Editorial

Mit dem 11. Bulletin des Leseforums blicken wir auf ein ereignisreiches Jahr zurück: Da ist zuerst die PISA-Studie zu erwähnen, die weitherum die Gemüter erregt und den hochgemuten Glauben an die guten Lese- und Schreibfähigkeiten der Schweizer Schüler erschüttert hat. Zu einer differenzierenden Analyse dieses Befundes tragen in diesem Heft die Ausführungen von Katharina Leemann Ambroz, Christian Yerly, Barbara Sträuli und von Joachim Güntner sowie das Interview von Christine Chenaux mit Pier-Angelo Neri vom BAK bei. Daneben haben sich wie in den letzten Jahren zwei wichtige thematische Schwerpunkte ergeben: einerseits die Forschungsberichte zum besseren Verständnis und zur Behandlung von Lese-Rechtschreib-Schwäche (Erich Hartmann, Hennric Jokeit und Daniel Zahnd), andererseits die Fragen um Lesen und Schreiben im Medienzeitalter. Mit den rasch wachsenden Medienangeboten für Kinder und ihren Auswirkungen auf deren Lesefähigkeit und Konsumverhalten befassen sich die Studien von Florian Coulmas, Ulrich Saxer, Beat Suter, Traudl Bünger und Kurt Schöbi. Einen kaum bekannten historischen Blick auf den Humanisten Erasmus von Rotterdam und seine Ermahnungen zum Umgang mit Lektüre erschliesst der Aufsatz von Matthias Bickenbach.

Die wichtigen strukturellen und personellen Änderungen bei der Institution, die von Beginn an das Leseforum begleitet und unterstützt hat, würdigen Gerda Wurzenberger und Anna Katharina Ulrich: Das Schweizerische Jugendbuch-Institut ist während 25 Jahren von Rosmarie Tschirky mit grosser Umsicht geleitet und ausgebaut worden; ihre initiative Hilfe ist auch dem Leseforum stets zugute gekommen. Sie hat im Lauf des letzten Jahres den Zusammenschluss des Instituts mit dem Schweizerischen Bund für Jugendliteratur begleitet und nun im Sommer 2002 die Leitung des neu aus der Fusion hervorgegangenen Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien an Christine Holliger übergeben. Mit dem herzlichen Dank an Rosmarie Tschirky verbinden wir die Hoffnung, dass sie dem Leseforum weiterhin ihr Interesse und ihre Mithilfe erhalten wird.

Les contributions en langue française de ce 11e numéro du bulletin gravitent essentiellement autour de questions et de réflexions sur la socialisation de la lecture et sa promotion. En guise d'introduction, l'entretien que Pier-Angelo Neri a accordé à Christine Chenaux de l'Office fédéral de la culture porte sur les résultats de l'étude PISA et ses conséquences, notamment d'ordre social, pour la Suisse (p. 23). Au cœur du dossier, vous lirez les réflexions de l'anthropologue française Michèle Petit (*La culture se dérobe*, p. 40) pour qui les expériences culturelles des jeunes, tel que l'apprentissage de la lecture, ne sont qu'un prolongement des toutes premières expériences ludiques et émancipatrices du petit enfant qui s'approprie, par intériorisation, la voix de la mère. Les trois projets d'animation présentés reprennent différents aspects des articles de fond sus-mentionnés, en mettant l'accent sur l'espace imaginaire proposé par la lecture, (Alfred Béguin: *Lire et faire lire*, p. 32), sur son *Ouverture sur la diversité culturelle* (Michèle Hocké, p. 60) et sur sa dimension sociale (Claudine Ehrbar et Olivia Leccabue: *Une Ribambelle de livres* …, p. 59).

Nous attirons aussi votre attention sur l'action essentielle de l'*Association Lecture et Compagnie* à Genève qui invite des lectrices et les lecteurs à prêter leur voix sur demande – et dans toute la Suisse – afin de lire des textes à des enfants et des adultes solitaires. Grâce à la précieuse collaboration d'Anne-Marie Chartier de l'INRP à Paris, nous pouvons, comme chaque année, vous présenter de récentes publications françaises fort intéressantes; s'y ajoute l'ouvrage impressionnant d'Alfred Messerli et Roger Chartier discuté dans les Annales, Histoire, Sciences sociales.

Enfin, vous pouvez d'ores et déjà noter sur vos agendas la date du colloque «Et pourquoi pas – un éloge de la lecture?» que Jeunesse et Médias. Arole organise en collaboration avec les Bibliothèques des Jeunes de La Chaux-de-Fonds les 14 et 15 novembre 2003.

Votre lecture sera complétée par une riche palette de réflexions et de projets présentés en allemand.

Die Redaktion – Votre rédaction
Daniel Ammann, Barbara Helbling, Verena Rutschmann, Denise von Stockar

Forschung
Recherches

Erich Hartmann

Phonologische Bewusstheit und vorschulische LRS-Prävention

1 Einleitung

Phonologische Bewusstheit (metaphonologische Fähigkeiten) gilt als die am besten untersuchte Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen in einer alphabetischen Schriftsprache. Obgleich sich Teilbereiche der phonologischen Bewusstheit auch als Folge des Schriftsprachunterrichts entwickeln, wird ihre wichtige Rolle im frühen Schriftspracherwerb übereinstimmend betont. Die enge Beziehung zwischen vorschulischen metaphonologischen Fähigkeiten und dem Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen eröffnet vielversprechende Perspektiven für die Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). Entsprechend sind in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum erste präventive Vorschultrainings entwickelt worden, die darauf abzielen, den Anteil an Kindern mit LRS zu reduzieren.

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen gelten als LRS-Risikokinder ersten Grades. Viele sprachgestörte Kinder bekunden in der Schule von Beginn an schriftsprachliche Lernschwierigkeiten. Zunächst sind Probleme bei der Bewältigung der wichtigen alphabetischen Phase offenkundig. Betroffen sind oft der Erwerb von Wissen über Graphem-Phonem-Korrespondenzen und folglich die Ausbildung des synthetisierenden Lesens und der alphabetischen Schreibstrategie. Diese frühen Schwierigkeiten wirken sich nachhaltig ungünstig auf den weiteren Schriftspracherwerb aus. Jedenfalls zeigen sprachgestörte Kinder oft auch nach Bewältigung der alphabetischen Hürde diverse Probleme im Schriftspracherwerb.

Das gehäufte Vorkommen von LRS bei sprachgestörten Kindern ist wenig erstaunlich, denn Lesen- und Schreibenlernen basiert wesentlich auf den Fähigkeiten, Sprache zu verstehen, sprachlich zu formulieren und über Sprache zu reflektieren. Zum Schuleintritt verfügen sprachgestörte Kinder nicht über die reiche sprachliche Grundlage, auf welcher der Schriftspracherwerb bei sprachunauffälligen Kindern aufbauen kann. Zusätzlich zeigen sprachgestörte Kinder oft metaphonologische Entwicklungsrückstände. Ohne spezifische Förderung stellt sich bei solchen Kindern rasch der Matthäus-Effekt ein – die Armen immer ärmer, die Reichen immer reicher. Um den Kindern eine frühe und gezielte Hilfestellung für das Lesen- und Schreibenlernen geben zu können, wird empfohlen, vermehrt Fördermassnahmen zur phonologischen Bewusstheit in die sprachheilpädagogische Arbeit mit sprachgestörten Vorschulkindern einfliessen zu lassen.

In diesem Beitrag wird im Sinne eines gerafften Überblicks der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer solchen vorschulischen präventiven Förderung bei sprachgestörten Kindern nachgegangen. Vorgängig werden einige Grundlagen zum Präventionsansatz ‹phonologische Bewusstheit› erörtert.

2 Phonologische Bewusstheit

In der Literatur wird phonologische Bewusstheit unterschiedlich definiert. Einige Forscher setzen phonologische Bewusstheit mit Phonembewusstheit gleich. Phonologische Bewusstheit umfasst in diesem Fall die Einsicht in den lautstrukturellen Aufbau der Sprache und die Fähigkeit, kleinste Spracheinheiten (Phoneme) zu erkennen und damit absichtsvoll zu operieren. Meistens wird phonologische Bewusstheit aber breiter definiert und als Oberbegriff verwendet, unter den verschiedene metaphonologische Fähigkeiten gefasst werden. Entsprechend gilt phonologische Bewusstheit als heterogenes Konstrukt. Häufig wird zwischen phonologischer Bewusstheit im weiten und im engen Sinn unterschieden: *Phonologische Bewusstheit im weitesten Sinn* bezeichnet weniger anspruchsvolle sprachanalytische Leistungen in Bezug auf grössere Spracheinheiten wie Silben und Reime. *Phonologische Bewusstheit im eigentlichen Sinn* bezieht sich auf die Fähigkeit, Phoneme zu erkennen und damit absichtsvoll umzugehen (Phonembewusstheit).

Es gibt viele Aufgaben zur Erfassung von metaphonologischen Fähigkeiten. Nur einige der in Forschung und Praxis verwendeten Aufgaben seien hier erwähnt:

Wörter in Silben segmentieren (Auto → Au-to), *Silben synthetisieren* (Pa-pa → Papa), *Reimwörter*

finden (Bach → Dach), *Reimwörter erkennen* (Sand-Band-Rock), *Anlautbestimmung* (Womit fängt Ball an?), Lautsynthese ([b]-[u]-[s] → Bus), *Phonemanalyse* (rot → [r], [o:], [t]).

Die angeführten Aufgaben stellen unterschiedliche sprachanalytische Anforderungen und weisen für Kinder auch differierende Schwierigkeitsgrade auf.

