livres en récompense aux meilleurs élèves des écoles n'a pas été le résultat d'une préoccupation pédagogique. Ma recherche montre en effet que ce sont avant tout des considérations politiques et économiques qui ont dicté cet usage, lequel reposait sur la cérémonie des Promotions initiée par Calvin au Collège de Genève en 1559.

L'instauration de cette pratique à Genève est fortement dépendante de l'installation des imprimeurs dans la ville. Ils sont en effet venus nombreux, dès le XVIe siècle, se réfugier dans la cité où s'est alors développé un important commerce du livre. Dans ce contexte, le livre de prix a trouvé sa place, offert en récompense du mérite avec l'objectif de lutter contre les mauvaises lectures. L'Etat institue et finance la distribution, contrôlant à la fois l'école et la diffusion de livres à l'intention des jeunes lecteurs. De multiples débats ont animé cette pratique: dès 1886, lors de la discussion de la loi scolaire, et jusqu'à la votation populaire de 1981.

Observé du point de vue de l'analyse de la valeur, le livre de prix montre sa spécificité. Dans cette perspective, il est un objet ordinaire, qui répond à des besoins, qui est chargé de fonctions à remplir. Ainsi, son abondante production a reposé sur des critères matériels de fabrication, de coût, de main-d'œuvre. En raison de la fonction de récompense, cette valeur de coût peut s'augmenter d'une valeur d'estime, non mesurable et d'ordre privé. Privée également, la valeur d'usage n'est guère apparente: on ignore habituellement le sort réservé à ces ouvrages dont on ne peut que supposer la lecture. Quant à la valeur d'échange, elle revêt des aspects complexes: elle doit être modeste pour l'institution qui récompense de nombreux élèves, mais elle est imaginée forte par les bénéficiaires ainsi distingués.

Menée sous la direction du Professeur Daniel Hameline qui en a, de plus, préfacé l'édition, cette recherche a constitué mon mémoire de licence en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Outre l'achèvement d'un parcours universitaire, elle est le fruit d'une passion pour le livre et du «goût de l'archive»[1]. Mais elle se veut surtout la contribution à une histoire dont le livre de prix est considéré comme l'enfant bâtard et dédaigné.

1 Le goût de l'archive est une réflexion originale, pertinente et ironique menée par Arlette Farge sur les métiers de la recherche et de l'histoire (Editions du Seuil 1997, Collection Points-Histoire).

Allaman Berset Lucie: Le livre de prix, objet et signe de valeur. Histoire et analyse de la valeur, Genève, 1815-1981. Préface de Daniel Hameline. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation 1998 (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, numéro 86). 216 p. Prix de l'exemplaire: Fr. 18.-. Disponible en librairie ou à la FPSE / Groupe Publications, Secrétariat, 9, route de Drize, CH-1227 Carouge-Genève.

Adresse de l'auteure: Lucie Allaman Berset, Chemin des Rigons, F 84660 Maubec

Hermann Romer

Eintauchen ins Büchermeer Winterthurer Lesesommer 1999 – ein Leseförderungsprojekt

In Winterthur findet seit dem Sommerbeginn am 21. Juni 1999 ein Lesewettbewerb statt, der unter dem Motto "Eintauchen ins Büchermeer" steht. Er richtet sich an Kinder und Jugendliche und hat zum Ziel, Spass und Freude am Lesen zu wecken und zu vermehren. Wer an 30 von 60 Wettbewerbstagen mindestens eine Viertelstunde liest, erhält ein T-Shirt zum Andenken und nimmt an einer grossen Preisverlosung teil.

Die Vision der Bibliotheken...

Die Idee des in dieser Form erstmals in der Schweiz veranstalteten Leseförderungsprojekts stammt aus Kanada und den USA, wo schon lange bekannt ist, dass beim gemeinsamen Lesen und Vorlesen die Fähigkeit, mit Texten umzugehen, am leichtesten erworben wird. Die Sommerferien sind der ideale Zeitpunkt, den Zauber und die Spannung von Büchern zu vermitteln. Ist der Druck von Schule und Hausaufgaben erst einmal gewichen, bedeutet Lesen nur noch Spass und Unterhaltung, insbesondere dann, wenn man mit andern zusammen das Gleiche tut. Schliesslich sind für viele Kinder und Jugendliche gemeinsame Erlebnisse der Schlüssel zur Lesemotivation. Mit dem Winterthurer Lesesommer verfolgen die Bibliotheken eines jener Ziele, zu denen sie sich im Leitbild selbst verpflichtet haben: die Förderung der Lesefähigkeit und die Verbesserung der Medienkompetenz. Denn diese bleiben auch in einer zunehmend multimedialen und technisierten Welt Schlüssel-

qualifikationen in Beruf und Alltag.

...und ihre Realisierung...
2088 Kinder und Jugendliche haben sich bis zum 24. Juli 1999 – dem letztmöglichen Anmeldetermin des Wettbewerbs – eingeschrieben und lassen sich während der Sommerferien im Büchermeer treiben! Dies sind doppelt so viele Anmeldungen, wie die Organisatoren erwartet haben. Teilnahmeberechtigt waren Kinder und Jugendliche jeden Alters der Region Winterthur. Keine Teilnahmebedingung war der Besitz eines Bibliotheksausweises.Im Januar 1999 formierte sich eine elfköpfige Arbeitsgruppe, die die Planungsarbeiten zum Lesesommer in Angriff nahm. Ein Lenkungsausschuss von drei MitarbeiterInnen sorgt für die Koordination der Untergruppen. Aus jeder der acht beteiligten Bibliotheken sitzt mindestens eine Person in der Arbeitsgruppe, die den Informationsfluss zum eigenen Bibliotheksteam sicherstellt. Die Gruppe legte innert kürzester Zeit das Konzept "Eintauchen ins Büchermeer" vor. Der Titel sollte bewusst Sommer- und Ferienassoziationen wecken. Die Sprache, in der das Leseförderungsprogramm an die Jugend vermittelt werden sollte, musste den Jargon von Spass, Freizeit und trendigen Subkulturen aufnehmen.

...mit Konzept
Wie jede Fähigkeit verbessert sich auch das Lesen mit regelmässiger Praxis. Wesentliche Elemente des Lesewettbewerbs sind die Kontinuität und eine möglichst niedrige Einstiegsschwelle. Deshalb wurde bewusst die durchschnittliche Lesezeit von einer Viertelstunde als Zielmass angesetzt und eine relativ lange Wettbewerbsdauer von zwei Monaten gewählt. Das Konzept sieht vor, dass die Kinder und Jugendlichen zwischen dem 21. Juni und dem 22. August an mindestens 30 Tagen je eine Viertelstunde lesen. Ab dem 1. Juni gaben die Bibliotheken Lesepässe aus, wo auf der Vorderseite die Lesetage angekreuzt und auf der Rückseite der Lesestoff eingetragen werden konnte. Bringen die jungen TeilnehmerInnen die Lesepässe fristgerecht zurück und haben sie die Rahmenbedingungen eingehalten, erhalten sie einen Gutschein, den sie am 1. September 1999 an einem grossen Schlussfest gegen ein T-Shirt, ein Getränk und einen Snack eintauschen können. Die ordentlich ausgefüllten Lesepässe sind gleichzeitig Teilnahmekarten für die Preisverlosung, an welcher der Stadtpräsident Martin Haas die GewinnerInnen auslost und ihnen die Hauptpreise übergibt. Da gemeinsame Erlebnisse, Anstösse von Drittpersonen und ein Leseumfeld wichtige Motivationsfaktoren für das Leseverhalten der Kinder sind, gehörte ein Animationsprogramm von Anfang an zu den entscheidenden Pfeilern des gesamten Konzepts. Fast täglich finden in den Bibliotheken, aber auch in Gemeindezentren, Schwimmbädern, Museen oder im Tierpark Vorlesestunden, Theaterspiele und Veranstaltungen aller Art statt. "Vernetzung" ist ein weiteres Schlüsselwort des Projekts. Vernetzt werden sollten die Kinder untereinander, aber auch mit den Bibliotheken. Was eignete sich besser zur Visualisierung dieser Vernetzung als ein grosses Fischernetz, in dem sich alle Lesefische tummeln. So malten die Jugendlichen, sobald sie sich zum Wettbewerb angemeldet hatten, ihren ganz persönlichen Lesefisch aus. Kurz darauf schwammen in jeder Bibliothek bereits hunderte bunter Fische in den extra dafür aufgehängten Netzen. An Tauschbörsen wechselten Bücher und Spielsachen ihre BesitzerInnen, und in allen Bibliotheken stehen "Lesesommer-Regale", wo Büchertipps von "Kids für Kids" präsentiert werden. Die spielerische und lustige Unterwasser-Website des Lesesommers (www.lesesommer.ch) mit vielen Informationen und Spielen für Kinder und Eltern entwickelte sich zum wichtigen Instrument der Verbreitung der Idee des Lesesommers.
Das Organisationsteam des Lesesommers hat mehr als ein halbes Jahr für den Erfolg des Leseförderungsprojekts hart gearbeitet. Der Rücklauf der Lesepässe hat erst begonnen, sicher werden die meisten der jungen Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihr Ziel erreichen. Die Bibliotheken Winterthur haben aber das ihre bereits jetzt schon erreicht: Die Öffentlichkeit ist für das Thema Leseförderung zumindest im Raum Winterthur sensibilisiert worden.

Adresse: BibliothekenWinterthur,
Dr. Hermann Romer, Museumstr. 52,
Postfach, CH-8401 Winterthur,
Tel 052/267 51 56 E-Mail:
hermann.romer@win.ch

Beatrix Ochsenbein

Preiselbär – Preis und Leseförderung

Seit 1996 vergibt die Berner Jugendschriften-Kommission (BJK) einen Jugendliteraturpreis, den *Preiselbär*. Als Jury wirkt jeweils eine Schulklasse aus dem Kanton Bern mit.

Seit Jahren beschäftigen sich die Mitglieder der BJK mit Ju-

gendliteratur. Sie schreiben fleissig Rezensionen und geben viermal jährlich die Publikation *Bücherbär* heraus. Neben dieser Besprechungsarbeit hat sich die BJK auch zum Ziel gesetzt, aktiv Leseförderung in Schulen zu unterstützen. So entstand vor einigen Jahren die Idee, einen eigenen Preis, den "Preiselbär", zu vergeben, bei welchem Kinder den letzten Entscheid sprechen können. Wir wählen also jährlich eine andere Schulstufe aus und suchen Schulklassen und Lehrkräfte, die bereit sind, sich während eines halben Jahres intensiv mit Büchern zu beschäftigen und als Jury zu wirken. Aus den vielen Anmeldungen wird jeweils eine Klasse ausgelost.

Das Auswahlverfahren geschieht in zwei Schritten:

1. Aus der Jahresproduktion (Herbst und Frühjahr vor der Preisvergabe) wählt ein Ausschuss der BJK 4-6 Bücher, welche der vorher ausgelosten Schulklasse zugestellt werden. Für diese Auswahl werden folgende Kriterien berücksichtigt: Die Titel sollen für die jeweilige Schulstufe geeignet sein.

Sie sollen möglichst unterschiedlich sein und vielseitige Möglichkeiten der Vermittlung und Auswertung eröffnen (Sachbücher und Belletristik, Bild und Text, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade...).

Unter sich sollen die Werke ausgewogen sein (Protagonisten, Themen, Unterhaltung/Lehrreiches...)

2. Die Schulklasse setzt sich nun während eines halben Jahres (September bis März) intensiv mit den vorgegebenen Büchern auseinander und wählt schliesslich dasjenige Buch aus, das sie am meisten beeindruckt hat.

Die Erfahrungen der ersten Preisvergaben zeigen, dass die jeweiligen Klassen ihre Aufgabe als Preisjury sehr ernst genommen haben. Die Lehrkräfte haben vielfältige Anregungen und Vermittlungswege ausgearbeitet, welche wir dann auch in unserer Publikation *Bücherbär* vorstellten. Die Kinder haben sorgfältig ausgewählt und ihre Wahl kompetent und nachvollziehbar begründet: 1996 wählte eine 3. Klasse aus Aeschiried das Buch *Die Entführung* von Simone Klages (Beltz & Gelberg) als Preiselbär-Gewinner aus. Diese Freundschaftsgeschichte wurde den Kindern von der Lehrerin vorgelesen, welche daraufhin eine Fortsetzung schrieben und einzelne Szenen als Theater gestalteten. – 1997 beeindruckte der eher ernste Roman *Zuhause ist woanders* von Kari Sverdrup (Oetinger) am meisten. Die 8. Klasse der Sekundarschule Adelboden löste zu diesem Buch ganz unterschiedliche Arbeitsvorschläge: Sie gestaltete z.B. einen "Fotoroman", Personenbeschreibungen auf einer Wandzeitung, ein eigenes Titelbild... – Der Preiselbär 1998 ging an Auch *Monster brauchen ein Zuhause* von Paul van Loon (Dressler). Die 5. Klasse aus Lenk wählte dieses Buch aus, "...weil es sehr realistisch ist und einen klaren Schluss hatte ... ganz einfach lustig war ... schon auf der Titelseite witzig aussah ... nicht nur von Menschen handelte, sondern auch von Werwölfen, Vampiren, Zombies usw." (Ausschnitte aus den Begründungen). Auch diese Schülerinnen und Schüler erhielten gezielte Arbeitsaufträge, die sie während und nach ihrer (individuellen) Lektüre zu lösen hatten. Szenen vorspielen, "monströse" Vorlesetechniken ausführen...

Die diesjährige Preiselbärverleihung fand am 9. Juni in Burgdorf/BE statt. Die 1999 als Jury amtierende Kindergartenklasse aus Ersigen/BE hat *Ach, Emma* von Bob Graham, Verlag Sauerländer, zu ihren Lieblingsbuch erkoren. Den "Preiselbär 2000" wird eine Klasse im 9. Schuljahr auswählen.

Ganz besonders freut uns auch zu spüren, wie gern und selbstverständlich bisher alle Klassen bereit waren, mit eigenen Beiträgen die Preisfeier, zu welcher nach Möglichkeit die Autorin oder der Autor eingeladen wird, zu bereichern und ihre Wahl persönlich zu begründen. Momentan sind wir an den Vorarbeiten für den "Preiselbär 2000". 1999 hat eine Kindergartenklasse als Jury fungiert; für 2000 wurde eine neue Stufe festgelegt und interessierte Kommissionsmitglieder zur Vorauswahl rekrutiert.

Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen Verschiedenes:

Das gezielte Beobachten von Büchern für eine bestimmte Altersstufe während eines Jahres durch die Mitglieder unserer Auswahlgruppe regt die Kriteriendiskussion an, trägt zur objektiven Meinungsbildung bei und wirkt stimulierend auf unsere gesamte Kommissionsarbeit.

Bei den Lehrkräften finden wir viel positives Echo. Es ist offensichtlich vielerorts ein Bedürfnis, Leseförderung intensiv zu betreiben. Eine damit verbundene klare Aufgabe (Jurierung) wirkt dabei anspornend.

Die jurierende Klasse ist sich ihrer "Wichtigkeit" sehr bewusst und nimmt ihre Aufgabe mit Sorgfalt wahr. Alle Lehrkräfte bestätigten, dass während (und nach) dieser Zeitspanne vermehrt gelesen wurde.

Adresse: Berner Jugendschriften-Kommission, Enggisteinstr. 38, CH-3076 Worb / Bern, Tel. 031/839 53 51

Ruth Fassbind-Eigenheer

Bücherraupen unterwegs!

Ein Buchprojekt des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur SBJ für den Kindergarten

Ausgehend von der Feststellung, dass auf der Kindergartenstufe wohl ein vielfältiges Angebot an Unterrichtsanregungen existiert, dass aber oft eine genügend grosse Auswahl an Bilderbüchern fehlt, nahm sich der SBJ vor, hier seine Kenntnisse fruchtbar zu machen und für den Aufbau eines reichhaltigen, auf den Kindergarten zugeschnittenen Bücherangebots besorgt zu sein. Oft fehlt den Kindergärtnerinnen Zeit und Gelegenheit, sich einen fundierten Überblick zu verschaffen. Dazu kommt, dass auch im Kinderbuchbereich die Auswahl in Buchhandlungen zunehmend durch jeweils gerade aktuelle Titel bestimmt ist. Dass aber eine frühe Begegnung mit Büchern und Buchwelten für eine spätere Lesesozialisation von zentraler Bedeutung ist, beweisen Studien im Bereich der Leseforschung immer wieder. Da die Grundbedingungen aber in vielen Familien nicht gegeben sind, muss schon im Kindergarten Unterstützung geboten werden. Hier sollen Kinder im Umgang mit Bilder- und altersgemässen Sachbüchern mit der Welt des Buches vertraut gemacht werden.

Weil in Kindergärten themenzentriert gearbeitet wird, beschlossen wir, diesem Bedürfnis mit einer entsprechend strukturierten Buchauswahl zu entsprechen. Das Projektteam des SBJ legte nach Absprache mit Didaktiklehrerinnen des Kantonalen Seminars Brugg drei Themen fest: "Wasser", "Freundschaft" und "Sonne, Mond und Sterne". Bei der Suche nach einem Namen für das Projekt kam gerade eine kleine Raupe ihres Wegs gekrochen. Da war sie, die Idee: kein Bücherwurm, eine Bücherraupe sollte es sein! Dass aus Raupen wunderschöne Schmetterlinge werden, passte bestens zur Intention des Projektes: schon im Kindergarten soll sich dem Kind die Welt der Buchstaben, der Wörter und der Geschichten erschliessen, auf dass es als Erwachsener zu einem "beflügelten" Leser werde.

Inhalt und Name waren gefunden; was noch fehlte, war die Form. Da erklärte sich eine Fachklasse im Bereich Textiles Werken des Seminars Brugg bereit, im Rahmen einer Projektarbeit textile Bücherraupen zu gestalten. Das Formprinzip des Segments ergab die Idee einer Kette von Büchertaschen, die zusammengehängt und zusammengefaltet werden kann. Diese rund 30 mit Klettverschluss zur "Raupe" zusammenschliessbaren Stofftaschen sind leicht wattiert, so dass zu jedem Buch auch gleich ein passendes "Lesekissen" gehört. Entstanden sind kleine Kunstwerke, die das jeweilige Thema aufgreifen das sich dann spielerisch über alle Taschen verteilt.

Am 19. April 1999 war es soweit! Drei "Bücherraupen" mit je einer 30 Bände umfassenden Bilderbuchbibliothek in ihrem Innern brachen auf zu ihrer ersten Schweizer Reise. Startpunkte waren zwei Übungskindergärten des Kantonalen Seminars Brugg. Begeistert wurden die farbigen Stoffgebilde von den Kindern in Empfang genommen und in der "Leseecke" aufgestellt. In jeder Stofftasche verbarg sich eine Bilderbuchüberraschung, die es im Rahmen der Eröffnungsfeier ein erstes Mal zu entdecken galt.

Wie ein solches Bücherraupen-Projekt gewinnbringend in den Kindergartenalltag integriert werden kann, soll im folgenden gezeigt werden anhand des Übungskindergartens des Seminars Brugg, den Anna-Maria Helbling leitet. Schon früh hatte sie ihr Interesse an der Wasser-"Bücherraupe" angemeldet. Wichtig war ihr, dass das Kind in Sachbilderbüchern eigene Entdeckungen machen kann, dass es in fiktionalen Erzählungen emotional mit dem Thema Bekanntschaft schliesst. Denn "Geschichten gehören zu den existenziellen Lebenserfahrungen der Kinder und helfen ihr Sein und Handeln prägen. Dies geschieht erst über das persönliche Erzählen der Eltern und der Kindergärtnerin. Das Erzählen regt die Kinder an, selber auf Entdeckungsreisen in Büchern zu gehen", so die Kindergärtnerin.

Frau Helbling hatte zwei Marionettenfiguren vorbereitet: Die Plitsch und Platsch genannten Wassertropfen dienten als Vermittlerfiguren, mit deren Hilfe die Kinder gemeinsam den Kreislauf des Wassers entdecken konnten. Diese Figuren waren es auch, die die Brücke bildeten zwischen Buchwelt, Entdeckungsreisen, Experiment und Spiel. Beim Experimentieren etwa, wann und weshalb welche Gegenstände im Wasser sinken, wies die Kindergärtnerin darauf hin, dass dies und anderes in den in der "Bücherraupe" enthaltenen Büchern stehe. So vermittelte sie den Kindern immer wieder das Wissen darum, dass Bücher auch der Informationsbeschaffung dienen. Als es ans Schiffe basteln ging und ein Knabe eine Anleitung durch die Kindergärtnerin wünschte, verwies sie ihn auf Ali Mitgutschs Wasser-Wimmelbuch (Komm mit ans Wasser; Ravensburger 1994). Hier fand er

unzählige Formen von Schiffen, die er nachbauen konnte.

Zu einem späteren Zeitpunkt, nachdem Frau Helbling weitere Bilderbücher mit den Kindern angeschaut hatte, machte sie eine kleine Umfrage unter ihren Sprösslingen darüber, welche Bilderbücher am meisten, welche weniger Eindruck gemacht hätten. Diese bestätigte, was in Studien zur Lesesozialisation immer wieder als Fazit formuliert wird: intensive elterliche Begleitung bei der Begegnung von Kindern mit Büchern ist von grosser Bedeutung!

Am Tag der "Bücherraupen"-Übergabe waren auch die Eltern eingeladen. Jede Mutter (die Väter glänzten durch Abwesenheit!) suchte sich ein Bilderbuch aus, das sie gemeinsam mit dem Kind betrachtete und erzählte. Der emotionale Raum, der dabei entstand, und der direkte Hautkontakt zwischen Mutter und Kind (so die Beobachtung von A.-M. Helbling) waren von entscheidender Bedeutung für die Tiefe des Eindrucks, den das Buch beim Kind hinterliess. So war es jeweils dieses Buch, das auf der "Bewertungsskala" der Kinder an oberster Stelle stand. Zweite Priorität hatten diejenigen Bücher, die die Kindergärtnerin erzählenderweise in den Unterricht miteinbezogen hatte. Bei dieser Bewertung ist wohl ausschlaggebend, dass die Intensität der Vermittlung durch die Kindergärtnerin eine andere ist und gezwungenermassen auch sein muss, sieht diese sich doch mit einer ganzen Kinderschar konfrontiert. Die Intimität des direkten Körperkontakts ist höchstens punktuell gegeben. Auch hier aber sind die Geborgenheit evozierende Vermittlung des Inhalts und der dabei entstehende emotionale Erzählraum von entscheidender Bedeutung. Ein Bilderbuch beginnt für das Kind, das noch nicht lesen kann, erst dank der Hilfestellung durch Erwachsene "zu sprechen". Der Akt des Erzählens ist im nachhinein individuell nachvollziehbar; der Inhalt bleibt über die Erinnerung des Erzählakts anhand der Bilder für das Kind abrufbar.

An dritter Stelle folgte von Seiten der Kindergartenkinder das Argument, dass man zum Buch greife um "schöne Bilder" anzuschauen. Diese Aussage ist wohl ein Hinweis darauf, dass das Kind ohne Vermittlungsperson dem Buch und seinem Erzählgehalt hilflos gegenüber steht.

Interessant war ferner die Tatsache, dass auch beim Selberentdecken eines Buches der Anstoss von aussen, d.h. von Seiten der Lehrperson, kommen muss. Die von der Kindergärtnerin behandelte Thematik wird von den Kindern in den Büchern wiederentdeckt; dies erst führt zum quasi "Selberlesen". Nachdem die Kinder den Überraschungseffekt der Geschenkpackung "Büchertasche" genügend ausgekostet hatten, wünschten sie schon bald, dass alle Bücher gleichzeitig sichtbar sein sollten. Die Kinder betrachteten nun auch zusammen und in Gruppen Bilderbücher. Auch hier war der direkte Hautkontakt, diesmal zum "Gschpänli", wichtig. Gemeinsam wurden Bücher anhand der Bilder nacherzählt, wurde über Bücher gesprochen.

Dass nicht nur die Welt der Bilder, sondern auch jene der Buchstaben eine grosse Faszination ausübt, zeigt die Tatsache, dass beim Zeichnen nach Bilderbüchern immer wieder auch Buchstaben, Wörter und sogar ganze Textstellen abgeschrieben werden. Obwohl er noch nicht lesen kann, hat der sechsjährige Sandro fein säuberlich einen ganzen Satz aus einem Bilderbuch abgeschrieben – inklusive Serifen, i- und ä-Pünktchen und Schlusspunkt! Dass für ihn die Bedeutung noch keine Rolle spielen kann, darauf weisen die unvermittelten Trennungen mitten in Wörtern am Blattende hin. Was aber auffällt, ist der starke Gestaltungswille des Kindes: Als ganzes wirkt sein Schriftstück sehr kompakt, die Buchstaben ergänzen sich zu einem harmonischen Schriftbild und der Textblock wirkt in sich sehr geschlossen. Somit kann festgehalten werden, dass es die Faszination von Zeichen ist – sei es im Text oder im Bild –, die das Kind zum Nachahmen anregt. Damit aber wird der Grundstein zu einem intellektuellen Erfassen von Welt gelegt. Und genau hier, in einer gezielten Wahrnehmungsschulung, liegt denn auch eine der wichtigen Aufgaben des Kindergartens. Im Hinblick auf eine erfolgreich verlaufende individuelle Lesesozialisation dürfte sich diese Aufgabe wohl als zentral erweisen!