3 Metaphonologische Entwicklung und Schriftspracherwerb

Für die metaphonologische Entwicklung wird die folgende Progression angenommen: rudimentäre Wortbewusstheit → Silbenbewusstheit → Reimbewusstheit → Phonembewusstheit. Während schon Vorschulkinder ein beachtliches Ausmass an Silben- und Reimbewusstheit erlangen können, ist die Phonembewusstheit im Kindergartenalter allgemein nur rudimentär ausgebildet; es sei denn, die Kinder verfügen bereits über erste Schriftsprachkenntnisse oder sie werden speziell gefördert.

Die Beschäftigung mit den Bedingungen der metaphonologischen Entwicklung hat zu unterschiedlichen Auffassungen geführt: So wird postuliert, dass entweder die kognitive Entwicklung (*Kognitionshypothese*), die primäre phonologische Entwicklung (*Sprachentwicklungshypothese*) oder der Schriftspracherwerb (*Kulturhypothese*) die wichtigste Entwicklungsvoraussetzung ist. Obgleich alle Eklärungsansätze einseitig nur einen Faktor betonen, haben sie doch zu einem besseren Verständnis der metaphonologischen Entwicklung beigetragen.

Der hier interessierende Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb ergibt sich daraus, dass das frühe Lesen- und Schreibenlernen wesentlich dadurch bestimmt wird, dass die Kinder lernen, sprachliche Einheiten aus dem Sprechstrom auszugliedern und diese mit schriftsprachlichen Einheiten in Verbindung zu bringen. In unserer Alphabetschrift kommt den Graphem-Phonem-Korrespondenzen primäre Bedeutung zu. Es ist aber auch wichtig, dass die Kinder Beziehungen zwischen grösseren Einheiten gesprochener und geschriebener Sprache erfassen. Gerade die Ausgliederung von sprachlichen Einheiten bildet für manche Kinder eine grosse Hürde. Im Gegensatz zur Schrift bildet die Lautsprache einen kontinuierlichen Lautstrom ohne eindeutig abgrenzbare Spracheinheiten. Für den erfolgreichen Erwerb der alphabetischen Phase ist es daher unerlässlich, dass Kinder Einsicht in den lautstrukturellen Sprachaufbau gewinnen. Sie müssen nicht nur entdecken, dass einer Gruppe von Lauten ein abstraktes Phonem zuzuordnen ist, sondern auch lernen, mit Phonemen intentional zu operieren. Kurz: Das Verständnis des alphabetischen Prinzips impliziert, dass sich das Kind der Phoneme bewusst wird. So weit besteht Einigkeit. Die Kontroverse setzt jedoch bei der Frage nach der Art des Zusammenhangs zwischen Phonembewusstheit und Schriftspracherwerb ein. Die Auseinandersetzung hat zu drei Positionen geführt: Gemäss der *Vorläuferhypothese* ist Phonembewusstheit eine notwendige Voraussetzung für das Lesenlernen. Ohne rudimentäre Phonembewusstheit können Kinder das alphabetische Prinzip nicht verstehen. Die *Konsequenzhypothese* postuliert hingegen, Phonembewusstheit sei nicht Voraussetzung, sondern vielmehr eine Folge des Lesen- und Schreibenlernens. Der Königsweg zur Phonembewusstheit sei ein Unterricht, der Buchstaben und Graphem-Phonem-Beziehungen systematisch einführe. Eine Lösung des Huhn-oder-Ei-Problems ermöglicht die *Interaktionshypothese*. Sie nimmt einen sich gegenseitig erleichternden Zusammenhang zwischen Phonembewusstheit und Schriftspracherwerb an. Frühe segmentale Analysefähigkeiten und rudimentäre Schriftsprachkenntnisse stehen in enger Verbindung. Sie bilden eine Grundlage für eine vertiefte Einsicht in die phonemische Sprachstruktur und gleichzeitig eine Starthilfe für die Aneignung des alphabetischen Prinzips. Die sich entwickelnden Schriftsprachkompetenzen wirken sich rückwirkend förderlich auf die Ausbildung von Phonembewusstheit aus.

Seit einigen Jahren wird auch dem Zusammenhang zwischen Reimbewusstheit und Schriftspracherwerb vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Bisherige Befunde sprechen dafür, dass auch die Reimbewusstheit für den Schriftspracherwerb wichtig ist. Wie erste deutsche Studien zeigen, spielt Bewusstheit über innersilbische Einheiten in der ersten Phase des Schriftspracherwerbs zwar noch keine zentrale Rolle; Reimbewusstheit wird jedoch später wichtig, wenn die Kinder zum flüssigen Lesen und zum orthographischen Schreiben übergehen.

4 Möglichkeiten und Grenzen vorschulischer LRS-Prävention bei sprachgestörten Kindern

Ob metaphonologische Fähigkeiten durch vorschulische Förderung verbessert werden können, und ob dies dazu führt, dass das spätere Lesen- und Schreibenlernen besser gelingt, wurde in verschiedenen Trainingsstudien mit unausgelesenen (v.a. entwicklungsunauffälligen) Kindern untersucht. Solche Untersuchungen sprechen dafür, dass die vorschulische phonologische Bewusstheit durch ein systematisches

Training erfolgreich verbessert werden kann. Noch wichtiger ist, dass ein solches Training erleichternde Auswirkungen auf den späteren Schriftspracherwerb hat. Diesen Befund der internationalen Forschung konnte die Würzburger-Gruppe für den deutschsprachigen Raum replizieren. Sie evaluierte ein metaphonologisches Kindergartentraining zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb (Küspert; Schneider 1999). Auf Grund ihrer Forschungen sieht sich diese Forschergruppe darin bestätigt, dass eine metaphonologische Förderung vor Schuleintritt dazu führen kann, dass sich die Zahl der Kinder mit LRS deutlich reduziert.

Dieser positiven Einschätzung ist anzufügen, dass zum Ansatz ‹phonologische Bewusstheit› noch manche Fragen unzureichend geklärt sind. Diese betreffen nicht nur die Implementation von wirksamen metaphonologischen Trainings, sondern auch deren Effekte; tatsächlich ist über die Wirksamkeit von solchen Vorschultrainings bei Risikokindern insgesamt noch wenig bekannt. So gibt es bislang kaum Studien zur präventiven Bedeutung metaphonologischer Vorschultrainings bei sprachgestörten Kindern. Zwar haben einige angloamerikanische Studien erste positive Belege für die Wirksamkeit solcher Trainings bei Kindern mit Sprachstörungen erbracht; zur Stabilität und Generalisierung von Interventionseffekten sind aber noch keine ausreichend abgesicherten Aussagen möglich. Diese Feststellung gilt besonders auch für den deutschsprachigen Raum.

Vor diesem Hintergrund hat der Verfasser eine Interventionsstudie mit Schweizer Kindern durchgeführt. Die Ausgangsfragen lauteten: Hat eine vorschulische metaphonologische Förderung kurzfristig bedeutsame Auswirkungen auf a) die phonologische Bewusstheit und b) die frühen Schriftsprachkompetenzen von sprachgestörten Kindern? Lassen sich mittelfristig Effekte auf die phonologische Bewusstheit und die Schriftsprachleistungen nachweisen? Zu diesen Fragestellungen wurden mehrere Hypothesen formuliert und überprüft, die hier nicht einzeln dargelegt werden können. Übergeordnet wurde erwartet: Die präventive Intervention hat kurz- und mittelfristig positive Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit und auf die schriftsprachliche Entwicklung der geförderten Kinder.

Die Studie umfasste zwei Zwei-Gruppen-Pläne mit je einer Interventions- und einer Kontrollgruppe. Bei den Kindern, die als Interventionskind (metaphonologische Förderung) oder Kontrollkind (ohne Förderung) fungierten, handelte es sich um logopädisch diagnostizierte Kindergartenkindern mit Sprach-/Sprechentwicklungsstörungen. Zur Bestimmung der Interventionseffekte wurden die Gruppen einem Vortest, einem Nachtest 1 und einem Nachtest 2 (Mitte 1. Klasse) unterzogen, wobei jeweils die phonologische Bewusstheit und die Schriftsprachkompetenzen untersucht wurden.

Die vom Verfasser entwickelte Intervention hat zum Ziel, LRS-Risikokinder zu vermehrter Einsicht in die phonologische Sprachstruktur zu führen und sie zu befähigen, grössere und kleinere Spracheinheiten zu erkennen und damit kontrolliert zu operieren. In die entwicklungsorientierte Intervention werden einige Buchstaben einbezogen, da Buchstaben die Ausbildung von Phonembewusstheit unterstützen. Die Intervention umfasst zwei Stufen mit acht Lerneinheiten. *Interventionsstufe I* zur phonologischen Bewusstheit i.w.S. beinhaltet drei einfachere Lerneinheiten zu den Einheiten Wort, Silbe und Reim. *Interventionsstufe II* zielt auf die Förderung der für den Schriftspracherwerb bedeutsamen Phonembewusstheit ab und bildet den Schwerpunkt. Die erste Einheit thematisiert Vokale. In der folgenden Lerneinheit sollen die Kinder für Anlaute sensibilisiert werden und das Erkennen von Anlauten üben. Anschliessend lernen sie, Konsonanten im Wortauslaut zu bestimmen. Die folgende Lerneinheit zielt auf die Erweiterung lautsynthetischer Fähigkeiten ab. Die letzte und zugleich anspruchsvollste Lerneinheit beinhaltet Übungen zur Segmentierung von Wörtern in Phoneme. Zu jeder Lerneinheit gibt es bildgestützte Übungen und Arbeitsblätter, um das jeweilige Lernziel zu vermitteln.

Die Intervention wurde im zweiten Kindergartenhalbjahr 1997/98 mit sprachgestörten Kindern in der Einzelförderung durch Logopädinnen durchgeführt. Abzüglich der schulfreien Zeit ergaben sich ca. 18 Arbeitswochen. Die wöchentliche Förderzeit betrug 30 Minuten.

Die Erfahrungen zeigen, dass die Umsetzung der Intervention in der Praxis möglich ist. Die metaphonologischen Übungen machten den Kindern zumeist Spass, auch wenn sie gefordert waren. Die Dauer war insofern angemessen, als viele Kinder bis zum Schluss für die Wortspiele zu motivieren waren und mitarbeiteten. Allerdings zeigten sich auch gewisse Schwierigkeiten: So benötigte ein Teil der Kinder für die Interventionsstufe II mehr Zeit als vorgesehen. Während der überwiegende Anteil der Kinder an den Übungen Interesse fand und gut mitarbeitete, gab es auch einzelne Kinder, die auf die strukturierte Förderung weniger gut ansprechbar waren.

Die wichtigsten empirischen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Phonologische Bewusstheit von Kindern mit Sprachproblemen kann durch gezielte Förderung schon vor dem Schuleintritt erfolgreich verbessert werden. In Übereinstimmung mit früheren Studien hat es sich aber auch gezeigt, dass nicht alle geförderten Kinder in demselben Ausmass kurzfristig von der Intervention profitierten.
2. Der Einbezug von Buchstaben in die Förderung hatte insofern positive Auswirkungen, als die Interventionsgruppen kurzfristig einen grösseren Fortschritt in der Kenntnis der Buchstaben verzeichnete als die Kontrollgruppen. Die geförderten Kinder konnten mit interindividuellen Unterschieden von diesem schriftsprachlichen Angebot profitieren.
3. Die Bilanz der mittelfristigen Effekte fiel für die phonologische Bewusstheit wie auch für den Schriftsprachbereich erwartungswidrig aus. Für die 2. Nachuntersuchung zur Mitte der 1. Klasse liess sich keine Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppen in der phonologischen Bewusstheit und im Wortlesen und -schreiben belegen.

Über kurzfristige Effekte hinaus hatte die Intervention keine bedeutsamen Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit und den Schriftspracherwerb der Kinder, ein Befund, den ich an anderer Stelle ausführlich diskutiere. Die Diskussion gibt Anlass zu einer konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber präventiven Interventionen, die auf die Vorschulzeit beschränkt bleiben. Diese Position deckt sich mit der Auffassung in der angloamerikanischen Literatur, wonach ein metaphonologisches Vorschultraining für eine langfristig erfolgreiche LRS-Prävention bei Risikokindern nicht ausreichend sein dürfte. Entsprechend wird die Entwicklung von präventiven Interventionen gefordert, die den Vorschul- und den Primarschulbereich umspannen. Die metaphonologische Förderung soll nicht mehr auf die Vorschulzeit beschränkt bleiben. Sie ist vielmehr weiterzuführen und mit dem Erstlese- und Schreibunterricht zu verknüpfen.

Der Ansatz phonologische Bewusstheit zielt primär auf die erfolgreiche Bewältigung der alphabetischen Phase ab. Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen können bei sprachgestörten Kindern aber auch später auftreten und verschiedene Erwerbsaspekte betreffen (Textverstehen u.a.), bei denen ein metaphonologisches Training zu kurz greift. Eine vorschulische metaphonologische Intervention stellt somit nur einen Baustein einer umfassenden und erfolgversprechenden Prävention dar.

5 Ausblick

Pädagogisch-therapeutische Fachpersonen, die der phonologischen Bewusstheit von LRS-Risikokindern schon im Vorschulalter Beachtung schenken, sind auf dem richtigen Weg im Hinblick auf das Ziel, allen Kindern individuelle Erfolge beim Lesen- und Schreibenlernen zu ermöglichen. Phonologische Bewusstheit ist aber kein Zauberwort, mit dem die Lernprobleme von sprachgestörten Kindern auf einfache Art und Weise gelöst werden können. Zum Präventionsansatz phonologische Bewusstheit gibt es noch manche offenen Fragen, die es in der zukünftigen Forschung zu klären gilt. Solange die Antworten nicht bekannt sind, können wir nicht sicher sein, dass unsere Bemühungen für ‚unsere Problemkinder' die besten aller möglichen sind.

Literatur

Hartmann, Erich: Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Freiburg: Sprachimpuls 2002.

Hartmann, Erich und Mark Kessler: Abklärungsverfahren und Intervention zur vorschulischen Bewusstheit. Freiburg: Sprachimpuls 2001.

Küspert, Petra und Wolfgang Schneider: Hören, lauschen, lernen. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1999.

Dr. phil. Erich Hartmann, Leiter Abteilung Logopädie, Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH-1700 Freiburg. Tel. +41 26 / 300 77 38, Fax +41 26 / 300 97 49. E-Mail Erich.Hartmann@unifr.ch.

Hennric Jokeit

Lese-Rechtschreib-Schwäche – in die Wiege gelegt?

Das Beherrschen der Schriftsprache ist in modernen Gesellschaften eine notwendige Voraussetzung, um Wissen und Bildung zu erwerben. Der funktionale Analphabetismus einer erheblichen Zahl von Erwachsenen in der Schweiz und anderen Industrieländern ist ein sehr komplexes Problem, das durch viele Faktoren bedingt und verursacht wird (der Autor ist Leiter des Instituts für Neuropsychologische Diagnostik und Bildgebung am Schweizerischen Epilepsie-Zentrum). Vor diesem Hintergrund sollten uns die zahlreichen Studienergebnisse alarmieren, die fast jedem zehnten Schüler Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben der Muttersprache bescheinigen. Wo liegen die Ursachen der Lese-Rechtschreib-Schwäche, die auch Legasthenie oder Dyslexie genannt wird?

Die meisten Kinder haben dieses Problem nicht wegen mangelnder Intelligenz oder ungenügender Beschulung. Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind genetische Variationen auf zwei Chromosomen (6 und

15) verantwortlich für die Symptome der Legasthenie. Bei fast jedem Schulkind mit einer Legasthenie hat mindestens ein Elternteil ebenfalls erhebliche Probleme mit dem Schriftspracherwerb gehabt. Später, wenn diese Kinder selbst Eltern werden, ist auch für die nächste Generation das Risiko, eine Legasthenie auszubilden, deutlich erhöht; vierzig Prozent bei Buben und zwölf Prozent bei Mädchen. Diese Gene nehmen sehr wahrscheinlich direkt oder indirekt Einfluss auf die Reifung des Gehirns. Wie und was sie dabei tun, liegt heute noch im Bereich der Hypothesen.

Forschergruppen fanden jedoch Hinweise dafür, dass ein bestimmter Typ von Nervenzellen bei Legasthenikern weniger gut ausgebildet ist. Es handelt sich dabei um grosse Nervenzellen, sogenannte Magnozellen, die Informationen im Gehirn sehr schnell weiterleiten können. Das Lesen und Schreiben erfordert aber gerade das schnelle und koordinierte Zusammenspiel vieler Funktionseinheiten im Gehirn. Schon kleinste Abweichungen in der Koordination beider Augen können Probleme bereiten, die Buchstaben b und d zu unterscheiden. Sind die Blickfolgebewegungen beim Lesen von Wörtern und Sätzen ungenau, dann müssen zusätzliche Augenbewegungen die Abweichungen kompensieren und der Lesefluss wird gestört. Gleichzeitig muss beim Lesen noch unvertrauter Wörter die Lautfolge im Gehirn festgehalten werden. Können beispielsweise die Laute d und t schlecht auseinandergehalten werden, wird auch hier der Lesefluss behindert. Für das präzise Zusammenspiel dieser und vieler weiterer Prozesse im Gehirn braucht es schnelle und zeitlich genaue Signale, die hauptsächlich durch die Magnozellen übertragen werden. Bei Menschen mit Legasthenie sind diese Signale oft ein wenig verrauscht. Die Folge davon ist, dass die akustischen und visuellen Muster der Wörter im Gedächtnis ebenfalls nicht so deutlich und stabil ausgebildet werden.

Die meisten Menschen können Schriftsprache nur durch mühevolles Lernen erwerben. Das flüssige Lesen und Schreiben setzt voraus, dass die beteiligten Prozesse automatisiert, schnell und robust in wenigen hundert Millisekunden ablaufen. Für die Automatisierung von vielen höheren Hirnfunktionen ist das Kleinhirn verantwortlich. Neue Forschungsergebnisse legen nahe, dass das Kleinhirn bei Legasthenikern nicht ganz so effektiv arbeitet wie bei Nicht-Legasthenikern. Welche dieser beim Lesen und Schreiben notwendigen komplexen Funktionen zu welchem Grade nicht effektiv genug arbeiten, kann durch eine umfassende neuropsychologische Untersuchung festgestellt werden. Sind es Probleme mit der schnellen Verarbeitung von Buchstaben oder sind es eher Probleme beim Unterscheiden von Laut- und Tonmustern? Kommen zusätzlich Probleme mit der Aufmerksamkeit und dem Gedächtnis hinzu? Diese Informationen sind unerlässlich, um eine effektive Therapie zu planen und deren Erfolg zu überprüfen.