Adresse: Dr. Ruth Fassbind-Eigenheer, Kantonales Seminar Brugg, Baslerstrasse 43/45, Postfach 138, CH-5201 Brugg, Tel. 056/460 06 06/Fax 056/460 06 09

Beiträge
Contributions

Margrit Stamm

Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache

Forschungsresultate für die Praxis

Speedy Gonzales

Speedy Gonzales – die schnellste Maus von Mexiko! Sie kann nicht nur alles, sie kann alles schneller und besser und vor allem früher als die anderen. Ihre Aufmerksamkeit, ihre Strategien und Denkweisen: der Inbegriff dessen, was wir mit "frühreif" umschreiben. Diese Maus passt nicht in unser übliches Schema. Gerade deshalb eignet sie sich hervorragend als Metapher für meine Ausführungen: Ich möchte über die Hauptresultate der Studie "Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen" berichten, die sich mit Kindern befasst, welche vor Schuleintritt bereits lesen, rechnen oder lesen und rechnen konnten und in diesem Sinne als "frühreif"



gelten können. Diese Maus eignet sich deshalb gut als Bild, weil sie zwei Vorurteilen entspricht: Erstens geht man davon aus, dass aus solchen Speedy Gonzales selbstverständlich zukünftige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten werden. Zweitens entspricht die Figur den unter Lehrpersonen weitverbreiteten Vorurteilen, frühbefähigte Kinder seien meist der Ausdruck elterlichen Ehrgeizes, und sie seien auf Grund ihrer intellektuellen Ausrichtung in ihrer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung gefährdet und insbesondere emotional und sozial gestört. Da die Auseinandersetzung um Kinder mit besonderen Begabungen oder "Frühbefähigungen" heute öffentlich mit starkem emotionalem Engagement ge-

führt wird, können die Resultate dieser Studie dazu beitragen, bildungspolitische Entscheide auf solidere Grundlagen abzustützen. Dazu möchte ich Informationen und Grundlagen liefern.

Vier Schnappschüsse

Als Einstimmung präsentiere ich vier Schnappschüsse, Portraits von vier Kindern aus meinem Projekt. Sie geben einen ersten Einblick in die Vielschichtigkeit der Entwicklungsverläufe und nehmen auch Teilresultate vorweg. Diese vier Kinder stehen stellvertretend für 400 Kinder aus acht Kantonen und dem Fürstentum Lichtenstein, die zwischen 1995 und 1998 mit ihren Lehrerinnen und Lehrern in meinem Projekt beteiligt waren.

Paolo, Frühleser/Frührechner, (FLR) lebt mit seiner Familie in einem bekannten Ferienort im Kanton Graubünden. Der Vater ist Süditaliener, seit 18 Jahren in der Schweiz und arbeitet bei einem öffentlichen Transportunternehmen. Die Mutter stammt aus dem Puschlav und ist Hauswartin. Die Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch. Paolo war seit Geburt ein besonderes, aufgewecktes Kind. Schon mit vier Jahren lernte er von seinem älteren Bruder italienisch, im Kindergarten dann auch deutsch lesen und schreiben. Heute, in der vierten Klasse, ist Paolo nach wie vor ein Spitzenschüler. Er hat eine schnelle Auffassungsgabe, eine enorme Konzentrationsfähigkeit und eine gute Arbeitshaltung. Dass die Schule Paolo wenig fordert, verwundert und beunruhigt die Eltern etwas. Sie haben sich deshalb schon mehrfach gefragt, ob Paolo nicht vielleicht eine Klasse überspringen sollte, vermerken aber, dass noch keine Lehrperson eine entsprechende Andeutung gemacht habe. So versucht die Familie mit den geringen ihnen zur Verfügung stehenden Finanzen, Paolo ein kompaktes ausserschulisches Angebot als Ausgleich zu bieten.

Seine Intelligenz, mit Test gemessen, liegt in den zwei Messungen 1996 und 1998 zwischen 130 und 140 Punkten.

Magdalena, Frühleserin, (FL), das älteste von drei Kindern, wohnte mit der Familie in einer kleinen Voralpengemeinde. Der Vater, ursprünglich in einem Dienstleistungsbetrieb tätig, hat sich im seelsorgerischen Bereich weitergebildet, was die Familie vor zwei Jahren zu einem Wohnorts- und Kantonswechsel bewog. Diesen Wechsel benutzte man gleich, um Magdalena das zweite Schuljahr überspringen zu lassen. Sie hatte bereits mit drei Jahren ausserordentliche mathematische Fähigkeiten gezeigt, zeichnete sich aber in meinem Projekt als Frühleserin aus. Ihre beiden pointiertesten Persönlichkeitseigenschaften – ausgeprägte Eigenwilligkeit und extreme Langsamkeit im schriftlichen Arbeiten – kamen am neuen Wohnort und in der neuen Klasse stark zum Ausdruck. Von Anfang an fühlte sie sich nicht wohl, hatte wenig Freunde und zog sich immer mehr zurück. Die ersten Rechentests fielen dann allesamt so schlecht aus, dass die beiden Lehrpersonen an Magdalenas Fähigkeiten zweifelten und auch heute, ein Jahr später, befürchten, dass Magdalena sicher nicht den Sprung ins Gymnasium, den in die Sekundarschule nur unter Vorbehalten, am ehesten den in die Realschule schaffen wird. Ihre Intelligenz liegt im Bereich zwischen 135 und 145 Punkten.

Franco, (FLR) wohnt mit seinen Eltern und den beiden Geschwistern in einer mittelländischen Industriegemeinde. Seine Eltern sind Ingenieur und Kindergärtnerin. Franco war das unruhigste, aber auch das aufgeweckteste der drei Kinder. Bereits mit drei Jahren lernte er lesen und rechnen und verblüffte die Eltern, indem er alle Tramnummern ablesen konnte. Bei Schuleintritt konnte er fliessend lesen und rechnen – ohne dass ihn jemand instruiert hätte. Francos Schulkarriere war zunächst problematisch. In den ersten Schuljahren wechselte er zweimal die Klasse, jedesmal auf Grund seiner störrischen, vorlauten Art, leider ohne grossen Erfolg. Mit dem Springen von der zweiten in die vierte Klasse besserte sich die Situation schlagartig. Heute ist er zufrieden und wird von den anderen Kindern akzeptiert. Zum ersten Mal fesseln ihn schulische Inhalte und er fühlt sich nicht mehr unterfordert, obwohl die Hausaufgaben – seit der ersten Klasse – auf Grund seiner schlechten Arbeitshaltung für ihn ein Problem sind. Seine Testwerte liegen um 145 Punkte.

Bettina, Frührechnerin (FR). Bettina ist ein Einzelkind, das mit seinen Eltern in einer gut erschlossenen Agglomerationsgegend wohnt. Der Vater ist im kaufmännischen Bereich tätig, die Mutter führt einen Coiffeursalon. Schon rein äusserlich fällt Bettina auf: Sie ist ein sehr grosses, etwas vollschlankes Mädchen, das viel älter wirkt als alle anderen, nicht zuletzt ihrer modischen Kleidung wegen. Bettina war ein liebes, ruhiges und unauffälliges Kleinkind. Rechnen gelernt hat sie aus Langeweile auf den Fahrten zum Ferienhaus der Eltern, mit Hilfe von Vaters Portemonnaie. Der Schuleintritt verlief unproblematisch. Bettinas Lehrerinnen bezeichnen sie als sehr fleissig, arbeitsverpflichtet, aber auch als Kind, das kaum eine eigene Meinung zeigt und

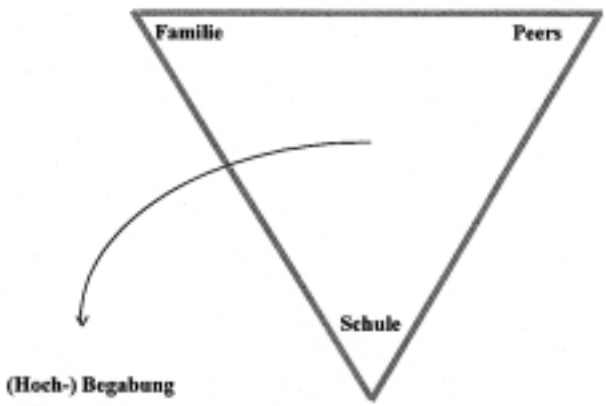
eher Mitläuferin ist. Die Eltern bemühen sich sehr um Bettinas Gedeihen und setzen alles daran, ihr eine erfolgreiche Schulkarriere zu ermöglichen. Ihre Intelligenzwerte liegen bei 95 Punkten.

Hochbegabung – ein Modell

Was versteht man genau unter Begabung bzw. Hochbegabung? Anhand einer grafischen Darstellung möchte ich aufzeigen, was man unter diesem Konstrukt verstehen kann. Es handelt sich um eine von mehr als hundert Definitionen.



Das Modell zeigt, dass intellektuelle Begabung (wie auch die motorische, soziale oder künstlerische Begabung) von drei Persönlichkeitsmerkmalen, hier als Kreise dargestellt, abhängig ist: Aufgabenzuwendung (Motivation), Kreativität sowie intellektuelle Fähigkeiten. Diese drei Ausprägungen müssen in überdurchschnittlicher, aber nicht herausragender Qualität vorliegen und günstig ineinander greifen, damit sich eine besondere Begabung manifestieren kann. Sie sind als Anlage in jedem Kind enthalten, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung.



Aufgrund der sozialen Ausrichtung des Menschen kommen jedoch drei wichtige Sozialbereiche – im Modell in Dreiecksform verdeutlicht – dazu, nämlich Familie, Schule und Gleichaltrige (Peers). Damit weist dieses interaktionale Begabungsmodell darauf hin, dass Begabung nicht als statisches Konstrukt, sondern als Ergebnis einer dynamischen Wechselwirkung zwischen individuellen Persönlichkeitsanlagen und dem fördernden oder hemmenden Einfluss der sozialen Umwelt verstanden wird. Damit sich eine Begabung entwickeln und manifestieren kann – sei sie durchschnittlich oder überdurchschnittlich – erfordert sie Begleitung und Förderung.

Kinder, die vor Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten, hat es schon immer gegeben. Die Beschreibung dieses Phänomens ist nicht neu. Heute betonen jedoch Psychologie und Erziehungswissenschaften die Bedeutung der Einschulungszeit und der ersten Schuljahre für die Entwicklung des Kindes. Dabei postulieren sie gleichzeitig eine Optimierung der individuellen Entwicklung durch die Berücksichtigung der jeweiligen Lernerfahrungen. Bemerkenswert ist, dass dabei meist von Defizitvermutungen ausgegangen und kaum danach gefragt wird, was ein Kind an Mehr und Anderem mitbringt. Dies ist auch in vielen Schweizer Lehrplänen so, in denen kaum danach gefragt wird, was Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bereichen an Mehr und Anderem mitbringen.

An jeder Schule gibt es aussergewöhnlich und überdurchschnittlich Begabte, sei es auf sportlichem, künstlerischem, sozialem, naturwissenschaftlichem oder sprachlichem Gebiet. Manche sind über Jahre hinweg Klassenbeste oder überspringen Klassen. Andere aber werden während der ganzen Schulzeit nicht erkannt. Manche sind sogar besonders schlechte Schülerinnen und Schüler und dennoch begabter als ihre Klassenkameraden. Begabung lässt sich an Noten genauso wenig ablesen wie an der Nasenspitze. In der pädagogischen Beurteilung wird Hochbegabung häufig missverstanden als Fähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers, auf allen Gebieten die vorgegebenen Ziele so zu erfüllen, dass die Leistungen mit 6 zensiert werden können und, dies im Zweifelsfalle allein, ohne fremde Hilfe und auch gegen widrige Umstände. Tenor: Einstein hats auch geschafft.

Ergebnisse

Auf dem Hintergrund dieser Grundgedanken und meinen Ergebnissen, die empirisch breit abge-

stützt sind, formuliere ich dementsprechend einen ersten Schwerpunkt: Die Schule soll sich auch auf das Mehr und das Andere konzentrieren, das Schülerinnen und Schüler mitbringen. Zu diesem Mehr und Anderen gehören nicht nur Kenntnisse, sondern Fähigkeiten im produktiven, schöpferischen Denken und Problemlösen. Somit impliziert dieser erste Schwerpunkt, dass ein Wechsel der pädagogischen Grundhaltung zu diskutieren ist, hin zur Förderung der Ressourcen und zu einer primären Orientierung an den individuellen Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Ein solcher Paradigmawechsel beinhaltet notwendigerweise auch einen zweiten Schwerpunkt, nämlich die Erkenntnis, dass besondere Begabung etwas Normales ist. Begabt sein ist etwas Normales. Gleichzeitig gilt, dass jeder Mensch einzigartig ist. Menschen mit besonderen Begabungen sind nicht nur je so unterschiedlich, wie es verschiedene Begabungen gibt, sondern auch in der Ausprägung ihrer Begabungen verschieden. Darüber hinaus sind Begabungen keine festen Grössen, sondern Entwicklungsprozessen unterworfen. Sie entfalten sich unterschiedlich, sei es schon im Verlaufe der Kindheit, im Schulalter, im Jugendalter oder gar im Erwachsenenalter. Dass Begabung etwas Normales ist, kann mit der Tatsache untermauert werden, dass etwa 10 bis 15 % einer Schülerpopulation über kognitive Fähigkeiten verfügt, die über dem Durchschnitt liegen. Bei 3 – 4 % liegt eine eindeutige, über 130 Punkten liegende Hochbegabung vor. Im Kanton Bern wären dies laut statistischem Jahrbuch 1998 von 42‘000 Schulkindern 4‘200 mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten und etwa 1‘300, die man als kognitiv hochbegabt bezeichnen könnte.

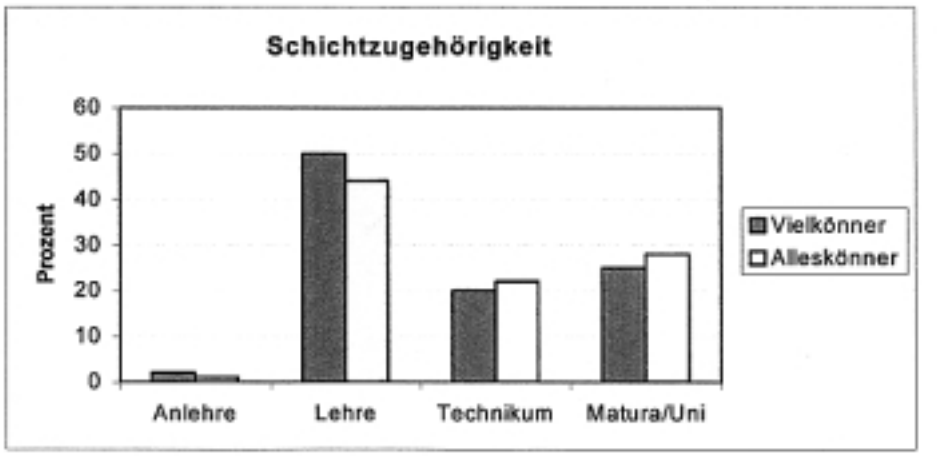
Frühlesen und Frührechnen sind soziale Tatsachen!

Das Projekt zeigt klar auf, dass man von Frühlesen und Frührechnen als “soziale Tatsachen” sprechen muss. Insgesamt konnten aus einer Gesamtheit von 2700 Schulkindern 23.0% Kinder (8.1 % FL, 6.9 % FR, 8.0 % FLR) eruiert werden, deren Vorsprung gemäss Lehrplänen mindestens 1/2 Jahr betrug. Aus dieser Gruppe wurden schliesslich die sogenannten “Alleskönner” identifiziert, Kinder, welche alle Lese- und/oder Rechentests vollkommen fehlerfrei gelöst hatten (3.8 % FL, 3.4 % FR, 2.8 % FLR). Diese Kinder bildeten schliesslich die Untersuchungsgruppe.

Aufgrund dieser Resultate haben Bildungsverantwortliche davon auszugehen, dass in einer ersten Klasse mit zwanzig Schülerinnen und Schülern mit vier bis fünf Kindern gerechnet werden muss, die über deutlich höhere Sprach- und/oder Rechenkompetenzen verfügen als allgemein erwartet wird. Dazu kommt, dass in jeder Schulklasse besonders begabte Kinder sitzen, die keine FL, FR oder FLR waren, aber trotzdem ein hohes intellektuelles Potential aufweisen. Somit handelt es sich bei Schulneulingen, die mit besonderem intellektuellem und/oder mit ausgeprägten Kenntnisvorsprüngen in die Schule eintreten, keineswegs nur um Einzelfälle, sondern eben um eine soziale Tatsache.

Wie sieht es nun mit der sozialen Schichtung aus, d.h. aus welchen Milieus kamen die FL, FR und die FLR? Obwohl die untersuchten Kinder zu gleichen Teilen Eltern mit einem höheren Berufs- bzw. Hochschulausbildung hatten und dem entsprechend der Mittel- und Oberschicht zugehörig bezeichnet werden konnten, waren auch Kinder breit vertreten, deren Eltern eine normale Berufslehre

FL, FR und FLR stammen aus allen sozialen Schichten



Projekt Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen 1995–1998

Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich Dr. Margrit Stamm & Partner

absolviert hatten und der unteren Mittelschicht bzw. der Unterschicht zugeteilt werden könnten. Die soziale Schichtung zeigte sich im Verlaufe des Projekts insofern als bedeutsam, als zwar insbesondere Mittelschicht-Eltern hohe Erwartungen an die Berufsausbildung ihrer Kinder formulierten, der Wunsch nach höherer Schulbildung jedoch mit einer höheren Ausbildung der Väter noch anstieg. Aufgrund dieser Resultate ist anzunehmen, dass es für die begabten Kinder aus sozial benachteiligten Schichten schwierig sein wird, an den höheren Bildungsgängen zu partizipieren. Ihre Eltern werden nur unter Überwindung grosser Widerstände – oder nur, wenn sie durch Lehrpersonen unterstützt und von ihnen animiert werden – einen Bildungsweg bei ihren Kindern fördern, der ihnen zwar adäquat scheint, aber allzu weit weg von ihrem eigenen ist. Umgekehrt werden Angehörige der Ober- und Mittelschicht ihre Bildungswünsche in hohem Masse durchzusetzen versuchen, auch wenn ihre FL, FR oder FLR über ein lediglich gut durchschnittliches intellektuelles Potenzial verfügen. Typische Beispiele sind die eingangs vorgestellten Kinder Paolo und Bettina. Paolos Eltern werden kaum Bildungsaspirationen formulieren, die im Bereich eines Studiums liegen. Da seine bisherigen Lehrpersonen zudem keine besonderen Massnahmen angeordnet haben, sind die Chancen, dass er sein Potenzial ausschöpft oder zumindest teilweise umsetzt, dem Zufall, einer "glücklichen Fügung" überlassen. Bettina wiederum hat Eltern, die sich trotz ihrer leicht unterdurchschnittlichen intellektuellen Potenz um ihren Schulerfolg aktiv bemühen.

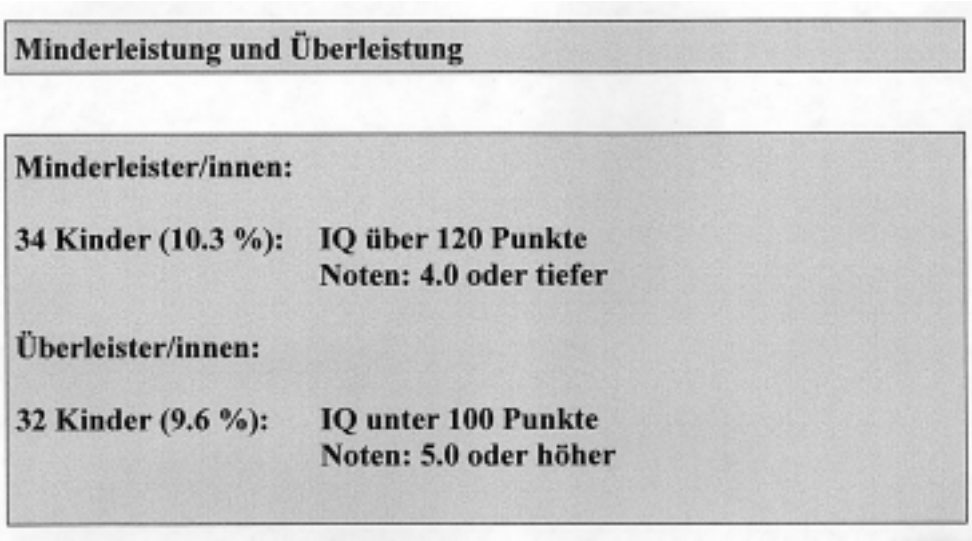
Frühleser/Frührechner als herausragendste Gruppe

Die bisherigen Ausführungen haben noch nichts ausgesagt über den Schulerfolg der untersuchten Kinder am Ende der dritten Klasse. Diesbezüglich zeigten sich zwei Variablen als bedeutsam: Erstens das Motiv, das zum Lesenlernen und/oder Rechnenlernen führte (eigene Motivation, Instruktion durch Eltern, Imitation der Geschwister) und zweitens das Kriterium Lesen und Rechnen in Kombination. Daraus lassen sich folgende Aussagen ableiten: Erstens: Kinder mit eigener Motivation und autodidaktischer Aneignung der Kompetenzen gehörten auch am Ende der dritten Klasse signifikant häufiger zu den klassenbesten Schülerinnen und Schülern als solche, deren Motiv in der Instruktion durch die Eltern oder in der Imitation der Geschwister lag. Zweitens: Kinder, die aus Eigeninteresse Lesen und Rechnen lernten, wiesen das höchste kognitive Profil auf.

Die FLR-Kinder zeichneten sich somit als herausragendste Gruppe aus. Von den FL und FR unterschieden sie sich insbesondere dadurch, dass sie den Vorsprung am ausgeprägtesten haben halten können, durch die höchsten kognitiven Fähigkeiten, ein markantes Persönlichkeitsprofil sowie durch ihr Schuleintrittsalter. Sie gehörten nämlich zu den jüngsten Schulneulingen mit einer Altersspitze, die deutlich tiefer lag als bei den übrigen Subgruppen. Ferner wiesen die FLR ausgeprägte ausserschulische Interessen und Tätigkeiten auf, die insbesondere durch Elterninitiative gefördert und auch finanziert wurden.

Vier Typen

Die 400 untersuchten Kinder liessen sich in vier verschiedene, anhand bestimmter Persönlichkeitsmerkmale voneinander differenzierbare Typen aufteilen. Diese statistisch abgesicherte Typologie umfasst folgende Persönlichkeitsprofile: "Zugrösschen", "Einzelgänger/in", "Egozentriker/-in", "Mitläufer/in". Zum Typus "Zugrösschen" gehörten Kinder, die eine hohe Sensibilität anderen Menschen gegenüber zeigten, ausgeprägt kreativ und humorvoll, aber kaum aggressiv waren. Im schulischen Kontext gehörten sie zu den ehrgeizigen Schülerinnen und Schülern mit hervorragender Leistungsentwicklung. Der Typ "Einzelgänger/in" umfasste Kinder, die ein eher niedriges Mitgefühl anderen gegenüber zeigten, im Klassenverband nicht besonders integriert waren und in den schulischen Belangen einen eher unterdurchschnittlichen Ehrgeiz mit lediglich mittelmässigen Leistungen an den Tag legten. Als "Egozentriker/in" wurde die Gruppe der Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die stark auf sich selbst zentriert waren und bisweilen eine gewisse Eigenwilligkeit aufwiesen, was sich in querdenkerischem oder besserwisserischem, teilweise aggressivem Verhalten ausdrücken konnte. Sie verfügten jedoch ebenfalls über eine hohe Kreativität und einen ausgeprägten Humor. Im schulischen Bereich wiesen sie sich durch eine sehr gute Leistungsfähigkeit aus. Die vierte Gruppe "Mitläufer/in" setzte sich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die über ein relativ tiefes Selbstbewusstsein verfügten und wenig kreativ oder humorvoll waren. Anderen Menschen gegenüber zeigten sie zwar eine geringe Sensibilität, bereiteten im Umgang jedoch kaum Schwierigkeiten. Ihre Intelligenz lag im durchschnittlichen Bereich. Dazu gehörten auch FL und FR, die den Vorsprung seit



Projekt Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen 1995–1998

Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich
Dr. Margrit Stamm & Partner

der ersten Klasse verloren hatten. Wenn wir an unsere vier Fallbeispiele denken, können wir Paolo der Gruppe der Zugrösschen zuordnen, Franco den Egozentrikern, Magdalena den Einzelgängern und Bettina den Mitläufern.

Minderleistung

Diese Gruppe umfasste am Ende der dritten Klasse (1998) insgesamt 66 Schülerinnen und Schüler (19.9 %); 32 davon gehörten zur Gruppe der sogenannten Überleister (9.6 %) und 34 zu den Minderleistern (10.3 %). Aufgrund ihres kognitiven Fähigkeitsprofils wurden sie als besonders begabt eingestuft, erzielten jedoch nur mässige oder sogar schlechte Schulleistungen. Bei ihnen besteht somit aktuell eine Diskrepanz zwischen ihren Fähigkeiten und den erbrachten Leistungen. Sie versagten nicht aufgrund ihrer intellektuellen Fähigkeiten, sondern aufgrund nicht-intellektueller Faktoren. Ein solches ungünstiges Merkmalsprofil wird auch in der allgemeinen Underachievement-Forschung beschrieben. Welche Faktoren jedoch eine Rolle spielten und wie sie interagierten, konnte im Rahmen dieses Projekts nicht abgeklärt werden. Sie könnten im Persönlichkeitsbereich, im schulischen Bereich und in familiären Konstellationen liegen oder in der Gruppe der Gleichaltrigen. Dabei wäre zu berücksichtigen, dass sich diese Bereiche teilweise gegenseitig bedingen oder beeinflussen können.