Zeichen einer Veranlagung für Legasthenie können bereits früh erkannt werden. Eltern sollten sich gegenseitig darüber informieren, ob sie selbst in der Schule Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hatten. Kinder, die eine Legasthenie entwickeln, haben oft spät begonnen zu sprechen. Sie erkennen und merken sich nur langsam Reime und haben Probleme, klatschend Wörter in Silben zu zerlegen. Das sind Sprachspiele, die in Familien und Kindergärten geübt werden können. Lieder, Balladen, Gedichte und Abzählreime trainieren das Sprachbewusstsein. Vorschulerziehung kann viel an Prävention und Therapie leisten.

Hat Ihr Kind ein hohes Legasthenierisiko, dann sprechen Sie zur Einschulung mit den Lehrerinnen und der Schulgemeinde über Fördermöglichkeiten. Eine umfassende neuropsychologische Untersuchung oder eine logopädische Abklärung kann helfen, die richtigen Massnahmen und eine Therapie einzuleiten. Schulunlust, Versagensängste, Depression, Verhaltensauffälligkeiten und -störungen sind häufige Folgen einer zu spät oder unerkannten Legasthenie.

Ist Legasthenie heilbar? Die meisten Legastheniker können später problemlos und flüssig lesen. Nur bei seltenen Worten und ungewohnten Schrifttypen machen sie vielleicht mehr Fehler als andere. Die Rechtschreibung und das Erlernen von Fremdsprachen wird jedoch immer eine mehr oder weniger grosse Herausforderung bleiben. Disziplin, der Duden und die Rechtschreibkorrektur am PC können diese Schwäche in der Ausbildung und im Berufsleben kompensieren. Beruflicher und sozialer Erfolg und Legasthenie schliessen sich daher nicht aus. Hans Christian Andersen, Churchill, Edison, Einstein, Faraday, John F. Kennedy, Rodin, Leonardo da Vinci und viele andere berühmte Menschen hatten Legasthenie.

Privatdozent Dr. rer. nat. Hennric Jokeit, Institut für Neuropsychologische Diagnostik und Bildgebung (IDNB) am Schweizerischen Epilepsie-Zentrum, Bleulerstr. 60, CH-8008 Zürich. E-Mail H.Jokeit@swissepi.ch.

Katharina Leemann Ambroz

Und was ist mit dem Schreiben?

Der Bericht über die PISA-Studie schreckte auf und verwies auf die Aktualität der Thematik. Die Schweizer Jugendlichen schneiden beim Lesen im internationalen Vergleich schlecht ab: 20 Prozent der Jugendlichen haben Mühe beim Lesen und Verstehen von Texten, 7 Prozent schaffen es gar nicht, aus einem einfachen Text Informationen herauszulesen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie es um die Rechtschreibkompetenz steht. Diese Frage drängt sich deshalb auf, da Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995) auf alle Untersuchungen bezüglich der Lese- und Rechtschreibkompetenz hinweisen und feststellen, dass sich die Schwierigkeiten beim Rechtschreiben noch deutlicher zeigen als beim Lesen. Es muss also vermutet werden, dass es um die Rechtschreibkompetenz noch schlechter steht als um die Lesekompetenz.

Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeigt immer wieder, dass das Versagen beim Erlernen der Rechtschreibung negative Auswirkungen auf den Selbstwert und die weitere Schul- und Berufskarriere hat. Lese- und Rechtschreibprobleme finden in der Öffentlichkeit der Schulklasse statt, was die Schutzmöglichkeiten einschränkt. Verschiedene Autoren (z.B. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, Naegele/Valtin 2000) weisen nach, dass das ganze Lebensgefühl in Mitleidenschaft gezogen wird. Es kommt häufig zu Kontaktproblemen mit Mitschülern und Lehrpersonen, und nicht zuletzt belasten diese Probleme auch die Situation zuhause sehr.

In der Diskussion um die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten fand ein Paradigmawechsel statt, da alle klassischen Annahmen zur Erklärung dieser Schwierigkeiten (Diskrepanz von Intelligenz und Lese-Rechtschreibleistung, Teilleistungsstörungen als Verursachungsmomente) längst falsifiziert sind (z.B. Bühler-Niederberger 1991, Naegele/Valtin 2000, Walter 1996). Fehlschreibungen werden heute als sinnvolle Annäherung an einen komplexen Lerngegenstand interpretiert (Valtin 2000). Im Zentrum der Vermittlung und Förderung steht heute also die Sprache selbst. Diese neue Sichtweise hat sowohl für den regulären Klassenunterricht als auch für den Stütz- und Förderunterricht Konsequenzen.

Die hohe Belastung als Folge von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und der Paradigmawechsel haben die Suche nach neuen Wegen zur Folge. So wagte ich mich (Sonderpädagogin und Psychotherapeutin) als Vermittlerin unterschiedlicher Disziplinen in die Domäne der Germanisten. Ich studierte den äusserst komplexen Lerngegenstand des Schriftspracherwerbs von Grund auf mit der Absicht herauszufinden, wie nach dem Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz systematische Vermittlungsarbeit im Bereich der Orthografie gestaltet werden kann. Ich entwickelte einen Lehrgang, in dem die Morphemmethode systematisch mit den Rechtschreibregeln verflochten ist. Zudem beschäftigte mich die Frage, wie der Lernweg gestaltet werden muss, damit die Chance auf Erfolg möglichst gross wird und stiess dabei auf ein bedeutsames pädagogisches Prinzip. Das Ziel war, ein theoretisch begründetes Gesamtkonzept zu entwickeln, das klare Vermittlungsaufträge formuliert.

Nach der Entwicklung und Ausdifferenzierung des Lehrgangs «Grundbausteine der Rechtschreibung» (Leemann Ambroz 2000) stellte sich weiter die Frage, ob und wie sich dieses Leitprogramm bewähren kann. Im Einzel- und vor allem im Klassenunterricht wurde geprüft, wie sich die Rechtschreibkompetenz durch die Einwirkung systematischer und regelmässiger Vermittlungsarbeit (wöchentlich eine Lektion Rechtschreibunterricht) verändern kann. Im Zentrum stand also die Frage, ob der Lehrgang ein Hilfsmittel darstellt, Rechtschreibprobleme bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern erst gar nicht entstehen zu lassen und so einen Beitrag zur primären Prävention leistet.

Die erste Erprobung des Lehrgangs fand in Jona (SG) statt. Die Messungen der Rechtschreibkompetenz vor und nach der Intervention weisen auf einen sehr erfeulichen Lernfortschritt hin. Bei der ersten Messung (DRT 4–5) entstand eine extrem linksschiefe Kurve; die Rechtschreibleistungen von über 60 Prozent der Kinder waren so schwach, dass sie nach heutiger Praxis Anrecht auf IV-Geld und in der Folge auf eine sonderpädagogische Stützmassnahme gehabt hätten. Eineinhalb Jahre später verteilten sich die Rechtschreibleistungen der Kinder sehr ausgeglichen, was als Hinweis auf die Wirksamkeit der Intervention interpretiert werden kann. Zur Zeit werden im Rahmen einer Explorationsstudie die Daten einer zweiten Projektgruppe aus Uster (ZH) mittels wissenschaftlicher Kriterien ausgewertet. Erste Hinweise deuten auch hier auf grosse Fortschritte hin. Falls sich dies definitiv bestätigen sollte, könnte in Zukunft auf ein Hilfsmittel für den Klassenunterricht verwiesen werden, welches das Übel an der Wurzel anzupacken vermag.

Literatur:

Bühler-Niedermann, D.: Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen: Leske + Budrich 1991.

Klicpera, Ch., Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese-

und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz 1995.
Leemann Ambroz, K.: Grundbausteine der Rechtschreibung. Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler. Zug: Klett und Balmer 32002.
Leemann Ambroz, K.: Grundbausteine der Rechtschreibung. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Zug: Klett und Balmer 22001.
Naegele, I., Valtin, R. (Hg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der LRS. Bd.2: Schulische Förderung und ausserschulische Therapien. Weinheim: Beltz 2000.
Valtin, R.: Die Theorie der kognitiven Klarheit – Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose, Förderung, Materialien. Donauwörth: Auer 2000.
Walter, J.: Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Göttingen: Hogrefe 1996.

Katharina Leemann Ambroz, Mythenweg 19,
CH-8607 Aathal-Seegräben. katharina.leemann@gmx.ch

Daniel Zahnd

Automatisierung und Aufmerksamkeitsverhalten bei Leseschwierigkeiten

Ein zentrales Merkmal des unproblematischen Lesevorgangs ist die hochgradige Vernetzung und Automatisierung aller beteiligten Prozesse. Der reife Leser verfügt über hocheffiziente Skills im Bereich der Mustererkennung und beim Chunking der Informationseinheiten. Er erzielt den grösstmöglichen Informationsgewinn bei minimalem Aufwand und vollzieht augenblicklich eine Informations- und Alternativenreduktion aufgrund struktureller Textmerkmale und der verfügbaren Kontextinformation.

Die Aufmerksamkeit spielt dabei eine aktive Rolle als eine Art Supervisor. Sie orientiert das kognitive System in Richtung einer bestimmten privilegierten Modalität, meist ein semantisch definiertes Feld. Sie erarbeitet die beste Kombination aus Motivation, der vorliegenden Instruktion, kognitiver Suche, Bedeutung und Fähigkeiten. Die Aufmerksamkeit bietet auch einen Schutz des Individuums vor unerwünschten Ereignissen. Sie ermöglicht die Mobilisierung von Gedächtnisinhalten unter Beibehaltung einer selektiven Vigilanz für die Umgebung und für neue Hinweise. Sie behindert das Individuum idealerweise nicht, lässt ihm die Möglichkeit des schnellen «Loswerdens» eines fokussierten Gedächtnisinhaltes und reguliert auf diese Weise die Distanz zum Objekt.

Auch beim Erlernen des Lesens spielt die Aufmerksamkeit eine zentrale Rolle als Katalysator oder Vigilanzgenerator. Der zu erlernende Lesevorgang muss aber solange unter Beteiligung von selektiver Aufmerksamkeit wiederholt werden, bis er automatisiert im Hintergrund ablaufen kann. Die frei werdende Aufmerksamkeitskapazität kann in der Folge höheren Ebenen der Informationsverarbeitung zur Verfügung gestellt werden. Das Erlernen einer Fähigkeit bis zu deren Automatisierung verläuft immer über die allmähliche Reduktion der benötigten Verarbeitungskapazität, sie geht einher mit steigender Verarbeitungsgeschwindigkeit und rückläufiger Tendenz zum «Zusammenbruch» einer bestimmten Fähigkeit unter Stress. Ein wichtiges Grundprinzip ist zudem, dass der Übergang zur automatisierten Verarbeitung immer entlang der Aufgabenhierarchie laufen muss. Einheiten höherer Ordnung können erst nach dem Beherrschen der darunterliegenden erlernt werden. Eine korrekte Aussprache und die Ausbildung von phonemischer Bewusstheit sind zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für die erfolgreiche Leseentwicklung. Aufmerksamkeit und Automatisierung spielen hier eine zentrale Rolle. Dem Arbeitsgedächtnis wird die Last des Speicherns abgenommen, multimodale Inputs werden verarbeitet unter Widerstehen gegen Distraktoren und ohne den Leser zu ermüden. Verschiedene Autoren vermuten in diesem Bereich den einzigen Unterschied von normalen Lesern und solchen mit Leseschwierigkeiten.

Die Charakteristika der Aufmerksamkeitsprozesse sind nun aber von Personenvariablen und metakognitiven Aspekten beeinflusst. Aus der Erforschung der kognitiven Strategien ist bekannt, dass es individuelle Unterschiede beim Ausmass der Stimulusanalyse vor der Kodierung gibt und ebenso Differenzen im Ausmass der Reflexion bei der Klassifikation von Reizen oder bei der Selektion einer Lösungshypothese. Diese individuellen Unterschiede zeigen sich vor allem in wenig determinierten Situationen des Denkprozesses, bei minimaler Instruktion, bei Vorhandensein von mehreren Alternativen und hoher Antwortunsicherheit. Gerade der Leseprozess bildet in hohem Masse einen solchen Vorgang, der von Antwortunsicherheit geprägt und mit vielen Freiheitsgraden behaftet ist.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen einer Dissertation am Institut für Psychologie der Universität Bern die kognitiven Strategien und die Leseleistung von Dyslektikern und normallesenden Kindern verglichen. Die Untersuchung der metakognitiven Haltung wurde mittels Unterscheidung von impulsiven und reflexiven Aufmerksamkeitstypen vorgenommen. Die impulsiven Aufmerksamkeitstypen sind dabei durch eine «fahrige» Art der Problemlösung gekennzeichnet, durch grobanalytisches Vorgehen und eine möglichst rasche Beantwortung ei-

nes Problems. Die reflexiven Aufmerksamkeitstypen dagegen zeichnen sich durch eine «ruhige», detailanalytische Problemlösehaltung aus, weniger auf hohe Geschwindigkeit ausgerichtet und von daher weniger fehlergefährdet. Dieser Ansatz wurde von Kagan in den 60er Jahren operationalisiert in Form des «Matching Familiar Figures Test» (MFF).

Die Untersuchung der Leseleistung wurde in der vorliegenden Studie mittels sprachapproximierten Pseudotexten vorgenommen, in der Art der Durchführung eines konventionellen Lesetests, wie etwa des Zürcher Lesetests. Die artifiziellen Texte ermöglichen differenzielle Aussagen über Dysfunktionen im Bereich der phonologischen Verarbeitung der Schriftsprache. Ein weiteres Charakteristikum des problembehafteten Leseverhaltens, mangelnde Flexibilität im Umgang mit direkten und indirekten Lesestrategien, kann mit solchen artifiziellen Texten ebenfalls untersucht werden. Die Beherrschung der mechanischen Lesefähigkeiten, die zum Vorlesen der Pseudotexte notwendig sind, bildet zudem eine wichtige Voraussetzung für den optimalen Ablauf der informationshierarchisch höheren Leseprozesse. Die höheren Ebenen der Informationsverarbeitung bieten andererseits auch Kompensationsmöglichkeiten, mit denen eine problembehaftete basale Lesewahrnehmung «verbessert» werden kann. Nicht so bei Sprachapproximationen; dadurch, dass diese gar keine inhaltliche Aussage haben, wird das semantische System der Probanden weitgehend umgangen. Die Pseudotexte bilden also ein Instrument zur Untersuchung der seriellen, nicht sinnunterstützten Komponenten des Leseprozesses. Das Verfahren ermöglicht die experimentelle Variation des Approximationsgrades, also der Sprachferne des generierten Textes.

Anhand einer Stichprobe von 31 Dyslektikern und 31 Kontrollkindern (Alterskontrollgruppe) wurde unter anderem der Zusammenhang untersucht zwischen Aufmerksamkeitsstrategie und Leseleistung. Bei den Dyslektikern handelte es sich um im Mittel 10.7 Jahre alte Kinder, die Stützunterricht erhielten und zudem einem wissenschaftlich fundierten Legasthenie-Kriterium genügten. Die Untersuchung der kognitiven Strategien erfolge mittels des MFF und die Leseuntersuchung mittels Pseudotexten, welche mit der Software TextApp 1.0 für Windows generiert wurden.

Der überwiegende Teil der Dyslektiker verfolgte impulsive Aufmerksamkeitsstrategien. Die Untersuchung des Zusammenhangs mit der Leseleistung ergab zudem weitere interessante Erkenntnisse. Die impulsiven Dyslektiker hatten im Vergleich zu den reflexiven Dyslektikern bei den schwierigeren, redundanz-ärmeren Texten überproportional grössere Schwierigkeiten. Bei den Dyslektikern konnte also ein Zusammenhang zwischen Leseleistung und Aufmerksamkeitsstrategie beim Lesen von Pseudotexten aufgezeigt werden, im Gegensatz zu den normallesenden Kindern. Der Leseprozess ist bei ihnen offensichtlich nur beschränkt als eigenständiges «Modul» ausgebildet und vergleichsweise stark an die verfolgte Aufmerksamkeitsstrategie gebunden. Dieser Unterschied kann für diagnostische Zwecke genutzt werden. Aufgrund des Verlaufs der Profile über verschiedene Approximationsgrade konnte ein kritischer Wert festgelegt werden, ab dem von einem dyslektischen Profil gesprochen werden kann.

Im Anschluss daran wurde die Frage untersucht, ob umgekehrt die Anwendung von Pseudotexten als Übungsmaterial für die Leseförderung geeignet sei. Dazu wurde in der Schlussphase der Studie eine Versuchsanordnung angelegt, bei der mit einem Teil der dyslektischen Kinder anhand von Sprachapproximationen geübt wurde. Der andere Teil der Dyslektiker wurde als Kontrollgruppe behandelt und nicht in die Leseübungen einbezogen. Im Bereich der Fehlerraten beim Vorlesen der Pseudotexte konnte in der Übungsgruppe nach einer relativ kurzen Zeit von vier Wochen eine Verbesserung festgestellt werden. Das Training an den sprachapproximierten Texten bewirkte ebenfalls eine Steigerung der Leseleistung bei konventionellen Texten.

Publikation erschienen unter: Zahnd, Daniel W.: Kognitive Strategien und Leseleistung. Bern: Libri Verlag 2001. ISBN 3-8311-0521-9

Informationen betreffend die Textgenerierungssoftware: www.freudiger.com/textapp.htm

Dr. phil. D. Zahnd, Brunnmattstr. 48, CH-3007 Bern.
E-Mail: daniel.zahnd@gmx.ch

Ulrich Saxer

Lesen als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft: Fünf Thesen

1. These: Zum Zustand von Lesekultur und -forschung im deutschsprachigen Raum

Die durchschnittliche Lesedauer ist in den letzten Jahren weitgehend konstant geblieben. Die vielfältig erwartete Beeinträchtigung der Lesekultur durch interaktive Medien bzw. Multimedia hat sich nicht bewahrheitet, vielmehr wird sie durch diese eher gestützt. Hingegen büssen die Lektüre von Belletristik und das selbstzweckhafte Lesen zugunsten instrumentellem Lesen an Terrain ein. All dies ist auf dem Hintergrund ständig wachsender gesellschaftlicher Komplexität, einer gewandelten Arbeitswelt, individualisierter (Er-)Lebensstile und gesamtgesellschaftlicher Medialisierung zu sehen und entsprechend zu differenzieren. Diese Befunde werden freilich je nach Interessenlage und wissenschaftlichem Ansatz unterschiedlich interpretiert. Auch wirkt sich noch immer die ursprüngliche Fixierung der Forschung auf Lesen und Buch auf Kosten intermedialer und soziologischer Zusammenhänge erkenntnishindernd aus.

Die blosse Lesedauer und Mittelwerte sagen in dieser Gesamtkonstellation immer weniger aus. Ihre relative Stabilität, auch diejenige der verschiedenen Medien-Nutzungstypen, dementiert lediglich ältere Katastrophenszenarios. Die reale *Dynamisierung von Lesen und Lesekultur*, die sich in Wahrheit in vielfältigster Art und Weise abspielt, kann hingegen nur aufgrund eines kommunikationssoziologisch fundierten Konzepts von Mediengesellschaft als deren umfassender Bedingungskonstellation erkannt werden. Immerhin zeichnen sich Funktionalitätsveränderungen von Lesen auch schon in den wenig integrierten Befunden der bisherigen Forschung ab. So fragen Christmann/Groeben im *Handbuch Lesen* zurecht, ob Lesen «nicht auch und gerade im Kontext einer Mediengesellschaft als Schlüsselkompetenz zu gelten hat» (S. 206).