Unser Fallbeispiel Magdalena kann als Minderleisterin bezeichnet werden. Die Faktoren, welche den grössten Einfluss ausüben, scheinen in ihrem Persönlichkeitsbereich zu liegen, so in ihrem Arbeitsverhalten und in ihrer Einstellung zu den Schulleistungen. Dazu kommt die nicht in allen Teilen geglückte Akzeptanz durch die Gleichaltrigen. Magdalena ist auch eine typische Repräsentantin des nächsten Schwerpunkts.

Mädchen als Risikogruppen

Begabungsförderung müsste auch Mädchenförderung heissen, denn eines der markantesten Ergebnisse dieser Studie sind geschlechtsspezifische Differenzen, die sich wie ein roter Faden durch das ganze Projekt zogen und stets zu Ungunsten der Mädchen ausfielen. Die Differenzen betrafen drei Bereiche: Die Leistungen, das Persönlichkeitsprofil, die Bildungsaspirationen samt Beurteilung der Fördermassnahmen aus der Sicht der Eltern. In Bezug auf die Leistungssituierung zeigten die Knaben durchgehend signifikant bessere Mathematikleistungen als die Mädchen. Umgekehrt erzielten die Mädchen in den Sprachbereichen zwar etwas bessere Leistungen, die aber nur als zufällig zu betrachten sind. Die Zeugnisbeurteilung der Lehrkräfte deckten sich dabei weitgehend mit diesen Ergebnissen. Diese Tatsache erstaunt umso mehr, als in keiner der beiden Untersuchungen Unterschiede in den Intelligenzwerten zwischen Mädchen und Knaben festgestellt werden konnten.

Solche Bestandesaufnahmen gehören zwar inzwischen zur pädagogischen Folklore. Man weiss, dass Mädchen sich anders verhalten und anders lernen. Trotzdem scheint es hier wichtig, diese Ergebnisse in einen weiteren Zusammenhang zu stellen. Zur Tatsache nämlich, dass Eltern von Knaben weit anspruchsvollere Berufserwartungen formulierten als Eltern von Mädchen, und dass sie auch unterschiedliche Fördermassnahmen wünschten. Ginge es nach den elterlichen Vorstellungen, würden bei Knaben intensive akzelerierende Massnahmen eingesetzt wie etwa “dem Alter vorausgreifen”, “Un-

terricht in einer höheren Klasse", oder auch segregierende Massnahmen. Nach dem Willen der Eltern sollten zudem in erster Linie die Söhne eine weiterführende Schule besuchen oder ein Studium absolvieren. Für Mädchen hingegen wünschten sich Eltern am ehesten "das kooperative Lernen", also die Unterstützung schwächerer Schülerinnen und Schüler im Unterricht! Für ihre Töchter formulierten sie keine deutlichen Berufserwartungen ("Es spielt uns keine Rolle"). Betrachtet man diese geschlechtsspezifischen Resultate in ihrer Gesamtheit, so sprechen sie eine deutliche Sprache:
An Mädchen wurden weit weniger hohe Bildungserwartungen formuliert und sanftere begabungsfördernde Massnahmen zugesprochen, obwohl sie intellektuell die gleichen Potenziale mitbrachten wie Knaben. Somit zeigte auch dieses Projekt, dass Begabungsförderung für Mädchen weiterhin vorab als Entwicklungsförderung im sozialen Bereich verstanden wurde und sie sich offenbar auch dementsprechend verhielten.

Ein systematisches Konzept zur Begabungsförderung

Im Zentrum dieses Entwicklungskonzepts steht die systematische, differenzierte Begabungsförderung. Mit ihr soll das Postulat der Förderung als rechtlicher Anspruch, als pädagogische Aufgabe und als Möglichkeit zur schulischen Problemvermeidung eingelöst werden. Zum Entwicklungskonzept gehören drei Ebenen, die kantonale Ebene, die Ebene der Einzelschule sowie die individuelle Ebene, die Lehrperson und Klasse betrifft. Allen drei Ebenen kommt die Aufgabe zu, in vier Bereichen aktiv zu werden.

Der erste Bereich umfasst die Zielorientierung. Die verbindlichen Instrumente wie Lehrpläne, Leitbilder, Schulprogramme können auf die Thematik der besonderen Begabung hin ausgerichtet werden oder Aspekte davon aufnehmen. Zu dieser Zielorientierung gehört aber auch die kritische Bemerkung, dass aus begabungspsychologischer Sicht Lebensalter und Jahrgangsklassensystem als einheitsstiftendes Prinzip zunehmend fragwürdig werden.

Der zweite Bereich betrifft die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Hier sollte die Thematik Eingang finden und einer systematischen Vermittlung des wesentlichsten Know-hows zugänglich gemacht werden. Dabei wäre es wünschenswert, den vier empirisch erhärteten Persönlichkeitstypen besonderes Augenmerk zu schenken und auch die Fachdidaktiken Deutsch und Mathematik einzubeziehen.

Der dritte Bereich umfasst das Förderkonzept, das neben anreichernden (individualisierenden) Massnahmen auch akzelerative (beschleunigende) und ev. gruppierende Massnahmen beinhalten sollte.

Der vierte Bereich ist schliesslich den Förderprogrammen gewidmet. Er umfasst den Gedanken, dass die Etablierung von Förderprogrammen in jedem Fall den drei Gruppen Unterschichtskinder bzw. Kinder aus sozial benachteiligtem Milieu, Mädchen und Minderleister besondere Beachtung schenken sollte. Der Einbezug der entwicklungspsychologischen Perspektive meint dabei, dass die Begabungsförderung im Jugendalter andere Ziele fokussieren sollte als im Primarschulalter. In erster Linie geht es um die Entwicklung und Erhaltung der Fähigkeitsschwerpunkte durch anspruchsvolle Aufgabenstellungen, um das Wachhalten der Lernmotivation und die Begegnung mit Vorbildern bzw. mit der Scientific Community zu ermöglichen.

Ich bin mir bewusst – und das gehört ja auch zu den Freiheiten der Forschung – dass es sich um ein idealtypisches Konzept handelt. Trotzdem enthält es Bereiche, in denen Lehrerinnen und Lehrer individuell, im Team oder im Kollegium unmittelbar aktiv werden können, so etwa in den Bereichen Zielorientierung und unterrichtsbezogene Massnahmen.

Zusammenfassung

Die Studie hat deutlich gemacht, dass die zukünftigen Bildungswege dieser begabten FL, FR und FLR einerseits von ihrer Herkunft und andererseits ihrer Geschlechtszugehörigkeit abzuhängen scheinen und keinesfalls lediglich von ihrem intellektuellen und/oder sozialen. Daran, so scheint es, kann auch die Tatsache nichts ausrichten, dass die Gymnasien heute bis zu einem Drittel aller Schülerinnen und Schüler beschulen. Auch das Gymnasium reiht sich somit in die Feststellung ein, dass die aktuelle Schule heute nach wie vor sozial selektiv und kaum intellektuell selektiv ist und somit dem Angebot von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit nur zögerlich nachkommt. Deshalb mein Appell zum Schluss: Es wäre tatsächlich falsch, in den Schulen inklusive Gymnasien nur die farbigen Speedy Gonzales zu fördern; wir haben zu viele graue Mäuse, die aus verschiedenen Gründen den Sprung ins Gymnasium nicht schaffen oder nicht wählen. Dazu kommen in den Gymnasien viele Talente und Begabungen, auch FL, FR oder FLR, die vielleicht als solche erkannt und anerkannt sind, die jedoch unentdeckt bleiben oder sich nicht entfalten

können. Ein systematisches Förderkonzept erfasst daher nicht nur farbige Mäuse, sondern auch graue Mäuse, die langsam denken, anders denken oder schneller denken.

Publikationen: Stamm, Margrit: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?: Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten: Schlussbericht (Langfassung). Aarau, August 1998, 59 S.

Stamm, Margrit. Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?: Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten: Schlussbericht (Kurzfassung). Aarau, Juli 1998, 34 S. (19 Blätter)

Adresse: Dr. phil. Margrit Stamm, Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich. Oberholzstrasse 22, CH-5000 Aarau, Tel. 062/824 87 27, Fax 062/824 87 28, E-Mail: mstamm@access.ch

Margret Christen

Zur Leseförderung in der Schulpraxis

Ein Interview

Das Institut für Pädgogik in Bern hat 1998 im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich eine Untersuchung zur Schulqualität an den 6. Klassen des Kantons Zürich durchgeführt. Die Klasse von Margret Christen gehörte zu den 80, nach einem bestimmten Schlüssel ausgesuchten Testklassen. Trotz eines hohen Ausländeranteils haben ihre Schüler dabei eine überdurchschnittlich gute Sprachkompetenz bewiesen. Wir unterhielten uns mit ihr über Leseförderung in der Schulpraxis. Die Fragen stellte Barbara Helbling.

B.H.: Frau Christen, Sie haben während vielen Jahren im selben Schulhaus unterrichtet. Im Schuljahr 1997/98 gehörten Ihre Schülerinnen und Schüler zu den im Auftrag der Erziehungsdirektion getesteten Sechstklässlern des Kantons Zürich. Im Rechnen und in Deutsch hat die Klasse deutlich über dem Durchschnitt liegende Werte erreicht. Als erstes interessiert mich, wie Ihre Klasse zusammengesetzt war: Ihr Schulhaus steht in einem alten Zürcher Wohn- und Gewerbequartier; hat sich die soziale Herkunft der Kinder in den vergangenen Jahren stark geändert? Wie war sie in diesem Klassenzug?

M.Ch.: Die Bewohnerschaft unseres Quartiers war schon immer stark gemischt. Wir hatten stets eine Gruppe Kinder aus fremdsprachigen Familien, neben den Schweizerkindern von Handwerkern, Ladenbesitzern, Akademikern und auch von vielen alleinerziehenden Eltern. Die Zahl der Ausländerfamilien hat zugenommen, aber nicht so extrem wie in andern Stadtkreisen. Weil in die Klasse ein schwerbehindertes Kind integriert war, hatte ich eine relativ kleine Klasse: 18 Schüler, von denen 10 fremdsprachiger Herkunft waren. Wirklich zum Deutschunterricht beitragen konnten 8 Schüler. Die andern 10 sprachen zu Hause 7 verschiedene Sprachen, sind in ebenso vielen Kulturen heimisch – von Französisch und Italienisch über Albanisch und Serbokroatisch bis Russisch. Die Eltern der meisten Kinder leben jedoch schon seit ein bis zwei Jahren in der Schweiz und sind in den Arbeitsprozess integriert. Sie hatten deshalb ein Interesse daran, dass die Kinder in der Schule gut lernten.

B.H.: Zum grössten Teil also eine kooperative Elternschaft, die an der Schulentwicklung der Kinder positiv Anteil nahm... Dennoch waren Sie selber überrascht vom guten Abschneiden Ihrer Klasse gerade in Deutsch. Welche Sprachkompetenzen wurden besonders getestet?

M.Ch.: Die Klasse erreichte eine Gesamtbewertung deutlich über dem Durchschnitt; zum guten Resultat trugen die Teilaspekte "Wortbedeutung" und "Grammatik" besonders bei, während im Teilbereich Interpunktion die Leistungen mässig waren: da haben wir auch nicht stundenlang geübt. Im Feld "Textverständnis" schnitten die Schüler gut, aber näher beim Durchschnitt ab. Darin drückt sich aus, dass sich die Schülerinnen und Schüler zur intensiven Beschäftigung mit Sprachkonstruktionen motivieren liessen. Das Nachschlagen im Wörterbuch und das Aufspüren der im speziellen Fall richtigen Wortbedeutung kann spielerisch geübt werden. Vielen Kindern, die in einer andern Sprache heimisch sind, fällt zunächst das Verständnis für Textzusammenhänge schwer. In interessantem Lesestoff liegt aber auch für fremdsprachige Kinder die Anregung, dass sie den Textinhalt wirklich erfassen wollen.

B.H.: Wo setzen Sie im Deutschunterricht die Schwerpunkte? Welche Aufgabenstellungen zur Leseerziehung haben sich für Sie bewährt?

M.Ch.: Wichtig ist: es darf viel gelesen werden und das Lesen soll Spass machen. Das bedeutet einerseits Individualisierung. Die schnellen Leserinnen und Leser dürfen rascher im Buch vorankommen, während die Aufgabenstellung für die schwächeren einfacher bleibt. Lesen kann in vielen Varianten geübt werden und wichtig ist gerade die Abwechslung: Lesen einzeln für sich oder Vorlesen vor der Klasse, oft auch zu zweit, wobei sich die Partner

gegenseitig laut vorlesen und gemeinsam nach Erklärungen für schwierige Ausdrücke suchen. Sie melden sich nur, wenn beide ein Wort, eine Wendung nicht kennen. Vorlesen im kleinen Kreis, zum Beispiel in der Halbklasse, ist eine wichtige Variante. Der gelesene Text kann einmal einfach so stehen gelassen werden, einmal als Vorbereitung zu Improvisationsspielen dienen, einmal direkt im Zusammenhang mit der Klassenlektüre stehen.

B.H.: Lesen also als Basis und Ausgangspunkt für die Erweiterung aller Sprachkompetenzen?

M.Ch.: Das ist für die Schüler am sinnvollsten: auch Grammatikübungen haften besser, wenn sie in einen Textzusammenhang gestellt werden. Da bietet das Lesebuch eine sehr gute Auswahl geeigneter Kurztexte.

B.H.: In der Untersuchung haben Ihre Schüler im Bereich "Wortbedeutung" besonders gut abgeschnitten: ein erstaunliches Resultat bei dem hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern in Ihrer Klasse.

M.Ch.: Hausaufgabe kann manchmal "Lesen" sein mit dem Zusatz, dass die Schüler selber 3-5 "schwierige" Wörter auswählen. Zuerst suchen sie ohne Hilfe ihre Bedeutung zu erraten und schärfen damit ihre Aufmerksamkeit für das mögliche Wortfeld; dann schlagen sie im Duden nach. Während der gemeinsamen Lektüre des Textes in der Klasse werden die Worterklärungen von den Kindern vorgelesen – eine Erklärungsphase, die nicht zu lange ausgedehnt werden darf. Der Reiz des Aufspürens und Findens, der dieser Altersstufe mit ihrer Vorliebe für Kriminalromane ja sehr entspricht, kann so auf Sprache angewendet werden.

B.H.:: Auffällig und noch erstaunlicher ist der gute Durchschnitt der Klasse im Test "Textverständnis", bedenkt man, dass mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause eine andere Sprache spricht und zum Deutschunterricht kaum beitragen konnte.

M.Ch.: Zur Schulung des Sinnverständnisses für einen Text und der Aufnahme der Information, die in ihm steckt, wurden die Schülerinnen und Schüler mit individuell stark abgestuften Aufgaben konfrontiert. Am wichtigsten bleibt hier das Vorstellen eines Buches, das jedes ausgewählt hatte. Schon über ihre erste Arbeitsphase, den Einstieg in die Lektüre, konnten alle Schüler und besonders jene mit wenig Deutschkenntnissen kurz referieren. Wichtig ist ja, dass eine grosse Arbeit – hier die selbständige Erarbeitung eines Buches – in Portionen aufgeteilt wird, die dem Schüler überblickbar sind und sich damit auch leichter bewältigen lassen. Bei der Auswahl brauchten die Kinder oft Hilfe; es durfte hier an Stelle eines Buches auch ein einfaches SJW-Heft sein. Zur Vorstellung vor der Klasse gehört das Vorlesen einiger Textpartien, welche die Schüler selbst wählen: weil nur sie die Passage kennen, leuchtet ihnen ein, dass sie deutlich und sinnbetont vorlesen müssen.

Eine weitere Vorlese-Variante hat sich gut bewährt: Eine spannende Erzählung wird in kleinen Portionen den einzelnen Schülern zugeteilt. Nur das Kind, das an der Reihe ist, weiss, was auf "seinen" Textseiten passiert. Es muss die Passage gut vorlesen können, zuvor eventuell schwierige Wörter und Worterklärungen an die Tafel schreiben. Die Vorlage geht zum nächsten Kind weiter, das bald darauf an der Reihe ist. Für die Einzelnen ist die Aufgabe nicht gross und die Erzählung kommt doch im Zusammenhang zur Geltung.

B.H.: Lesen ist das eine, Schreiben das andere – welche "Schreibanlässe" halten Sie für die sinnvollsten?

M.Ch.: Am besten bewährt hat sich über Jahre hin das "Geschichtenheft": Die Schüler schreiben im Zeitraum von 4 Tagen eine eigene Geschichte so fertig, dass sie sich zum Vorlesen eignet. Das macht vielen Spass, und in jeder Klasse kommen Begabungen zum Vorschein, auf deren Produktionen die Mitschüler begierig warten. Nicht einfach zu lösen war für mich die Frage der Korrektur von orthographischen Fehlern in diesen Texten. Langweilige Verbesserungen an diesen persönlichen Texten können die Schreib-Motivation gründlich verderben. Ich habe jeweils nur selber das Wort mit farbigem Filzstift richtig hineingeschrieben: als Blickfang und zur Erinnerung an das korrekte Wortbild. Die Kinder haben den natürlichen Ehrgeiz, dass ihre Geschichte vor der Klasse gut wirken sollte. Sie bereiteten jeweils ihren Auftritt vor und mussten sich die Fehler auch genau ansehen und korrigieren.

B.H.: Zum Schluss noch eine Frage zur Gewichtung der Unterrichtsformen: Werkstatt und Frontalunterricht.

M.Ch.: Wichtig ist die gute Mischung: keine Arbeitsphase darf zu lange dauern, aber jede muss so lang sein, dass sich die Schüler nicht gehetzt fühlen. Individualisierter Unterricht ist gerade in Klassen mit sehr starker Streuung der Leistungen unerlässlich, doch ebenso wichtig ist das Klassengespräch mit allen zusammen oder im kleinen Kreis der Halbklasse. Der soziale Aspekt darf nicht vernachlässigt werden ob all den neuen Möglichkeiten des Werkstattunterrichts. Zur Integration der Fremdsprachigen und zur Förderung der Sprachkompetenz aller Kinder braucht es dieses Gespräch.

Adresse: Margret Christen, Freiestrasse 135, CH-8032 Zürich

Christina Schuppli

Schülerinnen und Schüler sollen ein Bedürfnis haben...

oder: Lesen macht keinen Lärm

"Mich nimmt schon wunder, was mein Vater und meine Mutter im Bett machen, wenn sie beide in ein Buch schauen..."
(Lia, 5 Jahre)

"Wieviel der Schüler hört oder liest, darauf kommt es nicht an; je mehr, desto besser, gewiss – aber nur, wenn er ein Bedürfnis nach dem Gehörten oder Gelesenen hat und es in einer lebendigen Sachlage anzuwenden ist." (vgl. Dewey, S. 248)[1]

Dieses Zitat von John Dewey bringt auf den Punkt, was im Schulzimmer oft vergessen wird: Schülerinnen und Schüler sollen ein Bedürfnis haben, etwas zu lesen, etwas zu hören. Und dieses Bedürfnis müssen wir Lehrerinnen und Lehrer kennenlernen. Wir müssen ein Bedürfnis haben, unsere Schülerinnen und Schüler kennenzulernen.

Wenn ich nun meine eigene Lust am Lesen, welche sich meistens nach meinem Bedürfnis richtet, nicht nur als Lehr- und Pflichtprogramm oder anhand moralischer Appelle auf Schülerinnen und Schüler übertragen will, müssen mich die Bedürfnisse, die Lebenslagen und die Anliegen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler interessieren.

Indem ich vorlese, lerne ich die individuellen und gemeinsamen Interessen, Wünsche, Probleme und Anliegen der Schülerinnen und Schüler kennen. Durch das Vorlesen von Bilderbüchern begegne ich den Kindern auch in ihrem Leben.

In einer ersten Primarklasse lese ich alle zwei Tage ein Bilderbuch meiner Wahl vor und zeige die Bilder. Beim Vorlesen sollen mir alle Schülerinnen und Schüler zuhören und die Bilder anschauen. Das ist meine Forderung und mein Anspruch. Dabei geschieht ganz viel Verschiedenes.

Ich höre den Kindern zu und schaue sie an. Auch wortlos erfahre ich ganz viel. Ich höre das herzhafte Lachen eines Schülers, welches ansteckend wirkt. Ich sehe das bekümmerte Gesicht einer Schülerin. Ich bemerke die unruhige Nervosität eines Schülers. Ich sehe die kritischen Blicke und das Achselzucken eines Schülers, der sich die Illustration anschaut. Ich höre eine Schülerin die Handlung der Geschichte weiterdenken. Ich vernehme kritische Bemerkungen zum Buch und Parallelen zur eigenen Geschichte. Manchmal ergibt sich mitten im Bilderbuch ein Klassengespräch, manchmal findet das Gespräch in kleinen Gruppen nach dem Vorlesen statt, manchmal reissen sich die Kinder um das Buch, manchmal wollen sie selber schreiben, manchmal zeichnen, manchmal herrscht konsternierte Ruhe, und manchmal verlange ich von den Schülerinnen und Schülern, eine Arbeit zum Buch zu machen. Ein immer gleiches Vorleseritual kommt jedes Mal anders an und klingt anders aus. Die Bilderbücher, welche ich vorgelesen habe, lege ich zum freien Gebrauch für die Schülerinnen und Schüler auf. Sie werden immer wieder angeschaut, als Zeichnungsvorlage benützt, weitergezeigt, gelesen und vorgelesen oder mit nach Hause genommen. Irgendwann einmal müssen alle Schülerinnen und Schüler ein Bilderbuch auswählen. Sie müssen seinen Titel aufschreiben und ihre Wahl schriftlich begründen.

Die Antworten sind vielfältig, interessant und aufschlussreich:

...das Buch hat wenig Sätze...
...es sind Witze aufgeschrieben, welche ich weiter erzählen kann...
...weil ich auch Fussball spiele...
...die Bilder gefallen mir...
...der Satz: "Häng deine Wäsche gefälligst woanders hin!" ist mein Lieblingssatz...
...es ist so gruselig...
...der Elefant ist so toll und hat viele Abenteuer...
...einen Stier im Supermarkt möchte ich auch einmal antreffen...
...meine Eltern trennen sich auch, wir haben aber nicht zwei Häuser...
...Willi wird immer stärker, ich möchte auch stark sein...
...das Mädchen gibt so freche Antworten...
...die erleben so lustige Sachen...

So verschieden die Schülerinnen und Schüler sind, so unterschiedlich können ihre Geschmäcker, ihre Bedürfnisse und ihre Lebenslagen sein. Trotzdem habe ich noch nie erlebt, dass eine Schülerin oder ein Schüler nie lesen will, oder kein Bilderbuch auswählen kann. Das Interesse ist immer vorhanden.

Wenn wir wirklich wollen, dass Schülerinnen und Schüler lesen, dann sollen wir sie lesen und reden lassen, weniger auf sie einreden und über sie reden, sondern ihnen zuhören. Wir müssen ihnen Texte und Bücher anbieten, welche sie etwas angehen, etwas mit ihrem Leben zu tun haben und sie interessieren.

"Wenn jedoch erwartet wird, dass die Schüler ihre Augen benutzen, um blosse Wortformen – unabhängig von ihrer Bedeutung – wahrzunehmen, damit sie sie beim Lesen oder Buchstabieren wiedergeben können, so führt dies lediglich zur Übung isolierter Sinnesorgane und Muskeln." (ebd. S. 190)

In Büchern lesen ist etwas anderes.

Lesen soll für das Kind Sinn machen, Freude und Neugier wecken und zum Denken anregen. Ob das dann Lärm macht oder nicht, bleibe dahingestellt.

1 John Dewey, Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Herausgegeben von Jürgen Oelkers, Übersetzt von Erich Hylla, Pädagogische Bibliothek Beltz, Weinheim und Basel 1993, 3. Aufl.

Christina Schuppli ist Primarlehrein in Zürich und studiert Pädagogik an der Universität Bern. Adresse: Zypressenstrasse 85, CH-8004 Zürich

Franziska Villiger Magassouba

Ein Kuhbuchprojekt in der Schule

Dem kindlichen Bilderbuchverständnis auf der Spur

Seit vier Jahren unterrichte ich an der Thurgauischen Sprachheilschule in Romanshorn im Thurgau. Bei den meisten meiner 10 EinschulungsklässlerInnen ist die Sprachentwicklung stark verzögert, sodass diese Kinder in der Volksschule nicht optimal aufgehoben wären. Bei vier von diesen zehn Schülerinnen und Schülern ist die Muttersprache nicht deutsch. Manchmal gibt es auch soziale Ursachen, dass die Kinder aus näherer und weiterer Umgebung zu uns an die Tages- bzw. Internatsschule nach Romanshorn kommen. Das Ziel dieser Sonderschule ist die Reintegration in die Schule am Wohnort.

Obwohl ich schon über mehrere Jahre Praxiserfahrung verfüge, bin ich dem Bilderbuchverständnis meiner Schülerinnen und Schüler immer noch auf der Spur. Im Schulalltag überraschen mich die Reaktionen meiner Zuhörerinnen und Zuhörer oft. Welches Buch provoziert die Kinder? Welches Buch bleibt ihnen in Erinnerung? Hängt es von meiner persönlichen Einstellung zum Buch ab, wie es schlussendlich die Zuhörerinnen und Zuhörer aufnehmen? Fragen über Fragen. Diesem Experiment wollte ich nachgehen.

Ich beschränkte mich auf fünf Bücher, die ich den Schülerinnen und Schülern vorstellen wollte. Die Wahl dieser Kuhbücher ergab sich zufällig, die Kuh war gerade unser Quartalsthema. Ob diese die Hauptfigur oder eine Nebenrolle im Buch einnimmt, liess ich unbeachtet, denn ich könnte mir vorstellen, dass ein Kind auch eine Nebenfigur zur Hauptfigur macht.