Die Veränderung der Lesemodalitäten erheischt also besondere Aufmerksamkeit. Die alten Zwänge institutionell-sozialer Einbindung haben sich ja gelockert, zumal die Freizeitoptionen zugenommen haben – die arbeitsweltlichen Anforderungen an die Kommunikations- und insbesondere Medienkompetenz freilich auch. Nicht nur eröffnen sich so neue gesellschaftliche Disparitäten wie der digital gap, die durch die Digitalisierung entstandenen Disparitäten in der Medienkompetenz, sondern auch ältere prägen sich deutlicher aus, namentlich zwischen Informations- und Unterhaltungsorientierung. Die letztere demotiviert von anspruchsvoller Lektüre, die erstere stimuliert zum Allmedienverzehr, beides mit entsprechender Erweiterung oder Verengung sozialer Chancen. Das Ungenügen einer Leseforschung und -förderung, die sich nicht einmal für die komplementäre Kulturtechnik des Schreibens interessiert, ist ebenso offenkundig wie die Notwendigkeit, den Typus «Mediengesellschaft» weiter zu elaborieren.

2. These: Mediengesellschaft als Bedingungskonstellation von Lesen

Moderne Gesellschaften sind von solcher Komplexität, dass sie diese nur mit Hilfe immer stärker ausgebauter Kommunikationssysteme bewältigen können. «‹Komplexität› bezeichnet dabei den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit von Entscheidungsfeldern» (H. Willke) auf dem Mikro-, Meso- und Makrolevel. Bei der Lösung der vier elementaren Probleme, die jedes Humansystem, Person oder Kollektiv, zu meistern hat, nämlich Anpassung an seine Umwelt, Zielrealisierung, Integration und Erhaltung struktureller Identität, wirkt Medienkommunikation immer massgeblicher mit. Die Leseforschung, zumal wenn sie an die Optimierung der Lesesozialisation beitragen soll, muss demzufolge noch systematischer das reale Funktionspotential von Lesen und dessen gesellschaftliche Bedingungen erhellen.

Ich konkretisiere diese unvermeidliche, aber ziemlich mörderische funktionalistisch-systemtheoretische Abstraktion, so gut es geht. Mediengesellschaften sind durch einen unablässig steigenden Grad der funktionalen Differenzierung gekennzeichnet, durch ihre Hyperkomplexität. Deshalb entwickeln sie zusätzlich zu den drei traditionellen Sektoren der Landwirtschaft, der Industrie und der Dienstleistungen einen Quartärsektor Information bzw. Kommunikation, darin prominent immer weitere Mediengenerationen zur wirksamen Bewältigung ihres exponentiell ansteigenden Kommunikationsbedarfs. Mittlerweile hat dieser *Quartärsektor* selber dermassen an Komplexität zugelegt, dass Medienkommunikation seit längerem zusätzliche Erschliessungsmechanismen benötigt, Medienforschung und Medienpädagogik zumal. Medienkompetenz wird mithin in doppeltem Sinn zur Schlüsselqualifikation, als sie einesteils das Leistungsvermögen von Lesen, Fernsehen oder Surfen für lebensweltliche Probleme er-

schliesst und andernteils auch das Wissen um deren Funktionsprinzipien bereitstellt. Medienkompetent ist mit andern Worten erst, wer Medienkommunikation optimal einzusetzen versteht und sie zugleich durchschaut.

3. These: Lesen als Funktionspotential und Schlüsselqualifikation

Das Funktionspotential der Kulturtechnik Lesen ist am elementarsten dadurch bestimmt, dass sie hohe Instruktions- und Lernleistungen voraussetzt. Dies hängt in erster Linie mit der Abgehobenheit ihres spezifischen Zeichensystems, namentlich der Buchstabenschrift, zusammen. Dies macht sie andererseits zu einer überaus vielfältig einsetzbaren Codierung mit entsprechend reicher Anschlussfunktionalität. Lesen erschliesst daher nicht nur die Nutzung weiterer Medien, namentlich der interaktiven, sondern überhaupt auch den Zugang zur und das Fortkommen in unserer weiterhin «gnadenlos literalen» Zivilisation (M. Böck/W. Langenbucher, 91) und zur eigenen Persönlichkeit. Und weil qualifizierte Lesemedien mehr strukturiertes Wissen zu vermitteln vermögen als auditive, sind die Bürger von Demokratien ebenso für ihre volle politische Partizipation auf diese angewiesen wie diese politische Ordnung selber für ihr identitätsgerechtes Funktionieren. Strukturell bedingte Unterprivilierungszirkel, die am Lesen hindern, verdienen daher noch intensivere Forschungsbemühungen und entsprechende kulturpolitische Initiativen.

Kommunikationstechnische Maxima erreicht Schriftlichkeit in erster Linie als Speichersystem, nicht aber hinsichtlich Reproduktionsgeschwindigkeit und unmittelbarer Vergegenwärtigkeitsleistung. Dafür eignet sich Schriftlichkeit, auch ihrer Haltbarkeit wegen, in besonderem Mass als Gefäss kollektiver Gedächtnisse und gestattet Lesern den unmittelbaren Anschluss an solche. Dass dies von grösster identitätsstiftender Bedeutung für Individuen und Kollektive und auch für gesellschaftliche Kohäsion ist, versteht sich von selbst.

Leser gewinnen auf jeden Fall sehr viel, Wenig- oder Nichtleser versäumen entsprechend mancherlei. Da stellt sich natürlich die Frage, warum der letzteren, der Lesemuffel, persönliche oder auch gruppenhafte Kosten/Nutzenanalyse bzw. ihr Medien-Gratifikationsprofil dem kaum Rechnung trägt und sie der Erfahrung von Lesen als Schlüsselqualifikation nicht dringender nachfragen. Unbestrittenermassen erleichtert ja Lesen auch den Zugang zu interessanten Netzwerken und verhilft damit im sozialen Konkurrenzkampf zu zusätzlichen Wissensvorsprüngen.

Je nachdem können aber Medienkommunikation und so auch Lesen gegenteilige, dysfunktionale, Auswirkungen haben: Medien sind eben problemlösende und -schaffende Systeme. Mittels Lektüre entziehen sich Individuen sozialer Kontrolle und gefährden damit etablierte Denk- und Gefühlsmuster, die störungsfreies Zusammenleben, Integration, gewährleisten. Die bekannte Wissenskluft zwischen Viel- und Weniglesern passt in dieses Bild: dasjenige differenzierender – und auch diskriminierender – Konsequenzen einer vergleichsweise anspruchsvollen Kulturtechnik, die ihr volles Funktionspotential trotz vieljährigem obligatorischem Leseunterricht immer noch nur kompetenteren und aktiveren Persönlichkeiten preisgibt. Es ist verständlich und auch richtig, wenn von einem «Privilegierungszirkel» gesprochen wird, dem sich geglückte Lesebiographien verdanken.

Allerdings bemerkt der Grossteil der davon Betroffenen diese Minderprivilegierung kaum. Dieser im Zeitalter der Fundamentaldemokratisierung besonders verwunderliche Umstand hat im wesentlichen zwei Ursachen: zum einen den Abbau der normativen Vorbildlichkeit von Lesen, zumal des qualifizierten, im Gefolge der Individualisierung der Lebensstile und zum andern die immer grössere Vielfalt medialer und extramedialer funktionaler Alternativen zum Lesen, mit ebenfalls attraktiven, wenn auch andern Gratifikationen. Kein falsches Bewusstsein, wie Kulturkritiker meinen, greift da um sich, sondern einfach ein anderes.

Das Buch, mit langen, durchgestalteten Aussagen, die ihre Zeit wollen, gerät hierzu mehr und mehr in Gegensatz. Wohl trifft zu, was Heinz Bonfadelli im Handbuch Lesen als Perspektive formuliert: «Zukunftsorientiert hat die Einbindung des Mediums ‹Buch› ins Gesamtmediensystem zugenommen, und zwar nicht nur auf Ebene der grossen Buchverlage, die sich zu Multimediakonzernen gewandelt haben. Auch auf der Ebene der Medienangebote wie der Mediennutzer haben sich die funktionalen Interdependenzen zwischen den verschiedenen Medien verstärkt» (S. 138). Trotzdem fügt sich in die mediengesellschaftliche Makroentwicklung nahtlos auch der Mikrobefund des Lesebarometers 2000 (S. 13) ein, dass im Verlauf der vorangehenden Jahre die Gruppe der Vielleser sich vergrössert hat, diejenige der Wenigleser indes auch, eine gewisse Polarisierung also stattgefunden hat. Die gesellschaftliche Differenzierung macht eben auch vor dem Medienpublikum nicht halt und fragmentiert insbesondere

das ehemalige Massenpublikum weiter und weiter.