Ich habe die Bücher jeweils im voraus einmal vorgelesen. Ich las sie textgetreu in hochdeutscher Sprache vor. Die Kinder waren stets im Kreis versammelt. Ich wählte immer ungefähr die gleiche Tageszeit. Ein zweites Mal, durchschnittlich einen Monat später, zeigte ich die Bilderbücher nochmals, liess aber die Kinder erzählen. Ich habe sie nie korrigiert und mich bewusst auf möglichst wenige Zwischenfragen beschränkt. Gemäss Erfahrung versuchen die Kinder oft, auf Fragen eine Antwort zu geben, die dem Erwachsenen gefällt. Das wollte ich so gut wie möglich umgehen.

Die Aussagen der Kinder habe ich jeweils auf Tonband registriert.

Julie Wintz-Litty: Rosalie und das Rätsel um die Milch

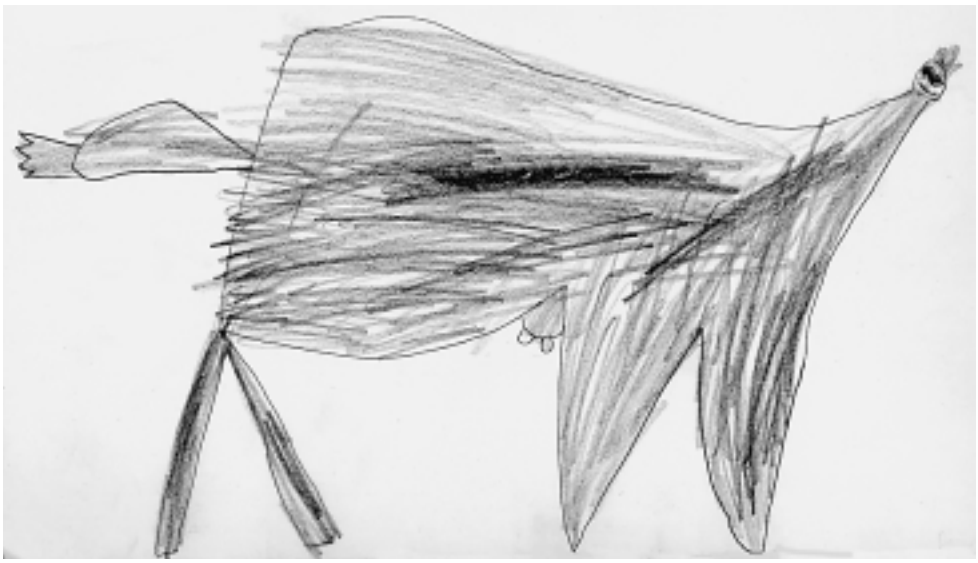
In diesem Bilderbuch wird sachgetreu der Weg von der Milch zum Käse erzählt. Dazu werden eine Kuh, eine Elster und ein Schwein als Erzähler verwendet. Gemeinsam verfolgen diese Tiere den Weg von Rosalies Milch in und durch die Käserei. Die Bilder sind realistisch und mit viel Liebe zum Detail mit Stift gezeichnet. Manchmal sind die Gegenstände so übereinander gezeichnet, dass das eigentlich nicht Gesehene doch gesehen werden kann. Die Zeichnungen sind zum Teil in Pastelltönen gefärbt oder aquarelliert.

Nachdem wir das Bilderbuch das zweite Mal durchblättert hatten, bat ich die Kinder, mir die Geschichte aus dem Kopf zu erzählen:

"Rosalie ist auf der Wiese und hat Wasser getrunken. Eine Kuh schaut ein bisschen in die Berge. Sie fressen Gras."

"Rosalie spricht mit dem Vogel, was mit der Milch passiert. Sie sind auf den Bauernhof gegangen. Rosalie will nicht mit der Maschine gemolken werden. Der Bauer macht es mit der Hand. Alle andern wollen mit der Maschine. Die Katzen kommen in die Käserei. Sie wollen Milch trinken."

"Eine Kuh trinkt, eine frisst Gras. Es kommt auch noch ein Vogel, ein Hahn, ein Schwein, eine Katze und ein Stall vor. Es hat nochmals und nochmals eine Katze. Ein Lastwagen ist gekommen und hat die Milch abgeholt. Er bringts in den Milchladen."



Zeichnung von Denise, 7 j.

"Die Kuh ist am Milch trinken und fressen und herumlaufen. Der Mann macht aus der Milch Käse."

"Die Kuh hat Spass. Der Vogel fragt: Was passiert mit meiner Milch? Du kannst mitfliegen. Die Kuh trinkt aus dem Wassertank, frisst Gras und guckt sich die Landschaft an. Es ist dunkel geworden. Die Kühe gehen in den Stall und geben Milch. Der Vogel hat sich schon bereitet zum Abfliegen. Der Bauer melkt, die Kühe fressen. Eine guckt zur andern Kuh, die eine Maschine hat. So geht es schneller einige Kessel zu füllen. Der Vogel schaut, wo er die Milch hineintut. Dann kommen sie zum Käser. Er bekommt vom Bauer die Milch. Die Milch ist im Lastwagen. Der Vogel sitzt auf dem Milchtank. Der Käser rührt die Milch um und verkauft sie."

Einerseits erstaunt es mich, dass das Wort Käse nur ein einziges Mal erwähnt wird. (Wir haben zusammen in der Klasse Käse hergestellt!) Andererseits waren meine Zuhörerinnen und Zuhörer äusserst unaufmerksam. Es ist möglich, dass es an der Länge des Textes lag, und die Kinder deshalb ermüdeten. Vielleicht bewirken die blassen Farben Desinteresse?

Immerhin beeindruckte sie folgende Passage (beim zweiten Durchsehen meldeten sich hier mehrere Kinder erstmals ohne meinen Impuls): "Nur Rosalie muht, schüttelt den Kopf und stampft unruhig mit den Beinen. Sie mag diese seltsame Maschine nicht. Der Bauer beruhigt Rosalie und melkt sie mit den Händen. Bald ist der Melkeimer voll mit schäumender, frischer Milch."

Diese Zeichnung wurde in Anschluss an "Rosalie und das Rätsel um die Milch" gezeichnet. Es hat mich erstaunt, da die kleine Künstlerin das Buch "Biscornue" noch nie gesehen hatte, und die beiden Kühe eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen.



Marta et la bicyclette. Auch diese Kuh, die der Genfer Illustratorin Albertine Gros an der diesjährigen Biennale Bratislava einen Goldenen Apfel eingetragen hat, zeigt Familienähnlichkeiten mit der Zeichnung der 7jährigen Denise.

Elzbieta: Biscornue

Ein französisches, kleines absurdes Buch mit einer purpurfarbigen unproportionalen Kuh Biscornue und einer genervten Miss Patati. Die Kuh Biscornue erlaubt sich einige Streiche im Haus der Miss Patati. Das gibt Ärger: mit den schmutzigen Hufen hinterlässt sie Abdrücke auf dem Teppich, das kümmert sie aber wenig. Weil sich Patati darüber ärgert, streckt ihr Biscornue die Zunge raus.

Dann zieht sie sich Miss Patatis Kleider an und stolziert vor dem Spiegel herum. Die Badewanne überquillt, sobald sich Biscornue ins Wasser setzt, es spritzt in alle Richtungen. Miss Patati wird wütend. Zum Schluss erlaubt sich der ungezogene Gast, ein braunes Andenken auf dem Fussboden zu hinterlassen. Jetzt aber reicht es Miss Patati, und sie treibt Biscornue zum Haus hinaus.



Elzbieta: Biscornue

Beim Zeigen dieses Buches haben die Kinder mehrmals Biscornue nachgeahmt, als sie die Zunge rausstreckte. Einmal begrüsst sie damit Miss Patati, ein anderes Mal ist sie böse. Es scheint, dass die Kinder beeindruckt sind durch diese Zungengesten. Vielleicht, weil dies für sie eine verbotene Sache ist?

Ein Kind wundert sich über farbige Striche im Hintergrund eines Bildes.

"Ist das Gaggi oder Furz?"

Ein anderes Kind antwortet:

"Sie holt einen Schwung – das bedeuten diese Striche."

Die Kuh nimmt ein Bad. Alles ist überschwemmt, weil sie so dick ist. Das überlaufende Wasser ist mit feinen Strichen dargestellt. Ein Kind meint:

"Da kommen Nüdeli aus dem Wasser."

Biscornue nimmt ein Kleid von Miss Patati und probiert es vor dem Spiegel. Gelächter.

"Da hat es eine Scheibe (Spiegel) wie sie gern aussieht."

Wilde Striche über dem Bild, links die erzürnte Miss Patati und rechts Biscornue, die davonrennt. Sie ist von lauter Tropfen umgeben. Interpretationen der Kinder:

"Das ist Wasser. Sie ist gerade aus dem Bad gekommen."

"Sie bewegt sich wie ein Hund. Das Wasser kommt heraus."

Die Handlung des Buches ist einfach und gut nachvollziehbar für Kinder. Sie mögen die Witze, die Biscornue treibt. Vielleicht vergleichen sie sich mit ihr.

Zidrou, David Merveille und James Krüss: Silly Milli oder Bärte wachsen, Flecke nicht

Die Kuh Silly Milli möchte Flecke haben, so wie die anderen Kühe. Dafür unternimmt sie alles mögliche und erlebt dabei viele Enttäuschungen. Ein männliches Rind verliebt sich schlussendlich in Silly und alles wird gut.

Die Bilder dieses Buches sind stilistisch einfach gezeichnet. Die Kinder entnehmen selbständig den Inhalt der Geschichte. Es scheint, dass Millis Problem von den Kindern gut nachvollzogen werden kann, zum Teil identifizieren sich die Kinder sogar mit der Kuh. Die Seite mit dem folgenden Text ruft schallendes Gelächter hervor: "...Der Händler hatte tatsächlich eine schöne Auswahl an Flecken. Silly Milli probierte sie alle, aber nicht ein einziger wollte ihr richtig gefallen." Einmal sieht Sillys Haut aus wie ein Schachbrett, dann wie eine Weltkarte, dann wie eine Zielscheibe – so wie das Bild von den Kindern interpretiert wurde – und zum Schluss wie ein buntes Muster. Die sogenannte Zielscheibe gefällt besonders, mit der Vorstellung, dass ein Pfeil die Kuh direkt in den Hintern stechen würde.

Ein Mädchen teilt mit, dass sie gerne eine solche Weltkarte aufgedruckt hätte. Der Rest der Kinder fühlt wie Silly Milli: sie möchten keine solchen Sachen aufgedruckt haben.

Auf der folgenden Seite wird der Bauer unbewusst zum "Papa der Kuh" umbenannt. Ein Mädchen stellt plötzlich fest: "Jetzt ist die Kuh ein Meitli". Ich frage wieso. Sie antwortet: "Das ist eine Frau Kuh weil sie Augenwimpern hat."

Tatsächlich trägt Silly im Buch neuerdings Augenwimpern.

Auf einer weiteren Seite ist ein Schiff gemalt, das sofort als Titanic erkannt wird.

Am Schluss erscheint eine neue Kuh im Buch. Ein Schüler beobachtet: "Das ist ein Mann, ein Stier, und hier ist das Mädchen. Sie verlieben sich ineinander. Das ist jetzt Papa und das Mama, nein ein Meitli." Ein anderer Schüler ergänzt: " Sie braucht jetzt keine Flecken mehr. Sie hat einen Mann. Wenn sie jemand belästigt, holt sie den Mann. Der macht denjenigen K.O."

Auf der Rückseite des Buchdeckels ist eine weitere Abbildung von Silly Milli zu entdecken. Hier ist auf Sillys Leib ein grosses rotes Herz aufgemalt. Ein Schüler dazu: "Der Mann schenkt ihr ein Herz."

Jens Rassmus: Bauer Enno und seine Kuh Afrika

Die Bilder faszinieren die Kinder. Sie laden ein zu Entdeckungsreisen. Die Farbigkeit gefällt ihnen offenbar sehr. Es fällt auf, dass die Perspektive meist von oben gewählt wird.

Die Geschichte handelt von einem Bauer, der immer von Schiffen träumt. Diese tauchen auch tatsächlich in seinem Schlafzimmer auf und später verfolgen sie ihn überallhin. Selbst den Ärzten in der Stadt gelingt es nicht Ennos Krankheit zu besiegen. Seine treue Begleiterin, die Kuh "Afrika", empfiehlt ihm darauf, zur See zu gehen, wo er seine Schiffe brauchen kann. Sie heisst "Afrika", weil ihr grösster Fleck diesem Kontinent gleicht. Kaum sind sie am Meer angekommen, verschwinden die Schiffträume. Die Kuh rät ihm, sich vom Hof zu trennen und aus dem Geld ein Schiff zu kaufen. Die beiden fahren weg. Unterdessen wird die Stadt von einer Traumkrankheit befallen...

Es ist bei diesem Buch besonders interessant zu beobachten, wie die Kinder mit Traum und Wirklichkeit umgehen. Wohl anders, als Erwachsene, die Realität und Traumwelt stets trennen möchten, so wie es mir ergangen ist.

"Der Bauer träumt wieder von Schiffen, die so gross wie ein Bagger sind. Er könnte all seine Schiffe verkaufen, dann wäre er der reichste Mann der Welt."

Der Bauer flieht ins Krankenhaus, um seine Traumkrankheit loszuwerden. Er schläft im Krankenbett ein. "Plötzlich wacht er auf, denn um ihn herum wurde geschrien und aufgeregt hin und hergerannt. Er öffnete die Augen und sah den Rumpf eines riesigen Schiffs, das mitten im Krankensaal steckte. 'Ach du meine Güte', durchfuhr es Enno. 'Das gibt bestimmt Ärger.' Er schlüpfte schnell in seine Sachen und lief vor die Tür, wo Afrika auf ihn wartete."

Dazu ein Kind: "Es ist ein grosses Schiff im Spital. Die Decke geht kaputt."

"Nein, es war nur ein Traum, er wacht ja auf."

Dasselbe Kind erzählt auf der nächsten Seite weiter:

"Dann rennen sie nach Hause, wegen dem grossen Schiff im Krankenhaus. Vielleicht gehen sie die Schiffe zählen."

Ich erinnere das Kind, dass es doch nur ein Traum gewesen sei, wie es vorhin erzählt habe, und frage, wieso er denn jetzt wegrenne.

Das Kind ignoriert meine Frage nahezu und meint:

"Weiss nöd. Jetzt hassen ihn alle, weil wegen ihm das Krankenhaus kaputt ist. Vielleicht hat ihm der Doktor ein Mitteli gegeben. Dann ist er mit dem kleinen Schiff an den Strand gegangen."

Die Schülerinnen und Schüler sind sich auch später uneinig: Bauer Enno ist gegen Ende des Buches auf einem grossen Schiff auf dem Meer zu sehen.

"Das kleine Schiff verwandelt sich in ein Grosses. Sie wollen nach Afrika fahren. Im Schiff liegt eine Landeskarte." Und: "Bauer Enno träumt, dass vom weiten Meer her plötzlich ein Schiff auftaucht."

Zur letzten Seite folgende Bemerkung:

"Jetzt hat Enno alle Leute in der Stadt angesteckt. Aber er träumt nicht mehr. Wenn die Leute von einem Haus träumen wird es immer grösser und grösser. Die ganze Stadt ist voll allem."

Dass plötzlich alle Schiffe weg sind, ist nicht für alle Kinder klar. Sie brauchen aber dafür keine logische Erklärung.

Die Kinder äussern sich folgenderweise zum Buch im Ganzen:

"Mir hat es nicht so gefallen. sonst träume ich auch so Sachen, das gibt ein Durcheinander."

"Ich habe Schiffe so gerne. Grosse und schöne kann man verkaufen."

"Ein lustiges Buch."

"Es ist immer gleich, Schiff, Schiff und wieder Schiff."

Jujja Wiesländer und Tomas und Sven Nordqvist: Mama Muh fährt Schlitten

Ein Winterbilderbuch mit lustigen, absurden Zeichnungen. Dieses heitere Buch brachte die Kinder immer wieder zum Lachen. Eine tollpatschige Kuh und ein Rabe mit Ohrwärmer beobachten die Kinder des Bauern beim Schlitteln. Sie beschliessen selber einmal dieses Abenteuer zu erleben. Zuerst



Mama Muh fährt Schlitten

steuert die Kuh hinunter, fällt vom Schlitten und kugelt als Schneelawine weiter. Der Rabe spottet und will es besser machen. Gekonnt schwingt er Kurven – bis er einen Baumstrunk übersieht. Dann liegt er platt am Boden. Mama Muh und der Rabe kehren müde nach Hause zurück.

Das Fahren auf dem Schlitten, der mit Lenkrad um Slalomstangen gelenkt wird, nannten die Schülerinnen und Schüler stets Skifahren.

Ein Kind ist überrascht, dass die Kuh, zuerst im Stall abgebildet, dann plötzlich draussen steht.

"Wir wissen nicht, wie sie herausgegangen ist".

Ich bin erstaunt welche winzigen Einzelheiten die Kinderaugen in diesem Buch entdecken, Dinge, welche oft auch ein riesiges Gelächter auslösen.

Ein Kind zeigt auf die Augen der Mama Muh: "Eines ist oben, das andere ist unten."

Der Schluss des Buches muss für die Kinder dort sein, wo der Rabe nach missratenem Slalom zerquetscht am Boden liegt. Sie äussern sich schadenfreudig:

"Er ist zerquetscht wie eine tote Maus."

"Er ist so flach wie ein Papier, nein wie ein Pulliärmel."

Auch in diesem Buch ergreifen die Kinder Partei für die Kuh. Für sie ist der Rabe tot, auch wenn er noch lebt. Bei der letzten Seite hören sie nicht mehr zu, Mama Muh und der Rabe gehen zusammen nach Hause.

Ich bin mir unterdessen bewusst, dass nicht unbedingt die Geschichte, die beim Vorlesen die grösste Reaktion ausgelöst hat, die Kinder weiterverfolgte. Welches Buch sie wirklich in Erinnerung behalten und es bei einer späteren Gelegenheit wieder aufnehmen, bleibt für mich wohl immer ein Rätsel. Einem Bilderbuch, das in irgendeiner Form im Kopf des Kindes hängen bleibt, würde ich Qualität zusprechen.

Zum Abschluss meines Buchprojektes fragte ich jedes Kind, welches dieser Bücher es am liebsten nach Hause nehmen würde. Diese Frage zu beantworten, schien den meisten Kindern nicht einfach zu sein. Der Entscheid fiel oft schwer: "Hier gefallen mir die grossen Schiffe so gut, dort die rollenden Kuhaugen" oder "Der Rabe mit Ohrwärmer, den will ich, aber dort hat es so schöne Farben, die gefallen mir auch sehr gut" oder "Das grösste Buch will ich nach Hause nehmen oder vielleicht ein anderes". Bei den Aussagen gab es kaum eine Übereinstimmung unter meinen 10 Schülerinnen und Schülern. Es schien mir, zwischen jedem Kind und jedem Bilderbuch entstand während dem Vorlesen eine sehr persönliche Beziehung.

Nach diesem Vorleseprojekt bin ich nicht in der Lage, eine generelle Antwort auf meine Ausgangsfragen geben zu können. Es sieht so aus, als ob meine Suche ohne Ergebnis sei. Oder hat es mich vielleicht doch weitergeführt? Einfach, indem ich über die Bilderbuchwahrnehmung von Kindern viel Erfahrung gesammelt, und gelernt habe, auf Kinderantworten besser einzugehen.

Bibliographie (die Bücher können im Schweizerischen Jugendbuch-Institut, Zürich eingesehen werden):

Elzbieta, Biscornue, L'école des loisirs 1989

Jens Rassmus, Bauer Enno und seine Kuh Afrika, Sauerländer 1997

Jujja und Tomas Wieslander, Mama Muh fährt Schlitten, Bilder von Sven Nordqvist. Oetinger 1984

Julie Wintz-Litty, Rosalie und das Rätsel um die Milch, Neugebauer 1996

Zidrou, Silli Milli oder Bärte wachsen, Flecke nicht. Bilder von David Merveille, Patmos 1993

Germano Zutto, Text, Elbertine Gros, Ilustrationen, Marta et la bicyclette. La joie de lire 1999

Adresse: Franziska Villiger Magassouba, St. Georgenstr. 77, CH-8400 Winterthur, Tel. 052/213 26 63

Yvonne Steinemann

Das Paket seiner Tante

Yvonne Steinemann führt seit Jahren eine Kleinklasse zur Integration fremdsprachiger Kinder in Zürich. Sie ist Mitinitiantin des Integrationsprojektes "Mitten unter Euch...", das im Bulletin 1998 vorgestellt wurde.

Morgens um viertel nach sechs Uhr steht Agron am Rigiplatz. Der heute sechzehnjährige besuchte letztes Schuljahr noch die Kleinklasse für fremdsprachige Kinder, hat durch viel Fleiss, Optimismus und Ausdauer den Sprung in die Realschule geschafft und sich dort behauptet. Das Schönste an ihm sind seine Freude am Lernen und die Ruhe und Selbstsicherheit, mit der er sich unter seinen Kameraden bewegt.

Als ihn seine ehemalige Lehrerin auf ihrem Schulweg frühmorgens antrifft, ist diese Ruhe aus seinem Gesicht verschwunden.

"Agron, was machst du denn hier um diese Zeit?"

"Ich fahre zu meiner Tante."

Weiter zu fragen ist nicht am Platz. Erst als beide im Tram nebeneinander sitzen, taucht die Unbefangenheit des geteilten Schulalltags vom letzten Jahr ansatzweise wieder auf.

"Meine Verwandten sind aus dem Kosovo nach Albanien geflüchtet", sagt er. "Mein Vater will am Wochenende mit dem Auto hinfahren und nach ihnen suchen. Ich muss bei meiner Tante ein Paket abholen. Sie kann nicht lesen und schreiben, und auf jeden Fall müssen doch die Namen drauf. Falls mein Vater sie nicht findet, kann er das Paket vielleicht bei einem Hilfswerk abgeben, und die suchen dann..."

Seine Stimme wird leiser.

"Ich darf nicht mitfahren. Ich könnte doch aber auch..."

Zwei Stationen weiter steigt er aus. Er wird das Paket abholen, nach Hause bringen, dann in die Schule fahren, französische Verben büffeln, vielleicht etwas über die Industrialisierung in Europa erfahren oder den Gebrauch des Genitivs als Besitzanzeige: das Paket *meiner* Tante...

Er wird etwas abwesend in seiner Bank sitzen heute, beunruhigt darüber, dass er nicht mitfahren darf. Er ist ein junger Mann, weiss sich zu behaupten, kann nützlich sein in vielen Momenten. Lesen und schreiben kann sein Vater auch. Aber er könnte trotzdem Post mitnehmen von Menschen, die an der Grenze ausharren und vielleicht Verwandte in der Schweiz haben. Er könnte auch Briefe schreiben für sie und von hier aus abschicken....

Sein Lehrer wird sehr viel Verständnis haben und ihn nur ab und zu fragend anblicken, ihm in der Pause beim Hinausschlüpfen ein Gespräch anbieten, falls er dies möchte – und in der nächsten Stunde mit dem Schulstoff weiterfahren.

Es ist nicht die schlechteste Lösung, sich in solch uferlos ungerechten Situationen auf etwas zu konzentrieren, das einige Minuten die Absenz dieses bohrenden Schmerzes verschafft: Zeitinseln sozusagen, durch die alles andere rundum versinkt. Gewiss erscheinen die angebotenen Lehrinhalte oft absurd im Hinblick auf die Realität der Betroffenen. Und doch können von Zeitinseln aus Brücken zu ihr wieder gebaut und begangen werden.

Agrons ehemalige Lehrerin bereitet sich auf der Weiterfahrt auf den eigenen Schulalltag vor. Auch sie hat Kinder in derselben Situation in ihrer Klasse. Wird sie dieser grossen Aufgabe gewachsen sein? Und mehr noch als sonst wird ihr heute bewusst, wie wenig die zunehmend wirtschaftskompatiblen Inhalte dazu befähigen, solchen enormen Spannungsfeldern standzuhalten und gerecht zu werden. Sie beschliesst, heute noch konsequenter als sonst den Schulstoff als Mittel zum Zweck zu betrachten, das Bisschen Menschlichkeit so zu verwenden, dass Zeitinseln auftauchen und immer länger bewohnbar sind.

Adresse: Yvonne Steinemann, Hofackerstrasse 75, CH-8032 Zürich

Verena Rutschmann

Arme Seelen oder artige Wilde – Fremde Kulturen in Kinderbüchern

Ein Rückblick auf die Erfahrungen des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts

"Ein grosser Haufe der armen Schwarzen begrüsste uns am Ufer, so dass es fast Mühe kostete, sich durch denselben hindurchzudrängen. Es ist übrigens kein erfreulicher Anblick um diese zerlumpten und halbnackten Männer und Weiber und ganz nackten Kinder. Das Auge eines Europäers fühlt sich dadurch beleidigt und kann sich erst nach und nach daran gewöhnen. Vieles ist schon geschehen an diesem armen Volke; aber wie viel bleibt

noch zu thun übrig, bis dass durch die Wirkung des Evangeliums äussere Zucht und Sitte und besonders Schamhaftigkeit unter diesem Volke herrschend wird!" (Schweizergabe zur Unterhaltung und Belehrung der Jugend. Zum Besten der Missionsgesellschaft in Basel herausgegeben von Joh. Linder, Archidiakon. Basel: Detloff 1852, 17).