Die Frage ist, wie sich innerhalb dieser Gesamtkonstellation die Lesesozialisation gestaltet und wie diese gegebenenfalls optimiert werden kann. Also:

4. These: Die Lesesozialisation und ihre Optimierung

Die mediengesellschaftlichen Bedingungen von Lesesozialisation haben sich gegenüber früher verändert. Durch das Hinzutreten immer weiterer Mediengenerationen ist der soziale Stellenwert von Lesen zugleich genereller und spezieller, aber im Kontext immer noch weiterer Betätigungsmöglichkeiten auch relativer geworden. Für die Nutzung der Computermedien und überhaupt für die Orientierung in der modernen Zivilisation bildet Lesen zwar mehr denn je eine allgemein relevante Schlüsselqualifikation; für das Ausschöpfen des vollen Funktionspotentials von Gedrucktem bedarf es hingegen besonderer Kompetenz und Motivation. Gezielter Leseförderung in der Schule und durch spezielle Institutionen stehen dementsprechend beiläufiges Lesen (lernen) beim Surfen und in höchst unterschiedlich lesefreundlichen Sozialisationsmilieus gegenüber. Die Lesesozialisation bedarf mithin, da sie von der Mikro-, Meso- und Makroebene her geprägt wird, systematischer Pflege auf allen drei Levels. Die drei entscheidenden Aktionsfelder der Leseförderung sind dabei die Verbesserung der Lesekompetenz, die Her- und Bereitstellung von vielfältigem Lesestoff und die Erhöhung der Lesemotivation. An der Forschung ist es, die Bedingungen und Prozesse von Lesesozialisation noch umfassender zu erhellen; von der angewandten Wissenschaft sind Förderungsprogramme zu entwickeln und im Verein mit Praktikern zu realisieren, die allen drei Handlungsebenen und -feldern Rechnung tragen; und von den Behörden, dass sie auf allen Levels lesefreundliche Strukturen begünstigen.

Die Leseforschung hat mittlerweile einen beträchtlichen Differenzierungsgrad, zumal auf dem Mikrolevel, erreicht und auch ihre Optik intermedial geweitet. Noch immer wirken indes traditionalistische, aber auch interessenmotivierte Besorgnisse und Vorurteile in ihren Annahmen und Interpretationen nach. Dabei sind durchaus p*ositive Entwicklungen der Lesekultur* nicht zu übersehen, angefangen bei der besser gewordenen Ausstattung der Haushalte mit Lesestoff – auch dank dem immer gigantischeren Ausstoss der Verlage – über die gewachsene Sensibilisierung der Kulturpolitiker für das Anliegen Medienkompetenz bis zur steigenden, wenn auch gewandelten Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für die Medienkompetenz.

Haupthindernisse, diese hoffnungsträchtigen Signale zu erkennen, liegen in der nach wie vor zu sehr auf das Buch fixierten Aufmerksamkeit als den Träger von Literalität, in einer Vorstellung von Analphabetismus, die dessen mediengesellschaftlich charakteristische Form, nämlich ungenügende Computer- und Media-Literacy, kaum einbegreift, und einer allzu eingeschränkten Konzeption von Medienpädagogik. Diese muss ja weniger aufgrund fester Zielvorgaben stabile Wissensbestände zu instruieren suchen, als den Edukanden Möglichkeiten der Selbstorganisation und Handlungsspielräume in Gestalt von Schlüsselqualifikationen eröffnen (Gapski, 116). So kann durchaus die Computernutzung medienpädagogisch als Schlüsselqualifikation zur Hebung der Lesekompetenz eingesetzt werden.

Und nun noch zu *Finnland* als einem, gemäss PISA-Studie, nationalen System vergleichsweise gelungener Lesesozialisation. Der geringe dortige Anteil von anderssprachigen Schülern wurde als Vorteil für die finnischen Schulen und zur Entschuldigung der diesbezüglich stark belasteten deutschen und schweizerischen Schulen oft hervorgehoben. Aber umgekehrt muss auch verglichen werden, und da bietet vielleicht, mit allem Respekt sei es vermutet, der periphere nordische Kleinstaat eine etwas geringere Vielfalt von mit dem Lesen konkurrierender Optionen als Deutschland und die Schweiz. Leseförderndnd wirkt sich ja, wie zumindest vom osteuropäischen Sozialismus her bekannt, auch der Mangel an verlockenden Alternativen aus. Leseförderndnd scheint dafür auch der hohe soziokulturelle Stellenwert des Bildungswesens in Finnland zu sein. Dieser begünstigt sowohl die Qualifikation des Lehrpersonals als auch die Individualisierung des Unterrichts: Die Komplexität dieser finnischen Sozialisationsstrukturen entspricht ebenso derjenigen der Instruktionsmaterie wie den mediengesellschaftlichen Gesamttrends.

Soweit, so gut, also auf nach Finnland! Nein, im Ernst, der Vergleich wäre nun in sehr vielen Beziehungen zu vertiefen und überhaupt zu systematisieren. Und damit komme ich zu meiner 5. und letzten These, die dies alles zu forschungspolitischen Empfehlungen und Forschungsdesiderata verdichtet. Sie sollen hier einfach zur Diskussion gestellt werden.

5. These: Forschungsprinzipien und -desiderata

1. *Gerade Leseforschung, die sowohl grundlagentheoretisch als auch praxisdienlich arbeiten will, hält sich mit Vorteil an eine Konzeption von Wis-*

senschaft, die als möglichst ingeniöses Spiel auch gegen sperrige Gegenstände anzulegen sei. Dies impliziert den Verzicht auf theoretische Geschlossenheit und ein flexibles und letztlich pragmatisches Suchen nach optimalen wissenschaftlichen Lösungen verschiedenartiger Probleme.

2. *Leseforschung und -förderung können längerfristig qualitativ nur überzeugen, wenn sie nicht bloss Buch und Lesen fokussieren, sondern intermedial und soziologisch wie psychologisch integral ihr komplexes Erkenntnisobjekt und ihre anspruchsvolle kulturpolitische Optimierungsaufgabe angehen. Insbesondere sind kommunikationssoziologisch systematischer als bis anhin leserelevante mediengesellschaftliche Wandlungserscheinungen und lesesozialisatorische Chancen der gewachsenen Intermedialität aufzuspüren.*
3. *Auch syn- und diachrone internationale Vergleichsstudien zwischen Lesekulturen bzw. Programmen der Lesesozialisation in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten sind konsequent fortzuführen und theoretisch und methodologisch weiter zu entwickeln.*
4. *Zur Sicherung und Hebung der Qualität von Leseforschung und Programmen der Leseförderung sind, auch um deren Reputation und Legitimation willen, theoretische und methodische Standards, aber auch solche der Dateninterpretation zu formulieren und Verfahren der Projektevaluation zu implementieren.*

Literatur:

Böck, Margrit und Wolfgang Langenbucher: Das Buch in einer sich wandelnden Medienwelt. In: Buchbranche im Wandel. Zum 150jährigen Bestehen des Schweizerischen Buchhändler- und Verleger-Verbandes. Hg. Rainer Diederichs, Ulrich Saxer und Werner Stocker. Zürich 1999.

Gapski, Harald: Medienkompetenz. Wiesbaden: Westdt. Verlag 2001.

Das Lesebarometer – Lesen und Mediennutzung. Hg. Claudia Langen und Ulrike Bentlage. Gütersloh: Bertelsmann 2000.

Willke, Helmut: Systemtheorie, 1: Grundlagen: eine Einführung in die Theorie sozialer Systeme. Stuttgart: Lucius & Lucius 62000 (UTB, 1161).

Gekürzte Fassung eines Vortrags, der am 7. März 2002 in Maria in der Aue (Köln) im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft» gehalten wurde.

Ulrich Saxer, Boglerenstr. 63, CH-8700 Küsnacht.
Tel. 01 910 64 60.

Thomas Hermann

Geschichten digital

Vom Dezember 2001 bis Mai 2002 hat ein Team bestehend aus Mitarbeiter/innen der Pädagogischen Hochschule Zürich und des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien ein Forschungsprojekt zu digitalen Formen von Kinder- und Jugendliteratur durchgeführt. Das Projekt wurde im Rahmen des Forschungsförderungsprogramms für kantonale Fachhochschulen DO-RE durch die Kommission für Technologie und Innovation (KTI) und den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) mitfinanziert.

Seit den Anfängen vor 40 Jahren hat sich die digitale Spiellandschaft gewaltig entwickelt. Es entstanden neue Spielgenres für Gross und Klein, die verschiedene Interessen voraussetzen, ein breites Spektrum von Bedürfnissen befriedigen und unterschiedliche Fertigkeiten erfordern. Ausgehend von der Fragestellung, inwieweit digitale und multimediale Medien die Kinder- und Jugendliteratur fortschreiben, interessierten für das Projekt aus der ganzen Angebotspalette insbesondere jene Spiele, die in irgendeiner Weise Motive und Figuren aus der bestehenden Kinder- und Jugendliteratur adaptieren.

Der erste Teil des Projektes beschäftigte sich mit der Definition eines Korpus vor dem Hintergrund der Produktevielfalt mit fast beliebig vielen Mischformen und einer entsprechend unübersichtlichen Terminologie. Im Hinblick auf das zu bildende Korpus wurde eine begrenzte Anzahl von Kategorien definiert: Actionspiele, Adventure-Games bzw. Spielgeschichten, Denk- und Geschicklichkeitsspiele, Kreativspiele, Lernspiele, Rollenspiele, Simulationsspiele, Sportspiele und Strategiespiele. Hauptsächliches Kriterium für den Einbezug in das Korpus war der Bezug zu bestehenden kinder- und jugendliterarischen Werken. Solche Adaptionen zählen meistens zur Kategorie der Adventure-Games, enthalten aber Spielsequenzen, die einer anderen Kategorie zugerechnet werden können, vorab den Denk- und Geschicklichkeitsspielen, den Kreativ- und Lernspielen.