"Die Marquesas-Insulaner sind unstreitig die artigsten Wilden unter die ich je kam, und die Art und Weise, wie sie den schlechten Ruf erwarben in dem sie stehen, war in den meisten ähnlichen Fällen die Folge des schlechten Betragens der Seefahrer. Ein Schiff ankerte auf der Höhe der Insel und sandte die Mannschaft an Land. Diese Leute verübten alle Arten von Unfug – schossen die Eingebornen nieder, und steckten ihre Wohnungen in Brand. In derselbigen Nacht schwammen die armen erbitterten Geschöpfe ans Schiff und befestigten Taue an dasselbe, was so still und gut geschah, dass kein Alarmzeichen gegeben werden konnte bis das Schiff ganz nahe ans Land gezogen war. Dann aber war es zu spät, nur ein halbes Duzend Leute entwischte, um eine solche Schreckenserzählung in die leichtgläubige Welt hinauszuposaunen, dass man Jahre lang von den Insulanern nur mit grausem Abscheu und Entsetzen sprach – mit wie wenig innerm Grunde aber, davon überzeugte mich meine eigene Erfahrung." (J. G. Fels: Rundgemaelde. Neue Reisebilder, Natur- und Völkergemälde aus allen Erdtheilen. Chur und Leipzig 1861, 356/357).

Die beiden obenstehenden Zitate aus zwei Kinderbüchern des 19. Jahrhunderts, das erste aus dem Bericht eines Missionars über seine Reise nach Surinam, das zweite aus einem anderen Reisebericht, zeigen zwei unterschiedliche Annäherungen an eine fremde Kultur. Die erste muss – um der eigenen Sinnfindung willen ebenso wie aus ökonomischem Interesse – sozusagen den Nachweis der Minderwertigkeit der anderen erbringen. Die zweite spricht zwar auch von "Wilden", betont also auch die "zivilisierte" Sicht, bemüht sich aber um Verständnis und übt sogar Kritik am Verhalten der "zivilisierten" Welt. In der Kinderliteratur finden sich seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts beide Sichtweisen, die erste allerdings zweifellos häufiger als die zweite. Einschränkend ist ausserdem zu ergänzen, dass die polynesischen Inseln, Java und die Karibik immer bevorzugt als Lebensraum des "edlen Wilden", eines Vorbilds für das europäische Publikum, dargestellt wurden – eine "Ehre", die anderen aussereuropäischen Gegenden kaum zuteil



Illustration von F.A.L. Dumoulin zu Robinson Crusoe (ca. 1790)

wurde. Beide Sichtweisen wurden so lange nicht in Frage gestellt, als das europäische Selbstverständnis ungebrochen auf Fortschrittsgläubigkeit und Überzeugung von kultureller Überlegenheit beruhte. Bis weit ins zwanzigste Jahrhundert konnte auch in Kinderbüchern gelernt werden, dass die Welt in eine zivilisierte und eine unzivilisierte geteilt war, und dass die unzivilisierte Welt bestimmte Funktionen für die zivilisierte zu übernehmen hatte: sie war Abenteuerraum, Schatzkammer, Ziel missionarischen Strebens, gelegentlich paradiesische Gegenwelt zur problematischen Zivilisation. Kritik an dieser Sichtweise begann erst spät, es brauchte die öffentliche Diskussion um die Folgen der Kolonialisierung und um die wirtschaftlichen Zusammenhänge zwischen industrialisierter Welt und "Entwicklungsländern", bis auch die Kinderbücher auf diskriminierende Darstellungen hin geprüft wurden.

1971 schlug Franz Caspar, Ethnologe und damaliger Leiter des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts, der Schweizerischen Unesco-Kommission vor, Kinder- und Jugendbücher mit einem Bezug zur – wie es damals noch fraglos hiess – Dritten Welt zu-

sammenzustellen und in Zusammenarbeit mit deutschen und österreichischen Fachleuten kritisch zu prüfen. Geplant war, im Internationalen Jahr des Buches, 1972, eine Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern zu empfehlen, deren Lektüre Grundlagen für ein besseres Verständnis fremder Kulturen und der Probleme von Entwicklungsländern geben könnten. Den Hintergrund dieses Projekts bildete die seit 1968 wachsende Kritik an rassistischen Kinder- und Jugendbüchern, die sich nicht nur gegen triviale Abenteuererzählungen und unbedarfte Missionsgeschichten richtete, sondern vor allem auch gegen Klassiker wie Robinson Crusoe oder Hugh Loftings Dr. Dolittle. Die Diskriminierung aussereuropäischer Menschen, wie sie z. B. im vielzitierten Bild Robinsons, der seinen Fuss auf den Nacken Freitags stellt, besonders anschaulich wird, sollte einer Darstellung Platz machen, die Kindern und Jugendlichen erlaubte, fremde Kulturen und ihre Angehörigen als gleichwertig wahrzunehmen und zu respektieren.

Die geplante Empfehlungsbroschüre kam damals nicht zustande. (Diese Aufgabe wurde von der Erklärung von Bern übernommen, die 1974 eine erste Broschüre, *Dritte Welt: Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher,* herausgab, inzwischen als Fremde Welten in 12. Auflage), dafür jedoch die Ausstellung "Dritte Welt und Jugendbuch", die bis heute in zahlreichen Schulen, Kirchgemeinden und anderen Zentren gezeigt wurde. Eine Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern wird von einem Informationsrahmen begleitet, der als Einstieg in die Thematik dient. Auf rund 50 Tafeln wurden 1972 Probleme wie wirtschaftliche Abhängigkeit, Entwicklungshilfe, Kolonialismus, Bildung in der Dritten Welt angesprochen. Ungerechte Austauschverhältnisse und die zerstörerischen Folgen der Kolonisation, also die Verantwortung der industrialisierten Welt für die Missstände in der Dritten Welt, standen damals im Vordergrund. Eine Auswahl von Sachbüchern für Erwachsene erlaubt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den angesprochenen Problemen. 10 Jahre wurde diese Ausstellung mit jeweils erneuertem Buchangebot gezeigt.

1983 gestaltete eine Arbeitsgruppe des SJI den Informationsrahmen völlig neu. Das Schwergewicht lag jetzt nicht mehr auf der Abhängigkeit "unterentwickelter" von den industrialisierten Ländern, sondern es wurden problematische Entwicklungen und Lösungsversuche sowohl im Norden als auch im Süden aufgegriffen. Betont wurde die Aussage, dass "wir alle" Bewohner/innen einer gemeinsamen Welt seien, dass Norden und Süden in gegenseitiger Abhängigkeit leben und zusammen Lösungen für globale Probleme suchen müssen.

Gegenwärtig werden Überlegungen für ein neues Konzept des Informationsrahmens gemacht, das allerdings noch nicht konkrete Formen angenommen hat.

Die Auswahl der Kinder- und Jugendbücher ist über die ganzen Jahre immer wieder erneuert worden. Ihre jeweilige Zusammensetzung ist aufschlussreich für die Entwicklung europäischer Befindlichkeiten. Die erste Auswahl wies noch überhaupt keinen Titel aus einem Land Afrikas, Lateinamerikas oder Asiens auf. Hauptsächlich lag das sicher daran, dass sich in vielen dieser Länder kaum eine Kinder- und Jugendliteratur (KJL) entwickelt hatte. Vor allem aber wurde auch nicht zur Kenntnis genommen, was eigentlich vorhanden gewesen wäre, etwa in Brasilien. Es lagen – mit ungefähr gleichen Anteilen und oft auch kaum auseinanderzuhalten – Abenteuererzählungen und ethnographische Literatur vor, wie z. B. einige Titel von René Gardi oder Heinrich Harrer. Eine dritte, kleinere Gruppe bildeten Erfahrungsberichte von Missionsangehörigen oder Auswanderern. Die hauptsächliche Bedeutung dieser Bücher für die Jugendlektüre hatte bereits 1960 der Jugendbuchspezialist Richard Bamberger festgehalten: "Der Jugend wird hier viel mehr geboten als interessantes Tatsachenmaterial. In fremder Umwelt und Natur erkennt sie das Wesen des Menschen viel deutlicher als in den Schablonengestalten der sie umgebenden Welt. Sie erfasst die Abhängigkeit des Menschen von der Natur und den Lebensbedingungen und damit auch das Bibelwort, das die Menschheitsaufgabe monumental formuliert: 'Du sollst dir die Erde untertan machen' – und dabei durch Leistung und Bewährung als Mensch bestehen. – In der primitiven Umwelt der Polar-, Wüsten-, Steppen- oder Urwaldgebiete erkennen wir noch eindeutig, wie alles menschliche Tun letzten Endes ein Ringen mit der Natur und ihren Kräften ist, wie Wirtschaft, Politik und Kultur wie auch das einzelne Menschenschicksal vom Raum bestimmt sind. Aus dem Erfassen dieser Urformen des Weltbildes gewinnt der Leser auch tieferes Verständnis für die viel komplizierteren und verwickelteren Formen des Bildes seiner hochzivilisierten Umwelt[1]."

Bamberger bezieht sich hier auf die "wertvollen" Jugendbücher, die er von der "unterwertigen" oder Schundliteratur abgrenzt. Er bringt klar zum Ausdruck, dass in diesen "wertvollen" Jugendbüchern die Realität fremder Länder primär als Spiegel, bzw. als einfaches Modell für "allgemein-

menschliche" Verhaltensweisen und Zustände wahrgenommen werden soll, besonders auch als Entwicklungs- oder Bewährungsraum für junge Europäer. Die Menschen in diesen Ländern und ihre Lebensbedingungen interessieren insofern, als Jugendliche, die sich "die Erde untertan machen" sollen, diese Erde erst einmal kennenlernen sollen. Die Reduzierung der Grundlagen ökonomischer, sozialer und politischer Lebensformen auf Einwirkungen des Raumes, der Natur, war typisch für eine Zeit, in der KJL explizit "politikfrei" zu sein hatte – die dabei aber übersah, was implizit natürlich gerade in Büchern über fremde Länder an politischen Ansichten vermittelt wurde. Auf die Fortschrittsgläubigkeit fiel noch kein Schatten eines Zweifels.

Die Auswahl, die 1971 zusammengestellt wurde, genügte sicher den literaturpädagogischen Ansprüchen, wie sie Bamberger 1960 beschrieben hatte. Bücher mit klar kolonialistischer Haltung, in denen die Überlegenheit der Weissen über andere Rassen zelebriert wurde, kamen nicht in die Auswahl; ohnehin wurden sie in der Mehrzahl der "unterwertigen" Literatur zugerechnet. Insgesamt entsprach die Auswahl aber in keiner Weise mehr den neuen Anforderungen, wie sie die veränderte politische Diskussion 1971 auch an die KJL stellte, nämlich sich mit den sozialen und politischen Gegebenheiten hier und dort auseinanderzusetzen und gegebenenfalls Wege zur Verbesserung aufzuzeigen. Es ergab sich so auch eine Diskrepanz zwischen Buchangebot und Informationsrahmen zur Ausstellung, wo diese Diskussion bereits aufgenommen war.

Immerhin sollte es nicht lange dauern, bis auch die KJL die Themen Befreiungskampf, soziale Gerechtigkeit, Rassendiskriminierung aufnahm. Bereits 1970 hatte Ursula Wölfel mit *die grauen und die grünen felder* eine Sammlung von Kurzgeschichten veröffentlicht, in denen sie Fragen des Zusammenlebens, auch des Zusammenlebens verschiedener Rassen oder von Reich und Arm, in einfache, anschauliche Beispiele fasste. Eine weitere Sammlung, *Sechzehn Warum-Geschichten von den Menschen*, folgte 1971. Beide Sammlungen erhielten sehr viel Aufmerksamkeit, nicht nur, weil die Fragestellung in dieser Art neu war, sondern auch, weil sie didaktisch formuliert und für den Unterricht gut einsetzbar waren. 1972 erschien Fredrik Hetmans Biographie von Che Guevara, *Ich habe sieben Leben*, das erste einer Reihe von Büchern, die sich mit der lateinamerikanischen Guerilla befassten und dabei gerade auch die Folgen von Ausbeutung und wirtschaftlicher Abhängigkeit vom Norden thematisierten. Das Problem der Rassendiskriminierung wurde vor allem in Erzählungen über die USA, meist aus dem Amerikanischen übersetzte Bücher von Afroamerikaner/innen, seltener in Büchern mit Schauplatz Südafrika behandelt. Als Problem, das auch in der eigenen Umgebung auftreten könnte, wurde es vorerst nur in einigen wenigen Erzählungen über das Dritte Reich gesehen.

Allmählich wechselte in den 70er Jahren die Erzählperspektive von weissen Helden auf Helden aus den Ländern des Südens: Damit wurden die ehemaligen Statisten von Abenteuergeschichten und Objekte von Entwicklungshilfe zu Subjekten mit eigenen Interessen, zu möglichen Identifikationsfiguren auch für Kinder in den deutschsprachigen Ländern. Die handelnden Personen, Leute aus den Ländern Afrikas, Lateinamerikas oder Asiens konnten so auch eher als "Gegenüber", nicht mehr als "Darunter" in Erscheinung treten. Im Jugenddienst-Verlag erschien z. B. eine Reihe von Sachbilderbüchern, in denen deutsche Autoren/innen Kinder aus verschiedenen Ländern über ihren Alltag, ihre Familie, die Schule, berichten lassen. Eigentlich hätten sich für solche Erzählungen aus der Perspektive dortiger Kinder oder Jugendlicher Texte aus den betreffenden Ländern selbst angeboten, und tatsächlich erschienen jetzt auf dem deutschsprachigen Markt einzelne Übersetzungen, etwa Jorge Amados in Brasilien bereits 1934 veröffentlichte *Herren des Strandes* (1974 als rotfuchs Taschenbuch). Ein weiteres Kinderbuch aus Brasilien, José M. de Vasconcelos *Wenn ich einmal gross bin*, erschien in Deutschland bezeichnenderweise in einem Erwachsenenprogramm, 1970 bei Zsolnay, ein Beleg dafür, wie schnell im Kinderbuchbereich Fremdes als nicht mehr vermittelbar gilt. Während Vasconcelos *Wenn ich einmal gross bin* als Kindererzählung zu fremd war, scheint Amados *Herren des Strandes* als Erzählung für Jugendliche einerseits durch die Vertrautheit mit Abenteuererzählungen, andererseits mit sozialkritischen Darstellungen verschiedener Art, darunter auch Missionserzählungen, weniger fremd gewesen zu sein.

Noch immer gilt für die Kinderliteratur, dass das Kindheitsbild, das in einem Text zum Ausdruck kommt, den pädagogischen und psychologischen Vorstellungen des Zielpublikums, bzw. dessen Eltern, einigermassen entspricht, und dass die Erzählstruktur vertraut ist. Vorherrschend blieben deshalb bis heute Texte europäischer Autoren/innen. Sie schreiben über eine ihnen selbst durch eigene Anschauung (diese Voraussetzung muss gegeben sein) zwar bekannte, letztlich aber doch fremde Welt;

dafür können sie aber auch Fremdes für ein europäisches Zielpublikum eher erklären und einfühlbar machen als Autoren/innen, die ihre eigene Umgebung darstellen und sich dabei ja nicht an ein Publikum wenden, dem die dargestellte Sachkultur und Verhaltensweisen fremd sind – Authentizität und Verständlichkeit schliessen sich zuweilen aus. Nur selten ergibt sich aus der Zusammenarbeit von Leuten verschiedener Herkunft ein Text, der beide Perspektiven aufnimmt und vermittelt. Aus einer solchen Zusammenarbeit entstanden zwei 1972 *und 1973 ins Deutsche übersetzte Bücher: Zwölf Uhr Mitternacht* und *Der Geister-Leopard* von Cecil Bodker. Die dänische Autorin schrieb diese Bücher nach einem mehrmonatigen Aufenthalt in einem Dorf in Äthiopien. Das ins Englische übersetzte Manuskript legte sie einem äthiopischen Schriftsteller und einer äthiopischen Anthropologin vor, die es inhaltlich korrigierten. In *Zwölf Uhr Mitternacht* wird die Konfrontation mit fremden Verhaltensweisen didaktisch geschickt dargestellt in der Begegnung und Freundschaft eines äthiopischen mit einem dänischen Jungen. Beide nehmen zwar mit Erstaunen, aber offen die Merkwürdigkeiten des andern zur Kenntnis, dabei stehen sich beide Lebensweisen gleichwertig gegenüber. Renate Nagel, die die beiden Bücher in Deutsch herausgab, bezeichnete sie als Modellfall, nicht nur wegen der dänisch-äthiopischen Zusammenarbeit, sondern auch, weil sie – spannend erzählt – "ein realistisches, nicht ethnozentrisches Bild vom Leben äthiopischer Jugendlicher: weder heile Welt noch einseitig problemorientiert" geben, eine "gefühlsmässige Identifikation mit dem – äthiopischen – Helden erlaubten" und zur "geistigen Auseinandersetzung mit andersgearteten Wert- und Lebensvorstellungen" anregten (aus einem unveröffentlichten Manuskript). Sie formulierte damit sozusagen ein Programm für die KJL, die sich mit anderen Kulturen befasst.

1977 gaben Jörg Becker und Charlotte Oberfeld einen Sammelband mit Aufsätzen über die Darstellung der Dritten Welt in der KJL heraus, *Die Menschen sind arm, weil sie arm sind*. In der Einleitung schrieben sie: "Kindliche Sozialisation bezüglich der 'Dritten Welt' ist prinzipiell medialer Art. KJL und andere Kinder- und Jugendmedien geben den Kindern die ersten affektiven, kognitiven und handlungsorientierten Muster über die historische und gesellschaftliche Situation in der 'Dritten Welt' und ihrer Menschen. Weder können die Kinder diesen medialen Lernprozess in ihrer eigenen Umwelt auf seine Stimmigkeit und Richtigkeit überprüfen, noch können sie sich diesem Lernprozess widersetzen."



Graciliano Ramos: Raimundo im Lande Tatipirun. Zürich, Frauenfeld: Nagel & Kimche (Baobab) 1996

Traf diese Feststellung 1977 noch weitgehend zu, so musste sie im Laufe der 80er Jahre relativiert werden. Zum sozialen Umfeld der meisten Kinder in Westeuropa gehörten immer mehr auch Menschen aus aussereuropäischen Ländern. Diskriminierung war nicht mehr nur ein mediales Problem, fand nicht mehr nur in Büchern, die in der Dritten Welt spielen, statt, sondern erwies sich als etwas Alltägliches und wurde bald auch in Kinderbüchern thematisiert.

Die Bücher, die sich mit dem Leben von Kindern in einem für sie fremden, europäischen Land auseinandersetzten, wurden nicht in die Ausstellung "Dritte Welt und Jugendbuch" aufgenommen. Das SJI gab jedoch 1986 eine Empfehlungsbroschüre dazu, *Im andern Land*, heraus. Für beide Bereiche galten ähnliche Überlegungen, wie etwa: Wie muss eine Identifikationsfigur beschaffen sein, damit sie und ihr Umfeld als gleichwertig und auch ansprechend wahrgenommen werden? Wie kommen – vielleicht unbewusste – Ablehnung und Vorurteile zum Ausdruck? Zu Kritik gab z. B. die Opferrolle Anlass, in der Angehörige der anderen Kultur oft gezeigt wurden, gerade in den gut gemeinten, sogenannten Problembüchern, die Jugendliche über die schwierige Situation von Ausländern oder der Armen in aussereuropäischen Ländern informieren wollten. Diese Problembücher wollten zum Teil explizit zur Unterstützung von Hilfsprojekten motivie-

ren und hatten damit einen ähnlich appellativen Charakter wie die traditionellen Missionserzählungen. Auf der anderen Seite wurde ebenso kritisiert, wenn die Autoren/innen ihre Identifikationsfiguren mit aussergewöhnlichen Fähigkeiten ausstatteten und sie dadurch die Anerkennung der anderen Figuren, bzw. des Zielpublikums gewinnen liessen.

Die Menschen aus anderen Ländern sollten weder als Superheld/innen noch als ewige Objekte karitativer Leistungen auftreten, sondern als Menschen, die Anspruch darauf haben, mit ihren spezifischen Gewohnheiten und Problemen wahrgenommen zu werden, nicht als ethnologische oder soziologische Fälle, sondern als Menschen mit anderer, ebenso möglicher Form der Lebensgestaltung. Die Überlegung, dass diese Art der Darstellung am besten von Autoren/innen aus den jeweiligen Ländern selbst zu leisten sei, verstärkte den Wunsch nach authentischen Texten aus den Ländern Asiens, Lateinamerikas und Afrikas. Zunächst behalf man sich mit Märchen. Immer wieder einmal wurden auch Übersetzungen veröffentlicht. Aber erst mit der Entstehung des Kinderbuchfonds BAOBAB erhielt das Verlegen solcher Texte eine institutionalisierte Basis.

Inzwischen gibt es eine Reihe interessanter, spannend erzählter Kinder- und Jugendbücher von Autoren/innen aus dem Süden. Damit werden Bücher, in denen das Thema Kulturbegegnung von europäischen Autoren/innen dargestellt wird, nicht überflüssig. Dass dabei immer neue Empfindlichkeiten verletzt werden, kann nicht ausgeschlossen werden, auch treten immer neue Probleme in den Vordergrund. Auch wenn die Rolle von Kinderbüchern angesichts aller anderen medialen Einflüsse nicht überschätzt werden soll, braucht es weiterhin die Diskussion, die auch die eigenen Standpunkte in Frage stellt. Soll die Welt gezeigt werden, wie sie ist, oder wie sie sein sollte? Gerade an Büchern, die das Zusammenleben verschiedener Menschen darstellen, ist der grundlegende Konflikt der Kinderliteratur immer wieder neu zu überdenken.

1 Richard Bamberger: Das Bild der Welt in der deutschen Jugendlektüre. In: Jugendbücher bauen Brücken. Berichte über die VI. Mainau-Jugendbuchtagung 1960. Konstanz: Bahn 1961, 33-50.

Zuerst erschienen in: TANGRAM Nr. 5, September 1998

Adresse: Dr. Verena Rutschmann, Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich

Peter Metz

Giovanni Giacomettis Bündner Fibeln von 1921

Die Kunstwissenschaft beschäftigt sich seit Jahren recht intensiv mit dem malerischen und graphischen Werk von Giovanni Giacometti (1868-1933), dem Vater des in Paris berühmt gewordenen Künstlers Alberto Giacometti. Was allerdings auffällt: Die beiden von Giovanni Giacometti illustrierten Fibeln – eine in deutscher und eine in romanischer Sprache – fanden in der Fachliteratur bislang kaum Beachtung.

Wer die Fibeln Giovanni Giacomettis durchblättert und bei den farbenprächtigen, bald expressiven, bald stimmungsvoll-zarten Bildern verweilt, stösst auf drei Forschungsfragen, in denen sich drei Gebiete überschneiden: Schulgeschichte, Pädagogikgeschichte und Kunstgeschichte. Erstens: Wie kam die kantonale Behörde zu ihrem bildungspolitischen Entscheid, einem namhaften Künstler den Auftrag zur Illustrierung der Erstlesefibel zu erteilen? Zweitens: In welchem pädagogikgeschichtlichen Kontext stehen diese Fibeln? Drittens: Wie wird die Fibel mit der Antinomie von Kunst und Pädagogik fertig, wird doch die Schule ungern kunstmässig, während Kunst alles Schulmässige sprengt. – Die folgende Darstellung stützt sich inhaltlich und in den Zitaten auf meinen Aufsatz "Giovanni Giacomettis Bündner Fibeln von 1921", erschienen im 41. Jahrgang des Bündner Jahrbuchs 1999, S. 72-92.

Bildungspolitischer Entscheidungsprozess

In den bündnerischen Fibeln und Lesebüchern des 19. Jahrhunderts finden sich kaum Illustrationen. Nicht die Illustrierung war vorrangiges Ziel des Erziehungsrates gewesen, sondern das schwierigere Ziel, jederzeit alle Schulklassen in allen drei Kantonssprachen und mehreren romanischen Idiomen mit sprachlich akzeptablen Lehrmitteln zu versehen. Dieses Ziel wurde erst am Jahrhundertwechsel erreicht, als es die Finanzen erlaubten, zwischen 1895 und 1905 nicht weniger als 39 Fibeln und Lesebücher herauszugeben, die dank der Renaissance der romanischen und italienischen Sprache auch sprachlich und orthographisch zu befriedigen vermochten. Mit Erreichen dieser Ziele konnten neue, höhere Ansprüche formuliert werden – unter ihnen die Illustrierung der Lehrmittel.

In zwei personell verflochtenen Szenen entstanden Argumentationstypen, welche die kantonale Behörde unter einen doppelten Druck setzten. Die Argumentation der Lehrerschaft war lernpsychologisch und pädagogisch angelegt: Für den Sachunterricht schienen ihr Bilder geeigneter zu sein als Texte. Die Lesebücher sollten "nicht bloss gutgemeinte Bilder wie einst, sondern künstlerisch und technisch vollendete Schöpfungen" sein, eine "künstlerische Auffassung" enthalten und "vor allem der ästhetischen Bildung" dienen. Der zweite Argumentationszusammenhang stützte sich auf die in England entsprungene Heimatschutzbewegung, wobei sich in Graubünden beide Linien dieser Bewegung zu Wort meldeten, die sozialkritische und die kulturpolitische. Das Erwerbsleben, die Politik und der Klassenkampf hätten die freie harmonische Persönlichkeit eingeengt und in eine Schablone eingezwängt, argumentierte Pfarrer Tomaso Semadeni an der 1911 abgehaltenen kantonalen Lehrerkonferenz. Heimatschutz wirke der Entwurzelung der Bauern und Arbeiterschaft entgegen. In der Schule und durch die Schule solle man wieder "ausgeprägte, lebendige Persönlichkeiten" heranziehen. Genau aus diesem Grund sollten die öden Schulwände mit Kunstreproduktionen ausgestattet werden. In diesem Zusammenhang fällt zum ersten Mal der Name Giovanni Giacomettis, allerdings im Sinne eines Negativbeispiels: Die Menschen sollten eben nicht als "Sklaven der Arbeit und Lasttiere" dargestellt werden, wie in Giacomettis "Steinträgerinnen" von 1895/96. Das Bild "Bestie da soma" hatte der Künstler 1902 dem Bündner Kunstverein geschenkt, der es an einer vom Bündner Heimatschutz initiierten Ausstellung 1906 in Chur der Öffentlichkeit zeigte.

Die Auseinandersetzung um die Illustrierung der Lesebücher war lediglich eine von zahlreichen Forderungen, welche aus dem Kreis der Lehrerschaft und der Heimatschützer gestellt wurden. Sie fruchtete insoweit, als die Regierung 1913 eine Fibelkommission einsetzte, in welcher die Postulanten personell Einsitz fanden. Doch brach 1914 der Krieg aus, der einen normalen Schulbetrieb erschwerte und der Verwaltung dringlichere Aufgaben als die Illustrierung von Lesebüchern aufhalste.

Ab 1917 standen Lohnfragen im Zentrum der Auseinandersetzungen. Die Lehrerschaft war äusserst reizbar, verlangte höhere Löhne, auch dass die Fibel endlich geschaffen werde: die alten Fibeln stünden in schreiendem Widerspruch zu den modernen pädagogischen Anschauungen. Am 12. Februar 1918 zeigte sich das Erziehungsdepartement willens, die Fibelfrage voranzutreiben und einen Künstler mit der Illustrierung zu beauftragen. Man entschied sich für Giovanni Giacometti, der in der Eidgenössischen Kunstkommission Mitglied war. Mit ihm liess sich "Heimatschutz" zweifach, wenn auch missverständlich, betreiben: Die Berücksichtigung eines einheimischen Künstlers, der die heimischen Verhältnisse darzustellen schien. Beschlossen wurde die Schaffung einer deutschen Fibel.

Die frühen zwanziger Jahre waren durch Papiermangel, Druckprobleme und Inflation gekennzeichnet. Die Herausgabe der vierfach verteuerten Bündner Fibel war auf die Jahresmitte 1921 in Sicht. Da forderten die Romanen ein gleiches. Schliesslich erschien die Fibel in zwei Kantonssprachen, ironischerweise aber nicht in Italienisch, in der Muttersprache des Künstlers. Die Italienischbündner verzichteten freiwillig und gaben sich mit tessinischen Lesebüchern zufrieden.

Kaum war die Fibel nach fast 20-jähriger Diskussion geschaffen, so setzte sich die Erkenntnis durch, dass es leichter sei, mit der Druckschrift das Lesen zu erlernen als mit der deutschen Kurrentschrift. Bereits nach etwa sechs Jahren, etwa um 1927, kam die "Bündner Fibel" aus Gründen der Schrift ausser Kurs, die "Fibla romontscha" hielt sich bis 1932, als eine neue Fibel sie ablöste.

Pädagogikgeschichtlicher Kontext

Argumentierten die Promotoren einer neuen Fibel zu Beginn des Jahrhunderts mit lernpsychologischen Argumenten, so stützten sie sich ab 1908 – also nach den deutschen Kunsterziehungstagen – auf reformpädagogische Argumentationsmuster, denen sich auch die späteren Autoren der "Bündner Fibel" verpflichtet fühlten. Im Begleitwort zur neuen Fibel schreiben sie 1921:

"Die neue Bündner Fibel soll ein richtiges Kinderbuch sein, mit lebensvollem, der Sprache des Kindes angepasstem Inhalt und künstlerischen Illustrationen. Sie soll ein Lesebuch sein, durch das die Kinder in die ihrem Geiste entsprechende Literatur eingeführt werden. Die Fibel darf den Charakter eines blossen Leselernbuches nicht zu deutlich an der Stirne tragen. ... Die Illustrationen stammen aus dem berühmten Atelier Giovanni Giacomettis. Die Szenenbilder sind Ausschnitte aus den Erfahrungskreisen der Kinder. Sie stehen mit dem Seeleninhalte der Kinder im Zusammenhang. Aehnliches haben sie schon alle erlebt, und sie fangen an, von ihren eigenen Erlebnissen zu erzählen, und so werden die Bilder die Ausgangspunkte für freudige, anregende



Aus: Bündner Fibel von Giovanni Giacometti, 1921



Aus: Fibla Romontscha von Giovanni Giacometti, 1924

Unterhaltungen sein. Sie unterstützen die Sprachbildung und die Sprachentwicklung und regen zum Denken an. Etwas von der Freude, die dabei aus den Augen der Kinder leuchtet, werden sie auch beim nachfolgenden Lesen empfinden; denn der Lesestoff steht ja mit dem Bild in engem Zusammenhang."

Das Zitat macht deutlich, wie sehr die Autoren der Bündner Fibel von reformpädagogischem Geist inspiriert sind: Kind- und Kunstorientierung, Erlebnis- und Lebensbezug, Kritik an blossem Lernen und Vermitteln, Betonung des freien Unterrichtsgesprächs. Der Anspruch, ein "richtiges Kinderbuch" vorzulegen, das der Sprachbildung und Sprachentwicklung dient, orientiert sich u. a. an den Arbeiten des Hamburgers Heinrich Wolgast (1860-1920), des Berners Otto von Greyerz (1863-1940) und des Bremers Fritz Gansberg (1871-1950).

Gestaltung von Text und Bild

Mit Ausnahme des Einbandes sind sämtliche Bilder koloriert, alle sind mit Feder gezeichnet. Dasselbe gilt für die in Privatbesitz befindlichen Originale Giacomettis: mit Tusche gezeichnet und aquarelliert. Einzelne Bilder grenzen sich geschickt ab, indem der Rand gleichzeitig Teil des Bildinhalts ist oder die Grenze zu einem neuen Bereich bildet, in den Kinder hineinblicken. Dies wirkt didaktisch sehr anregend. Die holzschnittartigen Bildtafeln mit den wenigen, klaren Tuschestrichen harmonieren mit der Schreibschrift der *Fibla romontscha* sehr gut, während sie die feingliedrige deutsche Spitzschrift ästhetisch bedrängen und umgekehrt: Die Unruhe der deutschen Schrift konkurriert die zum ruhigen Betrachten einladenden Bilder.

Besonders anregend sind jene Illustrationen, die mit Text und Satzspiegel spielen: So die "Kinder unter dem Baum" (S. 20) und als Gegenüber: der Regen (S. 21) – der Wind bläst Regen und Menschen mit ihren umgestülpten Schirmen direkt ins Textbild, und das lesende Kind fühlt sich selber beinahe nass, denn es schaut nicht von einem sichern Platz ins Bild hinein, weil der Brennpunkt der Perspektive ein weit aufgespannter grün-gelb-roter Schirm in der Bildmitte rechts ist. Seite 28 bildet ein Ast mit hängenden Äpfeln den oberen Rand. Die Früchte scheinen nächstens zu fallen: durch den Text hindurch

an den unteren Bildrand. Dort sammeln vier Personen die Äpfel in ihre Schürzen und in einen Korb.

Ein einziges Bild ist frei von Figuren, das Winterbild auf Seite 67. Es wirkt in seiner lyrischen Verhaltenheit und Leichtigkeit japanisch. Mit seinen wenigen zarten Farben altrosa und oliv, den verträumten weissen Flächen und den Flocken im grauen Himmel verbreitet es Ruhe und impressionistische Atmosphäre. Als Gegenstück das Interieur "Am Morgen" auf Seite 49: expressiv in allen Farben, bewegt die Szene der Morgentoilette von drei Kindern, der aufgeschlagenen Duvets, des offen Fensters, das die Sonnenstrahlen tief in die Schlafkammer einlässt. Die meisten Illustrationen sind in dieser Art mit klar konturierten Federstrichen und in satter Farbenpracht geschaffen, wobei die Drucktechnik mit differenzierter Körnung und Rasterung den Eindruck platter Flächigkeit verhindert.

Im ganzen präsentieren sich die Bündner Fibel und die Fibla romontscha als gelungene künstlerische Leistung, die knapp zwanzig Jahre nach den ersten, überzeugenden Buchillustrationen Giovanni Giacomettis als eigenständige Lösung Bestand hat.

Zum Spannungsfeld von Pädagogik und Kunst

Und doch kommen beim Betrachten der Fibel auch Zweifel auf: Wirken die Bilder mit den vielen kleinen Kindern nicht kindertümlich? Erscheint das Bemühen des Künstlers, das Erleben und Verstehen des Kindes zu treffen, nicht unecht? Die meisten Themen sind auf Fröhlichkeit und Zuversicht gestimmt. Die Gesellschaft mit ihren Härten und die moderne Kunst in ihrer Radikalität, in ihrer Sozialkritik oder auch Distanz zu gesellschaftlichen Problemstellungen und Konventionen – im naiven Realismus, im abstrakten Expressionismus und im ornamentalen Kubismus etwa – haben in einer volkserzieherischen Sicht tatsächlich keinen Platz, schon gar nicht in einer Fibel. Giacometti setzt die Tradition der in reformpädagogischem Sinne illustrierten Fibeln fort, auch wenn er die allzu kindertümliche Welt der Fibeln Klinkes, von Greyerz' und Schneiders weit hinter sich lässt. Kindsein ist für ihn nicht moralisch unbescholten, drollig im Auftreten oder anthropomorph in der Wahrnehmung von Tieren. Die Bündner Fibel verdankt ihre Entstehung, wie wir oben gesehen haben, der kunsterzieherischen Reformbewegung. Diese stützte sich auf drei grundlegende Annahmen, die gerade in der Zeit, als die Fibel endlich erschien, bestritten wurden. Die drei Annahmen erwiesen sich als widersprüchlich und schwer zu verbinden: kindliche Entwicklung, gesellschaftliche Moral und Kunst(entwicklung).

Kunsterziehung meinte in der Zeit der Reformpädagogik zum einen die Entwicklung der künstlerischen Kräfte des Kindes, indem dessen naturgegebene Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit gefördert wird. Kunsterziehung meinte zum andern die Erziehung (Förderung) dieser Kräfte durch Kunst, d. h. nach Massgabe ästhetischer Qualitäten. Schliesslich zielte Kunsterziehung auf gesellschaftliche Zwecke, volkserzieherische und nationale: Es sollten bestimmte Volkstugenden bewahrt bzw. gefördert werden.

Wie sollte aber die Kunst der Gegenwart die kindliche Entwicklung fördern, wenn sie ihr entwicklungspsychologisch betrachtet vorausgeht oder nicht angepasst ist? Gustav W. Hartlaub diskutiert dieses Problem in seiner 1922 publizierten Arbeit über den "Genius im Kinde". Im gleichen Jahr wie Hartlaub greift auch Walter Guyer (1892-1980) das Verhältnis von "Kind und Künstler» auf. Er bestreitet nicht, dass "gemeinsame Merkmale in künstlerischer und kindlicher Auffassung der Dinge, in ihrer sprachlichen, bildlichen und auch musikalischen Wiedergabe vorhanden" sind. Er verweist jedoch entschieden auf "die grosse Kluft zwischen Kind und Künstler".

Von Interesse sind schliesslich jene Schwierigkeiten einer kunsterzieherischen Position, auf die der Kunstkritiker Ulrich Christoffel (1890-1975) in einem elfseitigen Essay hinwies, das der Bündner Lehrerverein in seinem 40. Jahresbericht 1922 abdruckte. Mit seinen Thesen macht er deutlich, dass sich die von der Kunsterziehung anvisierten Ziele durch die Illustrierung von Lehrmitteln gerade nicht erreichen liessen: Erstens ist das fabrikmässig und massenhaft hergestellte Schulbuch, das billig sein muss, kein schöpferisches Einzelprodukt eines Künstlers. Dem Kind wird ein Wert vorgetäuscht, was unwürdig und nicht erzieherisch sei. Zweitens kann ein Schulbuch nicht künstlerischen Prinzipien folgen; es muss sich den andersgearteten Gesetzen der Graphik beugen. Drittens ist sehr fragwürdig, wer denn über die Wahl eines Künstlers entscheiden soll: Die Öffentlichkeit, welche die besten Künstler anfeindet? Die künstlerisch unverständige Elternschaft? Der Staat, der unfruchtbar bleibt, "wo er sich mit den Künsten berührt"?

Adresse: Dr. phil. Peter Metz, Montalinstrasse 21, CH-7000 Chur, Telefon 081/ 353 40 17

Publikationen Publications

Peter Sieber
Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit
Reihe Germanistische Linguistik. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1998
ISBN 3-484-31191-6

Schreiben junge Menschen heute schlechter als Generationen vor ihnen? Eine Frage, die landauf und landab nicht nur von korrigierenden Lehrkräften, sondern auch von vielen an Schule und Bildung Interessierten gestellt wird und die so nicht zu stellen ist. Die Fragen lauten vielmehr: Inwiefern schreiben junge Erwachsene anders? Was zeichnet ihre Texte aus und wie ist es zu allfälligen Veränderungen gekommen?

Peter Sieber, bekannt als Herausgeber des Buches *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (1994), publiziert in seinem neuen Buch *Parlando in Texten Ergebnisse und Deutungen,* die aus demselben Forschungszusammenhang resultieren. Ins Zentrum der vorliegenden Arbeit, seiner Habilitationsschrift, rückt er dabei die Frage nach den Veränderungen in den kommunikativen Grundmustern von Texten jugendlicher Schreiber und Schreiberinnen. Zwei unterschiedliche Textkorpora liegen den Parlando-Untersuchungen zugrunde: Einerseits die Materialsammlung des Sprachfähigkeiten-Projekts (ca. 800 Texte aus Mittelschulen und Universität) und anderseits eine historische Dokumentation von Maturaarbeiten aus dem Zeitraum 1891 - 1991 eines schweizerischen Gymnasiums.

Mit "Parlando" entwickelt Sieber einen Begriff, der sowohl die textuellen Merkmale fassbar macht und sie aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu deuten sucht, als auch Tendenzen der Veränderung schriftlicher Kommunikation charakterisiert. Parlando ist ein Terminus, der aus der Musiktheorie stammt und von der Forschergruppe des Sprachfähigkeiten-Projekts erstmals verwendet wurde. (Er bezeichnet eine in der Opera buffa des 18. und 19. Jahrhunderts gängige Art der musikalischen Vertonung und Vortragsweise, die das Sprechen nachzuahmen versuchte. S. 50).

Im ersten Teil des Buches beschreibt Sieber diese Merkmale von Parlando, zeigt in der Untersuchung des historischen Korpus Entwicklungstendenzen auf und charakterisiert – die textuellen und historischen Phänomene integrierend – Parlando als ein Indiz für Veränderungen in kommunikativen Grundmustern.

Parlando-Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie den traditionell an schriftliche Texte gestellten strukturellen Anforderungen nicht genügen. Sie weisen uneinheitliche Orientierungen an Sprachnormen auf, z.B. bei der Interpunktion, bei der Schreibung einzelner Wörter, bei der Verwendung von Alltags- und Fremdsprachen (v.a. des Englischen). Aber nicht nur formale Eigenheiten kennzeichnen diese Texte, sondern auch ein anderer Umgang mit der literalen Kommunikation. Versuchen die Schreibenden einerseits die Rezipienten direkt anzusprechen, sie auch an der Entwicklung eigener

Gedanken teilhaben zu lassen, so verlangen sie anderseits von den Lesenden ein höheres Mass an Bereitschaft, Fehlendes selbstständig zu ergänzen und sich auf Unverbundenes einzulassen. Der gelungene Parlando-Text gleicht einem Radiomanuskript, das zugleich monologisch und sprechsprachlich ist (S. 50/51). Sieber versucht diese den Parlando-Stil kennzeichnenden Besonderheiten nicht aus der Defizitperspektive zu erklären, sondern sie als eigenständige Leistungen und Entwicklungen zu sehen und zu verstehen. Erstmals formuliert haben Sieber u.a. die "Parlando-Hypothese" im Sprachfähigkeiten-Projekt (1994): "So glauben wir denn im schulischen Schreiben etwas beobachten zu können, das in der gesamten Sprachentwicklung unseres Jahrhunderts eine wichtige Tendenz darstellt: eine Angleichung von geschriebener und gesprochener Sprache, wobei die Tendenz deutlich in Richtung der gesprochenen Sprache läuft." (aufgenommen in Parlando S.51).

In Kapitel 2 werden als erste vorläufige Deutungsversuche die besonderen Merkmale von Parlando-Texten aus kulturkritischer und aus ontogenetischer Perspektive beleuchtet. Die Defizitorientierung der kulturkritischen Deutung – Schüler und Schülerinnen verfügen nicht mehr über genügend Sprachkompetenz, der Sprachzerfall schreitet fort – verstellt den Blick auf die möglichen Leistungen, die erbracht werden. So weist Sieber ausdrücklich darauf hin, dass jugendliche Schreiber und Schreiberinnen in ihren schulischen Texten nach wie vor hohe Leistungen zeigen. Aber gerade dieses Nebeneinander von Merkmalen hoher Sprachkompetenz neben Mängeln (hochentwickelte Formen der Dialogizität neben sorglosem Umgang mit sprachlichen Mitteln, S. 70) verlangt nach weiterführenden Erklärungen. Modelle der Schreibentwicklung (Textordnungsmuster von Feilke, 1988) liefern zwar Erklärungen für einzelne Besonderheiten, können aber diese eigenartige Mischung von Parlando-Phänomenen auch nicht hinreichend klären. Ferner ist die Tendenz zur Vermündlichung eben nicht nur bei jugendlichen Schreiberinnen und Schreibern festzustellen, sie ist eines der herausragendsten Merkmale der neueren Sprachentwicklung.

Mit eigenen Schreiberfahrungen, die in eine Schulzeit zurückreichen, in der noch alte Schreibschule herrschte, und solchen, die heute im Umgang mit Texten von jungen Erwachsenen gründen, liest sich Kapitel 3, "Was ein historisches Textkorpus an Veränderungen zeigt", spannend wie ein Roman. Neben formalen Kriterien (Länge der Aufsätze, Gliederung, Orthographie, Interpunktion und Zitate) sind die inhaltlichen Entwicklungen höchst interessant. Aufgrund der gestellten Themen lässt sich z.B. ein allmähliches Verschwinden der schulischen Inhalte als Gegenstände von Aufsätzen feststellen, dafür wird zunehmend die Darstellung eigener Gedanken verlangt. Ein erstes Ich taucht zwar bereits in einem Aufsatz von 1921 auf, aber erst seit den 60-er Jahren ist eine persönliche Betroffenheit feststellbar. Zudem zeichnet die Verwendung expliziter metakommunikativer Mittel im Besonderen die neueren Texte aus.

Textuelle und historische Phänomene weisen aber nicht nur auf verändertes Textgestalten hin, sondern können laut Sieber auch viel grundlegender als Zeichen für Veränderungen in der literalen Kommunikation gesehen werden. Parlando wird – so die These Siebers – als ein Indiz für die Veränderung kommunikativer Grundmuster gedeutet (S.151). In Parlando-Texten werden eigene Erfahrungen, Stellungnahmen und Ansprüche auf Authentizität derart zentral thematisiert, dass dieses Einfliessen der subjektiven Welt in den Texten als eine neue Art des Schreibens bezeichnet werden kann. Die Inhalte werden ohne Rückgriff auf schulisch vermittelte Gegenstände und Strukturen selber geordnet und aus mehreren Perspektiven gedeutet; mögliche Adressaten werden angesprochen und deren Anteilnahme am Mitgeteilten oft vorausgesetzt. Die starke Orientierung an der Mündlichkeit, die Thematisierung von Erfahrungen und die hohen Ansprüche an Direktheit und Echtheit sind Merkmale für die Veränderung kommunikativer Grundmuster (S.151).

Im zweiten Teil, "Perspektiven der Erklärung", deutet Sieber diese Veränderung der kommunikativen Muster aus vier Perspektiven: von den Prozessen des Sprachwandels, der Orientierung an der Mündlichkeit her, aus sozialwissenschaftlichen Überlegungen und der Veränderung von Bildungsvorstellungen. Nachgegangen wird der These, ob mit diesen neuen Grundmustern in der Literalität ein "Ausgleich zwischen Authentizität und Sachverstand, zwischen Erfahrung und Wissen, zwischen Verbalisierungszwang und kommunikativer Spontanität" gesucht wird (S.152).

Kapitel 5 greift einerseits auf Überlegungen zurück, wie sie in Diskussionen um Sprachwandelprozesse entstanden sind, und anderseits auf die Herausbildung

einer Common-sense-Kompetenz, eines sprachlichen Wissens, das anzusiedeln ist zwischen dem "Systemaspekt der Sprache einerseits und der sprachlich-kommunikativen Praxis anderseits" (Feilke 1993, zitiert in Sieber S.175). Die drei schon bekannten Aspekte des Parlando – die eigenständige, von schulischem Stoff losgelöste Auseinandersetzung mit Inhalt und Form, die persönliche Erfahrung als Orientierungspunkt textueller Gestaltung und die Implizitheit der Aussagen – werden als Reaktionen auf einen veränderten Kommunikationsbedarf und auf veränderte Kommunikationsbedürfnisse sowie als eine Form einer stark vom Common-sense geprägten Schreibhaltung erklärt.

Seit Beginn des Buches weiss die Leserin um die starke Orientierung an der Mündlichkeit als wichtigstem Merkmal von Parlando. Im sechsten Kapitel vertieft Sieber diese Erkenntnis. Als wesentliche Ergebnisse sind festzuhalten, dass Parlando auch als Gegenbewegung zur Distanzsprache der Schriftlichkeit (S.198) gedeutet werden kann und dass die textuellen Merkmale nicht mehr als Defizit sondern als eigenständige Leistungen im Rahmen einer Orientierung an konzeptueller Mündlichkeit zu erklären sind.

Das sich gegenseitig beeinflussende Verhältnis von Sprache und gesellschaftlichen Bedingungen bildet den Ausgangspunkt für Kapitel 7 und 8. In Kapitel 7 führt die Erklärungslinie von den in Parlando-Texten formulierten eigenen Erfahrungen und dem grossen Anspruch auf Echtheit über Prozesse der Identitätsbildung in der modernen Gesellschaft hin zur Deutung, dass Parlando in der schriftlichen Produktion auch eine Ausdrucksform ist für die Art und Weise, wie Jugendliche heute in unsere Gesellschaft hineinwachsen. Ihre Suche nach der eigenen Identität wird sichtbar in einer starken Ausrichtung an der "subjektiven" Welt und der persönlichen Erfahrung, nicht nur, aber auch in schriftlichen Texten, im Parlando eben.

In der letzten Deutung (Kapitel 8) geht Sieber der Veränderung von Bildungsvorstellungen seit dem letzten Jahrhundert nach. Heutige Lehrplanziele wie Selbstreflexion und Selbstverantwortung widerspiegeln aktuelle gesellschaftliche Bedingungen und unterstützen die "identitätsbildenden Funktionen der Sprache" (S.251). Somit haben nicht nur ausserschulische Entwicklungen für die Entstehung von Parlando beigetragen, sondern auch innerhalb der Schule wurden Voraussetzungen geschaffen, die das Verfassen derartiger Texte ermöglicht. Freiräume in Themenstellung und Formvorgaben bei schulischen Schreibanlässen erlauben und fordern sogar die Artikulierung eigener Erfahrungen und Gedanken. Zwischen den festgestellten Merkmalen Authentizität und Orientierung an konzeptioneller Mündlichkeit und den Zielvorgaben schulischen Schreibens wie Selbstreflexion, Selbstfindung und Direktheit ist somit ein enger Zusammenhang festzustellen. Wie weit sich aber die Deutschlehrerinnen und -lehrer dieses Wandels hin zu neuen Funktionen sprachlicher Bildung bewusst sind, ist offen. Eine nicht einfache Aufgabe haben zudem die korrigierenden Lehrkräfte, stellt sich doch das bekannte Dilemma der Beurteilung und Benotung von Expressivität hier besonders. Anderseits entsteht nach Sieber aber auch die Chance eine "Schreibfähigkeit zu entwickeln, die tauglich wird für die Darstellung von Welt ebenso wie für die Selbstthematisierung und Selbstreflexion" (S.265).

Eine besondere Qualität der vorliegenden Forschungsarbeit ist die hohe Leserfreundlichkeit. Wer die Inhalte der z.T. etwas weit ausholenden Kapitel (v.a. im zweiten Teil des Buches) schon kennt oder sich weniger dafür interessiert, kann diese überfliegen. Die wesentlichen Ergebnisse und notwendigen Informationen sind jeweils am Schluss jedes Kapitels zusammengefasst. Als roter Faden spürbar durchs ganze Buch ist die Erkenntnis des Autors, sprachliche Veränderungen nicht nur aus der Defizitperspektive zu erklären, sondern auch als Leistungen junger Menschen, die in veränderten, nicht immer einfachen gesellschaftlichen Bedingungen erwachsen werden.

Für alle an Sprache und Sprachwandelprozessen Interessierten, insbesondere aber für Lehrkräfte, die sich mit schulischem Schreiben befassen, ist die Lektüre dieses Buches ein grosser Gewinn. Mit *Parlando in Texten* legt Sieber empirisch gewonnene Erkenntnisse vor, die sowohl für Bildungsdiskussionen wie auch für den Unterricht höchst aktuell, wesentlich und nicht zuletzt auch nützlich sind. Die Reflexion schulischer Schreib- und Aufsatzpraxis auf dem Hintergrund der dargestellten Veränderungen könnte nicht nur bewusstere Zielvorgaben und mehr Handlungsfähigkeit im Umgang mit Texten junger Erwachsener ermöglichen, sondern auch die Einschätzung didaktischer Diskussionen rund ums Schreiben erleichtern.

Ruth Gschwend-Hauser

Jens Thiele (Hrsg.)
Experiment Bilderbuch. Tagungsband Workshop zur künstlerischen Neubestimmung der Kinderbuchillustration, 10.11.-12.11.1997
Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1999. 134 S. (Schriftenreihe der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universiät Oldenburg, Band 1)

Eine interdisziplinär ausgerichtete Kinder- und Jugendliteraturforschung zu fördern und ein Diskussionsforum der KJL zu sein, das auch Forschungsergebnisse anderer Orte aufgreift, das sind die Ziele, die die neue Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Oldenburger Universität bei der Ankündigung ihrer eigenen Schriftenreihe formuliert. Ganz in diesem Sinne dokumentiert der vorliegende erste Band die Ergebnisse der Tagung Experiment Bilderbuch, an der im November 1997 eine kritische Auseinandersetzung mit den künstlerischen und ökonomischen Bedingungen des Illustrierens von Bilderbüchern stattfand. Die Tagung war Bestandteil einer Tagungstrilogie zu Fragen des Bilderbuches und der kindlichen Bildwahrnehmung, initiiert vom Schweizerischen Jugendbuch-Institut (SJI) Zürich, dem Österreichischen Bundeskanzleramt, Sektion Kunstangelegenheiten, der Studien- und Beratungstelle für Kinder- und Jugendliteratur StuBe, Wien und der bereits erwähnten Oldenburger Forschungsstelle. Sie wurde von einer Ausstellung begleitet, an der 83 anlässlich eines Wettbewerbes ausgewählte KünstlerInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz experimentelle Bilderbuchprojekte ausstellten.

Bereits in den einführenden Kommentaren zur Ausstellung signalisiert Jens Thiele den an der Oldenburger Tagung vorgenommenen Wechsel der Perspektive von einer pädagogisch-ideologischen zu einer rein künstlerischen Sicht. In seinem einführenden Referat ("Experiment Bilderbuch"– Einführung ins Tagungsthema) betont Thiele denn auch, dass der Illustrator, sein Werk und seine Arbeit im Zentrum der Tagungsbeiträge stünden, weil hier der lähmende Einfluss der Kommerzialisierung von Kunst und Kinderliteratur noch am wenigsten zu spüren sei. Dabei interessieren heute, seiner Meinung nach, nicht mehr so sehr die bis anhin oft diskutierten Beziehungen zwischen Bilderbuch und Kunst, sondern vielmehr die eigentlichen Arbeitsprozesse und -bedingungen, die zu einer Bilderbuchkreation führen.

Als Einstieg in die Diskussion skizziert Elisabeth Hohmeister in *Bildnerische Entwicklungen in den Illustrationen der 90er Jahre* eine Bilderbuchgeschichte der letzten 100 Jahre, um dann schwerpunktartig auf Heidelbach, Pommaux, Hughes, Erlbruch, Solotareff und Pacovska einzugehen, alle einflussreiche Künstler der letzten 10 Jahre, die einen möglichen Aufbruch in neue, offenere und interaktive Bilderbuchformen signalisieren. Anschliessend wechselt Jens Thiele in *Anlässe und Prozesse des Illustrierens. Zu den übersehenen künstlerischen Impulsen* wieder von den fertigen Bilderbüchern zu den eigentlichen Arbeitsprozessen von Illustrationen, indem er die in der Regel nicht wahrnehmbaren Momente ästhetischer Arbeit anhand einiger ausgestellter Bilderbuchprojekte sichtbar zu machen versucht.

Aus entgegengesetztem Blickwinkel zeigt der Medienforscher Heinz Hengst in *Wenn die Vorsprünge schrumpfen* "Momentaufnahmen zeitgenössischer Kindheit", d.h. sich grundsätzlich abzeichnende, aktuelle Veränderungen des Aufwachsens und des Generationenverhältnisses aus der Optik der aktuellen Kindheitsforschung. Unter anderem erwähnt er das sich wandelnde Familienbild des Kindes, die enorme Pluralisierung des heutigen Kindheitkontextes mit all seinen widersprüchlichen Informationen, den Zugang zu neuen Kulturelementen wie dem Computer sowie die Entzauberung der Erwachsenen und zeigt damit, wie die Kinder heute aus der Kindheitssituation der bürgerlichen Gesellschaft herausdrängen, aber auch gedrängt werden. Abschliessend vertreten zwei Werkstattberichte deutscher Bilderbuchkünstlerinnen (Juliane Plöger und Karoline Kehr) sowie Gedanken zur Ausbildung von Volker Pfüller (Professor an der Leipziger Hochschule) und der Diskussionsbeitrag von Peter Baumann (Lektor beim Lappan Verlag) die Sicht der Produzenten.

In der *Bilanz der Tagung* stellt Jens Thiele abschliessend verschiedene zukunftsweisende Forderungen, welche der Bilderbuchentwicklung neue Möglichkeiten eröffnen könnten: Neben einer künstlerischen Unterstützung des Nachwuchses sollten veränderte, offenere Kommunikationsstrukturen zwischen Illustratoren, Ausbildungsorten, Verlegern und Käufern entwickelt werden. Die Ausbildung an den Kunsthochschulen müsste besser koordiniert, die Auseinandersetzung mit Illustration und Bilderbuch auch auf einer theoretisch-

wissenschaftlichen Ebene vorangetrieben werden. Und die Verleger sollten sich vermehrt an der Förderung experimenteller Bilderbuchkunst beteiligen, um den Markt für ein breiteres Verständnis von Bilderbuch und Illustration zu öffnen. Schliesslich wäre es laut Thiele zu wünschen, dass die Impulse der vom SJI verantalteten Zürcher Tagung "Siehst Du das? Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern – Visual Literacy" fortgesetzt werden, um die kindliche Wahrnehmung endlich aus dem Bereich der Mutmassungen herauszuholen.

Die Beiträge dieses an der Front der Auseinandersetzung mit der Bilderbuchkunst angesiedelten Tagungsberichtes haben notgedrungen gewisse hypothetisch-theoretische Züge, doch ist es ihr grosser Verdienst, die Diskussion um das Bilderbuch aus den gewohnten Perspektiven und traditionellen Bahnen herauszureissen und wirklich einmal in die Zukunft statt in die Vergangenheit zu blicken.

Denise von Stockar

Patricia M. Greenfield et Jean Retschitzki

L'enfant et les médias, les effets de la télévision, des jeux vidéo et des ordinateurs

Ed. Universitaires Fribourg Suisse, Contributions Fribourgeoises en psychologie, vol. 8

Cet ouvrage s'interroge sur les impacts des nouveaux médias sur nos enfants : sont-ils, oui ou non, néfastes au développement de nos enfants et, par là même, l'une des causes possibles du dysfonctionnement de la société ?

Ces questions ont conduit les auteurs à analyser le type d'interaction qui se déroulait lorsque les enfants utilisaient divers médias et à évaluer dans quel contexte pouvaient apparaître des occasions d'apprentissage et de développement. Pour cela, ils ont observé la manière dont l'enfant organise sa pensée en fonction du type de message (oral, écrit ou imagé) et le niveau de compréhension du message reçu.

Par exemple, si l'on connaît aujourd'hui ce que le passage par l'écrit (lecture et écriture) modifie dans les processus de pensée (manière de classer, de raisonner et de mémoriser) par rapport à la communication orale, l'impact du message télévisuel et son danger «potentiel» (les auteurs font référence aux «couch potatoes» américains!) reste relativement peu connu. Or, plusieurs études mettent en évidence que d'une part, avant 7 ans, l'information visuelle prédomine sur l'information verbale et, d'autre part, la compréhension du message serait plus importante lorsqu'elle est diffusée par la télévision (qui nécessite un traitement de l'information en parallèle du jeune enfant) que par le langage ou l'écrit (traitement sériel). Cette efficacité télévisuelle est même renforcée avec l'expérience (l'auteur parle «d'alphabétisation télévisuelle»!), notamment pour transmettre certains types de contenus tels que les relations entre un détail et le tout.

Une autre observation permettant d'alimenter la réflexion face à ces nouveaux médias est celle-ci : il s'avère que ce n'est pas l'alphabétisation en soi qui favorise l'acquisition des capacités intellectuelles les plus générales, mais le dialogue qui lui est associé. La discussion avec un adulte apparaît alors comme un facteur déterminant de ce que les enfants apprennent ! La même observation est faite pour les jeux vidéo... Certains de ces jeux en trois dimensions nécessitent de la part du joueur de mettre en relation plusieurs variables en interaction. On peut alors constater que l'enfant développe non seulement des capacités spatiales mais également des compétences dites de «flexibilité» et de «réussite indépendante». Or, nous signale encore l'auteur, «apprendre à se débrouiller avec plusieurs variables indépendantes est une acquisition significative car le monde n'est pas un système simple mais consiste plutôt en de nombreux systèmes avec des facteurs multiples en interaction». Mais, ces compétences acquises sont-elles transférables à des domaines autres que les jeux vidéo? Oui, répond l'auteur, à condition qu'il y ait verbalisation (dialogue) autour de celles-ci!

Progressivement, grâce à une analyse systématique (et des références à de nombreuses études) de l'impact de chacun des messages, qu'il soit document écrit, radio, télévision ou ordinateur, l'auteur met en évidence les déroulements de la pensée, les compétences qu'il génère chez l'enfant et les types d'interactions, voire de socialisation qui lui sont associés.

Ces approches menées en parallèle permettent de mieux cerner les enjeux des différents médias utilisés par nos enfants, d'en percevoir les avantages et les désavantages spécifiques sur le plan cognitif. Du coup, certaines idées bien ancrées dans nos croyances sont remises en question comme celle, par exemple, que l'écrit n'est pas forcément le meilleur média éducatif, même (et surtout !) s'il est le plus an-

cien et le plus traditionnel. A partir de là, on commence à s'interroger sur nos peurs injustifiées face aux nouveaux médias et à percevoir qu'une introduction plus systématique de ceux-ci dans notre système d'enseignement permettrait peut-être d'en augmenter l'efficacité!

Véronique Hadengue-Dezael

Christian Doelker
Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenzen in der Multimedia-Gesellschaft
Klett-Cotta, 1997. 205 S.

Bilder sind überall, besonders in unserem digitalen Zeitalter; sie bestimmen heute weitgehend unsere Welterfahrung. "Doch haben wir gelernt, Bilder zu sehen, ihre Botschaft zu entschlüsseln, ihre Macht zu durchschauen?" So fragt der Autor und versichert uns, dass visuelle Sprache lernbar ist. Nur haben sich eben Kulturtechniken, die in der Schule gelehrt werden, bis heute weitgehend auf die Schriftlichkeit beschränkt.

Mit dieser Publikation legt der Zürcher Medienpädagoge eine Art Bildtheorie, eine umfassende Bildgrammatik vor, die als Leitfaden zu den verschiedenen Arten von Bildern, den vielfältigen Bedeutungsschichten, die in Bildern angelegt sind, dient.

Hier wird also Bildsprache möglichst übergreifend beschrieben, visuelle Ausdrucksmöglichkeiten vom "Silex- Zeitalter bis heute, dem Silizium-Zeitalter" in eine zusammenhängende Theorie gebracht, die sowohl Malerei, Graphik, (Trivial-)Fotografie und Comics als auch Film, televisuelle und digitale Bilder, Piktogramme und Signete, Journalismus und Werbung umfasst. Dabei wird der Erweiterung von Bildaussagen durch Ton und Wort durchaus Rechnung getragen. Im ersten Teil des Buches stellt der Autor die visuelle der verbalen Sprache in ihrer jeweiligen Leistungsfähigkeit gegenüber und prüft die Möglichkeit sinnvoller Symbiosen. Im zweiten Teil werden 9 Bedeutungsebenen des Bildes vorgestellt und in verschiedene Kodes gefasst. Dabei wird deutlich gemacht, dass sich diese Kodes bereits in einfachen Bildern überlagern, während sich komplexe Bilder zu verschiedenen Informationssträngen zusammensetzen lassen. Im dritten Teil kommt schliesslich die Bildkompetenz zur Sprache, d.h. die Fähigkeit, einfache und komplexe Bildtexte zu lesen, respektive zu schreiben. Abschliessend kommt Doelker auf die Sinnhaftigkeit und Sinnenhaftigkeit von Bildern zu sprechen und erinnert an das grundlegende Vergnügen, das uns das Eingehen auf ein Bild bereitet.

Als "Grammatikbuch" zur kompetenten Nutzung und wirkungsvollen Gestaltung von visuellen Informationen gedacht, verzichtet dieses Handbuch auf jegliche Nachzeichnung, geschweige denn kritische Analyse verschiedener Tendenzen und Moden der sich stetig wandelnden und weiterentwickelnden visuellen Ausdrucksformen.

Im klassischen Medium Buch angeboten, versteht sich dieser Leitfaden auch als eine "gedruckte Hypermedia-Basis" (Vorwort), die zum Auswählen, Kombinieren und Lesen von Textabschnitten je nach den Bedürfnissen der Benützer einlädt. Aus diesem Grunde werden dem Leser nicht nur zahlreiche Querverweise im Lauftext, sondern auch ein Schlagwort- und Namensregister am Schluss des Buches geboten.

Das Werk richtet sich an alle Fachleute und Interessierte, die mit Bild, Bildinformation und visueller Darstellung zu tun haben. Der anschaulich geschriebene und stark strukturierte Text sowie das reiche Bildmaterial ermöglichen durchaus eine durchgehende Lektüre, laden aber vor allem zum punktuellen Nachschlagen spezifischer Aspekte ein.

Denise von Stockar

Jürgen Belgrad/Karlheinz Fingerhut (Hrsg.)
Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1998.
ISBN 3-89676-023-8.

Das literaturdidaktische Konzept des textnahen Lesens situieren die Herausgeber des Bandes im Verhältnis Text-Rezipient. Betont wird, dass nicht allein der Leser und nicht allein der Text für dieses genaue Lesen in Betracht gezogen werden könne, sondern dass es um die Berücksichtigung der Relation beider Seiten gehe. Darin unterscheidet sich dieser literaturdidaktische Ansatz von rein textbezogenen Methoden des dicht am Text orientierten Lesens wie z.B. der werkimmanenten Interpretation.

Der Sammelband enthält Beiträge, die anlässlich des Symposions Deutschdidaktik 1996 (Berlin) in der Sektion "Konzepte textnaher Arbeit an Literatur" vorgestellt wurden. Nach prinzipiellen Überlegungen im Vorwort der Herausgeber und einem Grundsatzbeitrag zum Konzept des textnahen Lesens von Elisabeth Paefgen folgen die drei Teile

1. "Dekonstruktivistische und produktionsorientierte Lesarten", 2. "Soziologische Lesarten" und 3. "Psychologische Lesarten". Unter diesen drei verschiedenen methodischen Ausrichtungen textnahen Lesens gruppieren die Herausgeber die insgesamt 14 Einzelbeiträge, die jeweils einem Primärtext gewidmet sind.

Der Grundsatzbeitrag (Elisabeth Paefgen) mit sechs Thesen aus didaktischer Perspektive macht deutlich, dass textnahes Lesen ein langsames, mehrmaliges und gründliches Lesen meint, bei dem man sich auf eine kleine Textmenge beschränkt. Damit verbunden wird ein didaktischer Anspruch: Da textnahes Lesen nicht spontan in der Freizeitlektüre praktiziert wird, ist die didaktische Vermittlung im Unterricht wichtig. Wie in Lernprozessen innerhalb anderer Fächer auch, sollen im Fach Literatur die Lesefertigkeiten gesteigert werden, d.h. mit steigendem Schuljahr sollen die Anforderungen vergrössert werden. Paefgens letzte These "Wenig lesen – viel denken" wird im Bereich der Leseförderung zu diskutieren geben: Festzustellen ist die Tendenz, dass im Literaturunterricht oft auf anspruchsvolle und anstrengende Aufgaben verzichtet wird, weil man befürchtet, damit die "Leselust" der Lernenden zu beeinträchtigen. Hier gibt Paefgens Ansatz Gegensteuer: Es gehe nicht darum, im Unterricht immer möglichst viel zu lesen, sondern das Wenige, das im Unterricht gelesen wird, solle das Denken der Lernenden fördern. Problematisch für den didaktischen Alltag bleibt Paefgens These, dass lyrische Texte für dieses genaue Lesen am geeignetsten sind. Wenn der Anteil an Lyrik, der in der Schule behandelt wird, weiterhin relativ klein bleibt, böte m.E. der Unterricht nicht genügend Gelegenheiten, dieses textnahe Lesen wirklich auch einzuüben. Ein Beleg für diese Bevorzugung erzählender Gattungen in der Praxis bietet übrigens der Sammelband selbst, indem die Mehrzahl der Beiträge von erzählenden Primärtexten ausgeht. Paefgen verbindet das textnahe Lesen mit dem Schreiben, d.h. mit Verfahren aus der produktionsorientierten Literaturdidaktik.

Im Teil "Dekonstruktion und produktionsorientierte Lesarten" beziehen sich zwei Beiträge auf intertextuelle Verfahren, wobei mit dem Nachweisen von Spuren anderer Texte die "Polyvalenz" eines Textes offen gelegt werden soll (Boy Hinrichs am Beispiel von Günter Kunderts Gedicht "Klage" und Christian Klein an Heiner Müllers "Germania Tod in Berlin"). Eine Anwendung von dekonstruktivistischen Ansätzen unternehmen die Beiträge zu einem Text von Sarah Kirsch (Jürgen Förster) und zu Thomas Bernhards Roman *Alte Meister* (Karl Hotz). Den Versuch, aus der Kombination von dekonstruktivistischen und hermeneutischen Verfahren ein Interpretationsverfahren zu entwickeln, unternimmt Angelika Steets. Produktionsorientierte Verfahren macht sich Dieter Burdorfs Beitrag zunutze, indem er das literarische Parodieren, das als Einführung ins Literaturstudium postuliert worden ist (Fricke/Zymner 1991), auf die Anwendung an der Sekundarstufe II überprüft.

Der Teil "Soziologische Lesarten" beinhaltet eine kommunikationstheoretisch orientierte Analyse einer Erzählung von Herta Müller (Gisela Beste), eine Untersuchung zur literarischen Bearbeitung des Fremden in Günter Grass' Reisebericht "Zunge zeigen", (Karlheinz Fingerhut) und eine diskursanalytische Betrachtung zur Rezeption von Günter Grass' "Ein weites Feld" (Michael Kämper-van den Boogart). Mit einem thematischen Zugriff versucht ein Beitrag zu beweisen, dass die literarische Auseinandersetzung mit dem Faschismus in der jüngsten Gegenwartsliteratur generell misslungen sei (Adolf Höfer).

Im dritten Teil befassen sich drei Beiträge mit tiefenhermeneutisch orientiertem Literaturunterricht (Jürgen Belgrad anhand von "Rumpelstilzchen", Achim Würker am Beispiel von Hoffmanns "Das Fräulein von Scudéri" und Dennis Cramer mit einer tiefenpsychologischen Deutung von Christoph Ransmayrs "Die letzte Welt").

Überblickt man die hier präsentierten, an verschiedenen literaturtheoretischen Ansätzen orientierten Interpretationsmodelle, wird deutlich, dass ganz verschiedene Definitionen des Begriffs "textnahes Lesen" zur Anwendung kommen. Schwer vereinbaren lässt sich z.B. der in den dekonstruktivistischen Annäherungen geäusserte Verzicht, einen Textsinn erschliessen zu wollen, mit der tiefenhermeneutischen Suche nach dem "latenten Sinn" eines Textes.

Die Herausgeber thematisieren im Vorwort die Schwierigkeit, literaturdidaktische Verfahren zu entwickeln, die aus der Vielfalt der Lesarten eines Textes nicht eine Beliebigkeit der Interpretationen ableiten. Zugrunde liegt dem Ansatz von Jürgen Belgrad und Karlheinz Fingerhut ein Verständnis von literarischer Interpretation, das die rationale Argumentation und deren Belegung am Text in den Vordergrund stellt. Mit Rückgriff auf Habermas' Konsensustheorie der

Wahrheit wird hier ein literaturdidaktisches Modell postuliert, in dem angestrebt wird, mit plausibler Argumentation öffentliche Anerkennung für den Geltungsanspruch einer literarischen Interpretation zu finden. Lernende sollen also z.B. die Möglichkeit erhalten, verschiedene Aussagen zu einem Text miteinander zu vergleichen und abzuwägen, welche Schlüsse triftig sind.

Was mit diesem Band vorliegt, kann als fachdidaktische Anknüpfung an die literaturwissenschaftliche Methodendiskussion der 80er Jahre angesehen werden. Die Berufung auf das Argumentieren wurde damals von sprachphilosophisch orientierten analytischen Literaturwissenschaftlern ins Spiel gebracht, die darin einen Ausgang aus dem Methodenstreit sahen. Was nun bei der Realisierung dieses Grundsatzes im Literaturunterricht an den Schulen herauskommen wird, ist davon abhängig, ob dieser Wettstreit der Argumente und dieser Vergleich verschiedener Interpretationsmodelle die Ansprüche an eine schlüssige Argumentation, wie sie in der Logik festgehalten sind, zu erfüllen vermag. Mit diesem expliziten Anspruch, im Literaturunterricht das Denken der Lernenden zu fördern, erhält das fachdidaktische Konzept des textnahen Lesens jedenfalls eine Relevanz in der schulischen/universitären Bildung als ganzer: Dem Fach Deutsch, insbesondere dem Lese- bzw. dem Literaturunterricht, kommt dadurch eine zentrale Bedeutung in der Ausbildung der Lernenden auf allen Stufen zu. Aus der Perspektive der didaktischen Realisierbarkeit betrachtet, gilt es zu bedenken, dass die Lehrpersonen auch in der Lage sein sollten, solche Denkprozesse beim Lesen anzuleiten, zu fördern und zu evaluieren. Im Hinblick auf die Akzeptanz, die das Konzept "textnahes Lesen" bei den Unterrichtenden finden wird, könnte sich die Nutzung von produktionsorientierten Ansätzen wie z.B. die schreibende Auseinandersetzung mit Literatur nach Paefgen als günstig erweisen: Zum einen haben sich viele produktionsorientierte Verfahren in der Unterrichtspraxis bewährt. Zum andern wird der Grundsatz des textnahen Lesens damit weniger angreifbar wegen zu grosser "Kopflastigkeit".

Gemessen am didaktischen Ziel, dass mit textnahem Lesen das Denken gefördert werden soll, bieten sicher diejenigen der in diesem Band vorgestellten Modelle die grössten Entwicklungsmöglichkeiten, die der argumentativen Passung zwischen Aussage zum Text und Textbeleg grosses Gewicht beimessen. Im vorliegenden Band strebt jedenfalls ein grosser Teil der Beiträge danach, die Forderung nach schlüssiger Argumentation einzulösen. Abgerundet wird der Sammelband mit einer kommentierten Auswahlbibliographie zu literaturdidaktischen Publikationen 1990-1996, die den "state of the art" vor allem auch im Hinblick auf das Verhältnis von Literaturwissenschaft-Literaturdidaktik-Literaturunterricht auf eine sehr übersichtliche Weise beleuchtet (Friedrich Janshoff).

Elisabeth Stuck

Michael Kämper-van den Boogaart

Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht

Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 1997, DM 72,-

Der Autor hält seinen Text für einen Beitrag zur Literaturdidaktik – mit diesem Bekenntnis hebt der gut 300 eng bedruckte Seiten starke Band, eine Habilitationsschrift, an. Der Hinweis ist in der Tat sinnvoll angesichts eines Werkes, das auf den ersten und womöglich auch noch auf den zweiten Blick der Literatursoziologie zuzugehören scheint. Mit der Zuordnung zur Didaktik ist auch der nicht gerade bescheidene Anspruch des Vorhabens benannt: Der (akademischen) Didaktik der Literatur soll eine Metaperspektive auf den sozialen Ort von Texten mit ästhetischem Anspruch, auf ihren faktischen gesellschaftlichen Status und insbesondere auf die wertenden Diskurse darüber zur Verfügung gestellt werden. Das normative Konzept von Literatur und ihren Bildungspotentialen, das, philosophisch begründet zuletzt durch die Kritische Theorie, die Literaturdidaktik und die Pädagogik, aber auch Teile der Literaturwissenschaft bestimmt, wird dabei Gegenstand der Reflexion aus einer empirisch fundierten, im Kern soziologisch orientierten deskriptiven Perspektive auf das Literatursystem, auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Gebrauchsformen von ästhetischen Texten bzw. auf die Formierung und Bewertung dieser verschiedenen Gebrauchsformen in der Literaturkritik und -didaktik.

Kämper-van den Boogaart geht dafür folgendermassen vor: Zunächst entfaltet er den gegen-

wärtig vorherrschenden Begriff von Literaturdidaktik anhand der Diskussion der wesentlichen didaktischen Konzepte – namentlich Texte von Fingerhut, Kreft, Waldmann, Lecke, Wegmann und Ladenthin werden auf die Normen hin untersucht, die zur Legitimierung ästhetischer Literatur als Gegenstand unterrichtlichen Handelns wirksam sind. Als zweites Kapitel folgen Ausführungen zur empirischen Literaturwissenschaft, zu deren Literaturbegriff und Idee von Literarizität, namentlich zu Luhmann, weiterhin zur Frage danach, wie durch die rezeptionsästhetische Wende in der Literaturwissenschaft die Leserrolle neu konzeptualisiert wurde. Beschlossen wird das Kapitel durch eine kleine quantifizierende Untersuchung von Interpretationshilfen für die didaktische Praxis.

Im Zentrum der Studie steht anschliessend die Beschäftigung mit der Literatursoziologie Pierre Bourdieus: Welcher kulturellen Ökonomie, so die Grundfrage dieses dritten Teils, folgt die Hierarchisierung von hoher und niederer Literatur, und wie setzt sich diese Ökonomie in didaktische Diskurse um? Letzteres wird exemplarisch unter der Überschrift "Paradoxien der Leseförderung" diskutiert – Paradoxie, weil der Diskurs der Leseförderung "das Image des Lesens an die entdifferenzierte Unterhaltungssemantik anzupassen sucht, ohne die soziale Reputation des Lesens kassieren zu wollen" (S. 210), woraus notwendig spezifische Widersprüche erwachsen.

Das letzte Drittel des Buchs besteht schliesslich aus zwei eigenen empirisch orientierten Zugriffen auf Manifestationen des Literaturbegriffs im Literatursystem: Untersucht wird eine grössere Anzahl von "Lapidarkritiken" aus den Literaturseiten in Frauenzeitschriften auf ihr implizites Bewertunssystem hin, dokumentiert und interpretiert wird anschliessend unter dem Titel "Literaturkritik als Ereignis" das Feuilletonrauschen um Günther Grass´ Roman "Ein weites Feld" (1995) unter Rekurs auf die zuvor im Zusammenhang mit Bourdieu diskutierten Theoreme zur "Erlebnisgesellschaft". Das Unterhaltungspotential der literaturkritisch behandelten literarischen Texte ist, so die Tendenz beider Untersuchungen, sowohl in den Frauenzeitschriften als auch in den verschiedenen Feuilletons das wesentlichste Wertkriterium, wobei in den Feuilletons auf autonomieästhetische Bildungsansprüche an die Texte nominell durchaus nicht verzichtet wird. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Untersuchung von Unterrichtsmodellen bzw. Interpretationshilfen für den unterrichtlichen Gebrauch, von denen oben im Kontext der Auseinandersetzung mit Theoremen der empirischen Literaturwissenschaft die Rede war: Auch deren innerer Widerspruch besteht, so Kämper-van den Boogart, darin, einerseits genussorientierte und subjektive Leseerfahrungen der SchülerInnen zu provozieren und in das Unterrichtsgeschehen wesentlich einzubeziehen, andererseits die Begrenztheit und "Borniertheit" (Kreft) dieser Subjektivität überwinden wollen zu müssen, ein Widerspruch, der als konstitutiv für die Literaturdidaktik erscheint. Diese Erkenntnis ist nicht neu, aber gewiss auch nicht falsch.

Bei aller Heterogenität der Felder, in denen Kämper-van den Boogart Diskurse über Literatur findet, stiftet der, um es freundlich auszudrücken, sokratische Habitus des Autors eine gewisse Kohärenz des Textes: Konsequent werden die verschiedenen Diskurse der Didaktik, der Pädagogik und der Literaturkritik nicht geführt, sondern auf ihre metadiskursiven Prämissen hin kritisch betrachtet. Dadurch entsteht bisweilen eine Hase-und-Igel-Rhetorik: Während der Leser, die Leserin sich noch im Nachvollzug einer etwa literaturdidaktischen Problemstellung befindet, grüsst der Autor im nächsten Satz schon längst aus der Metaperspektive. Dieser Habitus findet auch einen Niederschlag im Inhaltlichen: Darf didaktische Theorie so konsequent wie im vorliegenden Text im Bezirk der Diskursanalyse verbleiben oder muss sie, um Didaktik zu werden, handeln, durchaus auch theoretisch handeln, beispielsweise Theoreme entwerfen und modellieren? Versteht man diese Frage nicht nur rhetorisch, so führt sie ins Zentrum der Konstitutionsproblematik der Didaktik.

Kämper-van den Boogarts kluges, anspruchsvolles und weit ausholendes Buch reicht, so meint die Rezensentin, in der Summe seiner meist überraschenden und erhellenden, immer scharfsinnigen und eloquenten historischen, systematischen und empirischen Einzelstudien bis hin zu dieser offenen Frage nach dem, was Didaktik ist – die Antwort bleibt er bei aller Virtuosität des Diskursmanagements seinen geduldigen Leserinnen und Lesern für dieses Mal schuldig. Aber die Frage, die er auf diese Weise erreicht, ist richtig.

Cornelia Rosebrock

Bodo Lecke (Hrsg.)
Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht
Peter Lang, Frankfurt a. M. 1999, 373 Seiten

Die Beiträge dieses Bandes beschäftigen sich alle mit der Thematik rund um die Neuen Medien. Er gliedert sich in zwei Teile: Grundlagen und Beispiele. Das Hauptgewicht liegt im Praxisbereich. Sieben Beispiele zeigen, wie eine Integration von Literaturdidaktik und Medienpädagogik im Deutschunterricht gelingen kann. Norbert Neuss gibt den Auftakt mit einem Erfahrungsbericht von einer Projektwoche, in der mit Sonderschulkindern der achten Klasse ein Videofilm gedreht wurde. Neuss kann zeigen, dass die Schüler bei der Produktion des Films ihre eigenen Medienerfahrungen in ein Genremix aus Reality-TV, Talkshows, Krimi, Horrorfilm, Mediensatire und Familienserie zusammensetzen.

"Durch die Form des Videofilms bekommen die Medienerfahrungen einen Ausdruck und eine Form der Bearbeitung", schreibt Neuss. Er betont die Notwendigkeit von Unterrichtseinheiten zum Interpretieren und Verstehen von Texten, die poststrukturalistische Perspektiven diskutieren. "Dabei wäre ein Ergebnis, dass bei der Rezeption von Filmen oder Texten mindestens drei Dimensionen von Bedeutung sind: Die subjektive Bedeutungskonstituierung durch das Individuum (Existentialität); die Dimension der Gefühle und inneren Bilder (Emotionalität); die äusseren Bilder (Visualität)". Seiner Ansicht nach eignen sich die Konzepte des erfahrungsbezogenen Unterrichts und der Kreativen Rezeption besonders für Medienthemen.

Bezogen auf die Auseinandersetzung der Schule mit Visualität als Kulturmuster legt Neuss den Finger auf eine Wunde: In der Schule hapert's am Entwurf von Vermittlungsstrategien, "die SchülerInnen bei der Lesbarkeit, Deutung und Entschlüsselung von ästhetischen Metaphern, Symbolen und Zeichen unterstützen und zu einer bildenden Wirkung führen...Es geht, um es mit einem Schlagwort zu benennen, um "ästhetische Alphabetisierung".

Eine andere Form von technisch-ästhetischer Alphabetisierung schlägt Inge Blatt für den Umgang der Jugendlichen mit Computern vor, denn Schreiben und Lesen mit dem Computer setzt eine Vielzahl von technischen Fertigkeiten voraus. Rezeption und Produktion von Hypertexten bzw. Hypermedia will gelernt sein. Aber wer bringt es den Schülern bei und in welchem Fach, sind doch die meisten Lehrer selber "lost in Hyperspace". Inge Blatt sieht in dem Umgang mit dem Computer eine Herausforderung für den Deutschunterricht. Aus den Auswertungsergebnissen eines Schreibprojektes zwischen Deutsch-Didaktik-Seminaren und Schulklassen, das seit 4 Jahren erprobt wird, lassen sich nach Blatt Grundsätze für die Konzeption telekommunikativer Projektarbeit ableiten. Warum diese Grundsätze speziell für die Konzeption telekommunikativer Projektarbeit sein sollen und worin sie sich von Vorschlägen für andersgeartete Projektarbeit unterscheiden, bleibt allerdings offen. Zustimmen kann man Blatts Fazit: "Es ist noch viel Forschung auf dem Gebiet der neuen Schriftkultur (Hypermedia) zu leisten, um Curricula und didaktische Konzepte für den Deutschunterricht und für die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern zu entwickeln."

Wie der Versuch, eine Integration von Medienerfahrungen, Mediensymbolik und den eigenen handlungsleitenden Themen der Kinder über schulische Inszenierungen gelingen kann, zeigt Amelie Sjölin in ihrem Beitrag "Kinder schreiben über Medienfiguren. Spuren symbolischer Vermittlungsweisen von Medien in Kindertexten." Die ausgewählten Beispiele zeigen überzeugend, wie sich der Sprachgebrauch, aber auch die Sprachlosigkeit einer Medienfigur oder eines Mediums auf die Erzählweise schreibender Kinder auswirken kann. Das Sprachliche Formulierungsverhalten scheint mehr, als in der aktuellen Schreibforschung bisher berücksichtigt auf Nachahmung zu beruhen. Mechthild Dehn hat auf die Funktion literarischer Muster in Kindertexten hingewiesen. Das Kind bringe beim Schreiben nicht etwas als "Original" angenommenes Inneres nach aussen, sondern benutze literarische Muster, spiele mit ihnen. Und: "Je mehr Muster zur Verfügung stehen, desto souveräner scheint das Spiel." Ralph Kohpeiss geht der Medienarbeit im Deutschunterricht am Beispiel der Analyse einer Theateraufführung – nämlich der von Büchners *Woyzeck* – nach.

Der Herausgeber Bodo Lecke überschreibt seinen Beitrag mit dem Titel: "Vernunft vs. Gefühl oder Lehrstück vs. Rührstück. Falsche Alternativen im Umgang mit Lessings *Emilia Galotti* und *Nathan der Weise*." Er zeigt, wie sich die Thematik des angeblich "ungeklärten Verhältnisses zwischen Sinnlichkeit und Vernunft" in der Lessing-Forschung über

dreissig Jahre halten kann. Von nicht so langer Haltbarkeit ist das Meinungs- und Wissensbild der Schüler zu Klassikern wie Lessing: Befragt in einer stichprobenhaften Schülerumfrage im Lessingjahr 1979 antwortete ein Schüler auf die Frage: Was weisst Du über Lessing? "(...) nur dass es eine Lessingstrasse gibt." Eines der grössten Probleme des Klassikerverständnisses für Schüler sieht er in der historischen und sprachlichen Verständnisbarriere: "Konkret: Viele Elemente der Wortwahl, Wortbedeutung (Semantik), des Satzbaus (Syntax), des Stils, der Grammatik und Rhetorik müssen regelrecht aus dem Deutschen des 18. in das Deutsch des 20. Jhs. 'übersetzt' werden."

Die Grundlagen für solche Übersetzungsleistungen liefert der Verfasser mit präzisen sozialgeschichtlichen und literatursoziologischen Hintergrundinformationen, so dass der Leser ein abgerundetes Bild über die politische Situation gegen Ende des 18. Jahrhunderts und die soziale Lage der bürgerlichen Intelligenz dieser Zeit erhält. Auf diesem Hintergrund wird nun die im Titel umrissene Frage, ob die Entgegensetzung wirkungsästhetischer Leitkategorien wie "Rührung" (Emilia) und "Belehrung" (Nathan) eine falsche oder überspitzte Alternative darstellen, verständlich. "Ein zentrales Problem der ganzen Lessing-Rezeption ist der scheinbare oder tatsächliche Widerspruch zwischen "Rationalität" und "Sentiment", das sich z.B. auch an folgenden Gegensatzpaaren festmachen liesse: Lehrstück – Rührstück, Aufklärung – Rührung, Sachlichkeit – Leidenschaft, Zweifel – Wahrheit, Skepsis – Optimismus, Witz – Engagement, ästhetisch – politisch, privat – öffentlich, Literatur (Bühne) – soziale Wirklichkeit ... Das würde denn in der Tat zu einer fundierteren und qualifizierteren literaturpädagogischen Fragestellung führen, was ein Aufklärer bzw. Klassiker wie Lessing durch seine sozialkritischen Themen und literarischen Medien sowohl seinem zeitgenössischen Publikum als auch uns heute noch "zu sagen habe".

Den Band beschliessen zwei Aufsätze über "Erfahrungen (re)inszenieren: Szenische Interpretation von Texten in der schulischen und ausserschulischen Bildungsarbeit" (Ingo Scheller) und "Literatur in Freizeitpädagogik und Erwachsenenbildung" (Bodo Lecke). Beide Arbeiten beziehen die Erfahrungswelt Erwachsener ein. Die Bedeutung der Literatur im Medienzeitalter stellt sich für mindestens zwei Lesertypen unterschiedlich dar: Der eine funktionalisiert die Literatur für seine Zwecke, der andere macht mit Literatur Erfahrungen (besonders der ästhetischen Art) und verändert sich durch Bücher. Beide sind auf Lesekompetenz angewiesen und bei deren Erwerb handelt es sich um einen höchst komplexen und vielschichtigen Prozess. Lecke unterstreicht die Bedeutung der (Re-)Konstruktion von Lese/r)-Typologien und weist auf die fünf Stadien hin, die LeserInnen nach Appleyard durchlaufen: Der Leser als 1. Spieler, 2. Held, 3. Denker, 4. Interpretator und 5. Pragmatiker. Was Lecke als Gemeinsamkeit zwischen Klassikern und modernen Theorien der Ästhetik hervorhebt, ist die Feststellung, dass es zu einer Hin- und Herbewegung zwischen Emotion und Nähe, zwischen Reflexion und Distanz, zum Zusammenspiel von Identifikation, Integration und Katharsis kommt. Das lässt sich in kein Stadium bannen und führt doch hoffentlich zu nie endender Leselust. – Ohne Einschränkung zum Lesen empfohlen: Bodo Lecke (Hrsg.) Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht.

Eva Schäfer

Judith Hollenweger/Thomas Studer (Hrsg.)

Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs

Peter Lang, Bern 1998, 148 S. ISBN 3-906761-56-8 br. SFr. 37.-

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind überarbeitete Fassungen von ausgewählten Referaten, die anlässlich des interdisziplinären Kolloquiums "Schriftspracherwerb – Lesen und Schreiben in der Schule" im Sommersemester 1995 an der Universität Zürich gehalten wurden. Gemäss dem interdisziplinären Hauptinteresse der Veranstaltung wird der Schriftspracherwerb aus pädagogischer und didaktischer, sonderpädagogischer, psychologischer sowie linguistischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive diskutiert. Die Untersuchungen betreffen Lese- und Schreibkompetenzen sowie Lernprozesse bei Kindern verschiedener Altersstufen. Fragen der Vermittlung der Schriftsprache werden ebenso thematisiert wie Aspekte des kinderliterarischen Formenwandels.

Inhalt: Judith Hollenweger: Lesen und Schreiben in der Schule. Überlegungen zu schulischen Lernprozessen – Peter Sieber: Schreiben lernen. Von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung – Annelies Häcki Buhofer: Schreiben vor und in der Schule – Philipp Notter: Lesefertigkeiten bei

Schweizer Schüler/innen. Einige Ergebnisse einer internationalen Studie – Thomas Studer: Interferenzen beim ersten Lesen. Eine explorative Studie im Rahmen der Psycholinguistik – Anna Katharina Ulrich: Kindliche Lesewege anhand neuerer kinderliterarischer Formen.
Quelle: Verlagstext

Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler, Erich Schön (Hrsg.)
Handbuch Lesen
Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz herausgegeben unter Mitarbeit von Georg Jäger, Wolfgang R. Langenbucher und Ferdinand Melichar
K.G. Saur Verlag, 1999. 690 S., DM 248.- ISBN 3-598-11327-7

Von Analphabetismus bis Zwischenbuchhandel reicht das Spektrum der Themen des "Handbuch Lesen", das im März auf der Leipziger Buchmesse vorgestellt wurde. Das von der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz herausgegebene und im K. G. Saur Verlag erschienene Handbuch enthält Beiträge von 40 renommierten Autorinnen und Autoren. Auf rund 700 Seiten behandelt es alle Aspekte des Themas von den Anfängen der Lesekultur in Mesopotamien bis zu den neuesten Erkenntnissen der Hirnforschung. Weitere Themen sind der Buchhandel, das Bibliothekswesen und die Druckmedien. Ausserdem werden die wichtigsten Theorien und Methoden der Leseforschung in einem Überblick beleuchtet sowie die politischen Rahmenbedingungen der Lesekultur untersucht. Auch der gegenwärtige Diskussionsstand zum funktionalen Analphabetismus und die Initiativen zum Lesen- und Schreibenlernen für Erwachsene werden dokumentiert. Eine Studie zur Darstellung des Lesers in der Bildenden Kunst beschliesst das Handbuch.
Quelle: Forum Lesen 37/1999

Cristina Allemann-Ghionda
Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich
Peter Lang, Bern, 1999, 556 S. br. SFr. 51.- ISBN 3-906762-08-4

Die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt wurde infolge der Migration sichtbar und thematisiert, zugleich aber auch mit anderen Formen der Internationalisierung und Globalisierung in Verbindung gebracht. Diese Pluralität gilt seit Mitte der siebziger Jahre für viele als Herausforderung für Schulpraxis, Bildungspolitik und Pädagogik. Welche Strategien entwickeln nationale und regionale Schulsysteme sowie Einzelschulen, um sich auf die verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit und der Heterogenität der Schulklassen einzustellen? Wie verhält sich die Praxis zu den rhetorischen Diskursen? Den Kern dieser empirischen Untersuchung bilden sechs Fallstudien in Deutschland, Frankreich, Italien sowie drei Schweizer Kantonen. Die Grundausrichtung eines Schulsystems (integrativ oder trennend und selektiv) ist dafür entscheidend, wie die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt wahrgenommen wird: Als Teil einer heute "normalen" Vielfalt oder aber als Störung, welche getrennter Unterrichtsangebote bedarf. Innovationen sind erfolgreich oder sie scheitern abhängig von einem Zusammenspiel von Faktoren. Die Initiative eines Lehrerkollegiums und einer Schulleitung sind ebenso unentbehrlich wie eine integrative und präsente Bildungspolitik. Die Pluralität ist nicht das Spezialgebiet einer "interkulturellen Erziehung", sondern eine heute unverzichtbare Dimension der Schule, Bildung und Pädagogik.

Die Autorin, Cristina Allemann-Ghionda, 1949 in Rom geboren, hat deutsche, englische und italienische Philologie an der Universität Basel studiert; weiteres Studium und Doktorat an der Universität Turin. Nach einigen Jahren Schuldienst und langjähriger Aufbauarbeit in der Erwachsenenbildung mit Migranten hat sich die Autorin der Bildungsforschung zugewendet. Seit 1990 Lehrveranstaltungen an den Universitäten Zürich, Bern und Münster. Zahlreiche Veröffentlichungen, darunter: Multikultur und Bildung in Europa im Verlag Peter Lang.
Quelle: Verlagstext

Silke Endtinger-Stückmann
Computer in der Logopädie: Einsatz neuer Medien in der Therapie von Schriftsprach-erwerbsstörungen
Luzern: Edition SZH / SPC. 1998, 143 S.

Kommunikationstherapeutische Fachpersonen nähern sich erst zaghaft der Auseinandersetzung mit neuen Medien in der Therapie von Schriftspracherwerbsstörungen. Die Autorin dieser Publikation versucht Hemmschwellen abzubauen und konkrete Hilfestellungen zu geben, damit sich Interessierte auf dem schwer überschaubaren Markt von Lern- und Spielsoftware besser zurechtfinden und eine logopädisch sinnvolle Auswahl vornehmen können. Es werden theoretische Grundsatzfragen zum Einsatz des Computers in der Sprachtherapie

diskutiert, und an konkreten Beispielen wird gezeigt, wie der Computer sinnvoll in die Logopädie integriert werden kann. Ein Glossar im Anhang kann als Nachschlagewerk für aktuelle Fachwörter in diesem Bereich dienen. Bei der Publikation handelt es sich um eine überarbeitete Diplomarbeit in Logopädie an der Universität Freiburg.

Adresse: Silke Endtinger-Stückmann, Vorhaldenstr. 23, CH-8049 Zürich
E-Mail: endtinger@access.ch

Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau

Johannes Gruntz-Stoll
ForschungsPraxisForschung. Eine Dokumentation
Eigenverlag 1998, 24 Seiten

Was beinhaltet der Begriff Praxisforschung, und wie lässt er sich gegenüber anderen Auffassungen und Umschreibungen von Forschung abgrenzen? Welche Interessen, Kriterien und Prinzipien kennzeichnen Praxisforschung, welcher Methoden bedient sie sich, welches Konzept liegt ihr zugrunde? Die Auseinandersetzung mit Fragen der Praxisforschung geht von Begriffsumschreibungen aus, wendet sich Kriterien der Wissenschaftlichkeit und Prinzipien der Forschungstätigkeit zu, vermittelt einen Überblick über Methoden und bietet einen Frageraster für Forschungsplanung; ein kleines ABC grundlegender Begriffe und Literaturhinweise ergänzt und vervollständigt diese Dokumentation. Sie ist als Arbeitsinstrument und Diskussionsgrundlage gedacht und erhebt den Anspruch, Materialien für die Entwicklung einer Forschungspraxis im Kontext der Praxisforschung bereitzustellen.

Bezugsadresse: Johannes Gruntz-Stoll, Strandweg 9, CH-2560 Nidau, Tel. 032/331 86 52

Quelle: Information Bildungsforschung, Aarau

Lecture. Les cahiers protestants, Evangile et culture No 6, décembre 1998.

Ce cahier réunit, sur 48 pages, dix articles consacrés au thème de la lecture en tant qu'expérience individuelle, comme pratique s'inscrivant dans des rapports sociaux ou la lecture comme espace de liberté. Signalons les réflexions sur la signification et la place de la lecture de la Bible dans le culte (Philippe Reymond), sur la lecture juive infinie de la Bible (Emmanuelle Robert), qui côtoient l'expérience d'un libraire « religieux » (Jean-Pierre Meynard) et un récit de lectures devenant un récit de vie (Malika Belkaïd) ; deux études, présentées par Bernadette Puidoux et Anne Stahl (dont on trouve également un article dans ce numéro-ci du Forum suisse sur la lecture), portent sur les pratiques plurielles de la lecture. On y trouve également une réflexion de Josiane Cetlin reprise du no 6/1997 du Forum suisse sur la lecture.

Ce no 6/1998 peut être commandé à l'adresse suivante : Les Cahiers Protestants, Evangile et culture, Hélène Schlunegger, 24, chemin de Poussy CH-1214 Vernier, Tél. + Fax : 022 341 51 57. Prix: Fr. 10.- le numéro. C.c.p. Les Cahiers Protestants 10-2284-0 Lausanne

Termine Calendrier

11es Journées d'Arole: "Lecteurs entre page et écran"

Alors que le bulletin 8/1999 est déjà sous presse, les 11es Journées d'Arole se sont tenues à Crêt-Bérard/VD, les 24 et 25 septembre derniers. Sept conférenciers et conférencières venant de Suisse et de France ont traité de différentes questions touchant à la lecture dans le livre et sur l'écran et aux lecteurs placés dans une situation nouvelle: "entre la page et l'écran". Leurs contributions seront publiées dans les Actes des Journées d'Arole 1999, à paraître au printemps 2000 ; un compte-rendu en sera donné dans le no 9/2000 du Forum suisse sur la lecture.

Commande :
Actes des 11es Journées d'Arole 1999 ("Lecteurs entre page et écran"), Secrétariat d'Arole c/o Bibliothèque pour Tous, Case postale, CH-1000 Lausanne 4.

Central European Conference on Reading: "Unity and Diversity in Literacy Development"

Vom 6.-8. Juli 2000 findet in Bratislava eine Tagung über interkulturelle Gemeinsamkeiten und nationale resp. regionale Unterschiede im Umgang mit

Schriftlichkeit (literacy) statt. Auf dem Programm stehen Themen wie Schriftkultur und Demokratie, frühkindliches Lesen, Erwachsenenbildung, Kinderbuch (einschliesslich Bücher für leseschwache und behinderte Heranwachsende), Mehrsprachigkeit, neue Technologien. Veranstalterin ist die slovakische Sektion der International Reading Association (IRA) gemeinsam mit der österreichischen und der ungarischen IRA-Sektion. Informationen: Olga Zapotocna, Department of Social and Biological Communication SAS, Klemensova 19, 81364 Bratislava, Slovakia. Fax: +421 7/54 77 34 42. E-Mail: Zapotocna@savba.sk

IBBY-Kongress 2002 in Basel

Das International Board on Books for Young People (IBBY) hat vor, zu seinem 50jährigen Bestehen einen Jubiläumskongress in Basel abzuhalten. In der frühen Nachkriegszeit als "Internationales Kuratorium für das Jugendbuch" in Zürich gegründet, hat IBBY seinen Geschäftssitz in Basel – und nationale Sektionen in allen Kontinenten. Unter anderem vergibt IBBY jährlich den IBBY-Asahi-Leseförderungspreis (siehe den entsprechenden Beitrag "Une bibliothèque roulante pour la paix" in diesem Heft) und schreibt alle zwei Jahre den internationalen Hans-Christian Andersen-Preis aus, der den Rang eines "Kinderliteratur-Nobelpreises" für sich beansprucht. Der nächste IBBY-Kongress im Jahr 2000 findet in Kolumbien statt, 2004 trifft man sich in Kapstadt, und 2002, wie gesagt, vom 29. September bis 3. Oktober in Basel. Auskünfte: Leena Maissen, IBBY, Nonnenweg 12, CH-4003 Basel, Tel. +4161 272 29 17, Fax +4161 272 27 57, E-Mail: ibby@eye.ch

Internationales Kolloquium über Jugendliteratur an der Vrije Universiteit Brussel

Am 25. und 26. August 2000 findet im Rahmen der kulturellen Veranstaltungen zur Feier von Brüssel als Kulturhauptstadt ein Kolloquium zum Thema "Jeugdliteratuur in Europa – Multiculturaliteit in de jeugdliteratuur" statt. Wie der schöne Titel andeutet, geht es um Durchlässigkleit von oder Begrenzung durch Sprache, um Sprach- und Mentalitätsunterschiede, Migration, Übersetzungsproblematik. Neben Fachleuten aus Belgien und den Niederlanden werden ReferentInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz teilnehmen. Auskünfte: Prof. Dr. Heidy Margrit Müller, Vakgroep Germaanse Talen, Pleinlaan 2, B-1050 Brussel. Tel. 0(032)2 629 26 47. Fax 0(032)2 629 36 84. E-Mail: hmuller@vub.ac.be