Der zweite Teil widmete sich den zentralen Aspekten der Gemeinsamkeiten bzw. der Abgrenzung zwischen Spiel und Narration einerseits und den verschiedenen Graden von Interaktivität andererseits. In Umgehung des z.T. festgefahrenen wissenschaftlichen Diskurses über das narrative Potenzial solcher Spiele bzw. über das Spielerische in digitalen Narrationen wird vorgeschlagen, die verschiedenen medialen Darbietungen in präsentative und interaktive Texte zu unterscheiden. Anhand unterschiedlicher Eingriffs- und Steuermöglichkeiten lassen sich interaktive Texte in fünf Interaktionsgrade einteilen: Personalisierungs-, Abruf-, Rückmelde-, Eingabe- und Kontrollstufe.

Schliesslich wurde in einer explorativen Studie die Nutzung digitaler Literatur-Adaptionen durch

Schüler/innen im Alter von 9 bis 14 Jahren untersucht. Diese Produkte erfreuen sich vor allem bei den jüngeren Schülerinnen grosser Beliebtheit. Neben einer Fragebogenerhebung in drei Schulklassen wurde mit sechs Zweiergruppen im Anschluss an eine 45-minütige Spielsequenz ein Leitfadeninterview geführt. Daraus geht hervor, dass das Eintauchen in fiktionale Welten bei Filmen oder Büchern am nachhaltigsten ist. Auch emotionale Nähe zu fiktiven Figuren empfinden die Kinder am meisten bei der Buchlektüre oder der Visionierung von Filmen. Die Rezeption narrativer Szenarien scheint somit bei Computerspielen eher eine zweitrangige Rolle zu spielen. Dies dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass – im Gegensatz zu Buch und Film einerseits oder Action- und Sportspielen andererseits – der beständige Wechsel zwischen Präsentation und Eingabeaufforderung ein anhaltendes Immersionserlebnis erschwert.

Thomas Hermann, Daniel Ammann, Mela Kocher, Judith Mathez: «Typologie und Funktionalität von multimedialen Kinder- und Jugendmedien mit fiktionalen Inhalten: Nutzungsmöglichkeiten in der Schule und zuhause.» (DO-RE 01011.1)

Der vollständige Forschungsbericht kann angefordert werden: thomas.hermann@phzh.ch

Beat Suter

«Frequently Asked Questions» zum Thema Hyperfiction

Warum kommt man dazu, sich mit «Computer-Literatur» zu beschäftigen? Wie funktionieren Hyperfictions? Was unterscheidet sie von interaktiven Narrationen? Und wo befindet sich die Grenze zwischen multimedialer Netzliteratur und Netzkunst? Einige Fragen von Roberto Simanowski, Berlin, Herausgeber von Dichtung Digital *(http://www.dichtung-digital.de) und einige Antworten von Beat Suter (www.cyberfiction.ch), Zürich, via E-Mail.*

RS*: Mit der Dissertation* Hyperfiktion und interaktive Narration im frühen Entwicklungsstadium zu einem Genre *wurde eine erste ausführliche Untersuchung digitaler Literatur im deutschsprachigen Raum vorgelegt. Wie kamen Sie zu diesem Thema?*

BS: Ich habe mich immer schon gerne mit grenzüberschreitenden Kunstwerken und Sprachexperimenten beschäftigt und aufmerksam die Aufweichung und schrittweise Aufhebung der Gattungsgrenzen in Kunst und Literatur studiert. Viele dieser Experimente von Dadaismus, Futurismus, Konkreter Poesie, Fluxus, Concept Art u.a. sind geprägt durch einen spielerischen Umgang mit den Materialien und der Motivation, neue Konzepte zu entwickeln, in neue Räume vorzustossen, in denen auch der Rezipient eine ganz andere Rolle einnimmt. Diese beiden Aspekte finden sich auch im Zusammenspiel von literarischen Formen und Computertechnik, ja vielleicht treten sie hier gar konzentrierter zu Tage, weil die mediale Umgebung ihnen mehr Spielraum lässt.

RS: *Der Titel beinhaltet mit «Hyperfiktion» und «interaktive Narration» zwei verschiedene Begriffe. Inwiefern stehen diese auch für zwei verschiedene Phänomene?*

BS: Hyperfiktionen und interaktive Fiktionen unterscheiden sich grundlegend. Unter Hyperfiktionen verstehe ich in erster Linie Hypertext-Geschichten mit starker Neigung zum Narrativen. Dem Leser einer solchen Fiktion ist es möglich, sich mit einfachen Mitteln durch die fragmentarisch angeordneten Erzählsegmente zu navigieren, indem er entweder bestimmten Figuren oder unterschiedlichen thematischen Anknüpfungen mittels der vorhandenen Hyperlinks folgt. Interaktive Fiktionen hingegen sind in erster Linie Simulationen und Spiele, die es einem Leser oder Spieler erlauben, eine immersive Perspektive einzunehmen und Situationen mehrmals durchzuspielen und den Text jeweils nach neuen Möglichkeiten bzw. Lösungen zu durchsuchen. Interaktive Fiktionen, die über ein Interface mit einem direkten Gegenüber interagieren, zeigen dies am deutlichsten. Solche interaktiven Spiele und Simulationen sind denn in der Regel auch als (exteriorisierte) virtuelle Welten konstruiert – zunehmend als komplexe 3D-Welten –, in welchen sich der Leser supponiert frei bewegen und die Narration gestalten kann. Dagegen verlangen die Segmente und Verknüpfungen von Text-Hyperfiktionen die Kreation eines imaginären Raumes wie bei einem Buchroman. Die Aktivität des Lesers gestaltet sich denn auch nicht gleich: Der Spieler einer Interaktiven Fiktion kann synchron und aktiv handeln, manchmal ist auch ein direktes Gegenüber vorhanden, das ebenfalls Aktionen ausführt, die das Spiel und die Aktionen des Spielers unmittelbar beeinflussen. Der Leser der Hyperfiktion auf der andern Seite hat nur die Möglichkeit, asynchron zu handeln. Seine Interaktion beschränkt sich auf das Auswählen von Links, von Pfadmöglichkeiten, seine Methode ist die Entscheidung. Die Interaktionen des Spielers hingegen erfolgen in einem abgesteckten Regelrahmen und nehmen den Charakterzug von Spielzügen an. Diese beiden Phänomene sind für mich gleichermassen interessant, sie stellen zwei Wege dar, das neue Medium narrativ zu nutzen und deuten auch zwei mögliche Entwicklungslinien für die Zukunft an.

RS: *Wo können in diesem Zusammenhang Begriffe wie «Netzliteratur» und «Multimedia» platziert werden?*
BS: Dem Begriff «Netzliteratur» ziehe ich den Begriff «Hyperfiction» vor, weil er das neue literarische Genre klarer umreisst. Denn als Netzliteratur wird im Web so ziemlich alles gehandelt, was literarischen Anspruch hat und auf einer Homepage Platz findet.

Es wird stets auch nach einem Zuweisungsort für den Begriff «Multimedia» gefragt. Der inflationäre Gebrauch dieses Begriffs ist überdeutliches Zeichen einer Verschiebung vom Textmedium zu den Multimedia: Der Text ist nicht mehr unangefochtener Sinnträger, sondern reiht sich gleichrangig als ein Spielelement neben Ton, Bild und Animation ein, die alle gleichermassen in binären Daten ausdrückbar sind. Der Multimedia-Begriff scheint mir aber im Kontext digitaler Literatur geeigneter zur Beschreibung der Modalität als zur Bezeichnung eines Genres.

RS: *Eingangs wurde auf die starke Neigung der Hyperfiction zum Narrativen verwiesen. Der Aspekt der Narration scheint recht gut geeignet, auch angesichts veränderter Proportionen zwischen Text und Ton, Bild, Animation von einer Netz- bzw. digitalen Literatur zu sprechen und diese von der Netz- bzw. digitalen Kunst abzugrenzen, die ja zumeist auf Installationen und Konzeptionen zielt und weniger ‹Geschichten› erzählt. Ist das ein brauchbares Unterscheidungskriterium oder sollte man eine solche Differenzierung gar nicht mehr anstreben?*
BS: Das Narrative sehe ich mehr als wichtigen Aspekt eines Werks, denn als Unterscheidungskriterium. Hyperfictions wie Michael Joyces «Afternoon, a story» (http://www.eastgate.com), Susanne Berkenhegers «Hilfe!» (http://www.cyberfiction.ch/hilfe.html) oder auch Olia Lialinas «My Boyfriend came back from the war» (http://www.myboyfriendcamebackfromth.ewar.ru) haben eine starke Neigung zum Narrativen, während das Konzeptionelle bsp. bei Projekten wie dem «Web Stalker» (http://www.backspace.org/iod/) oder dem «Discoder» (http://www.shiseido.co.jp/e/e9904dis/index.htm) klar dominiert. Doch die Grenzen vieler digitaler Projekte sind sehr fliessend geworden. Auch so genannte «digitale Kunst» arbeitet mit narrativen Momenten. Und bei manchen Werken wie dem «Assoziations-Blaster» (http://www.assoziations-blaster.de) ist es äusserst schwierig abzuschätzen, wie stark formend das Narrative wirklich noch beteiligt ist. Deshalb scheint mir das Narrative lediglich zu einer Grobunterscheidung geeignet, die festzustellen versucht, welcher Aspekt in einem Werk überwiegt.

RS: *Bildet Hyperfiction tatsächlich ein neues literarisches Genre? Wie grenzt sich dieses Genre von anderen Genres ab und inwiefern verbleibt es im literarischen Bereich?*
BS: Ich spreche von Hyperfiktion in einem «frühen Entwicklungsstadium zu einem Genre». Das neue Genre hat also seine endgültige Ausprägung noch nicht gefunden. Die Grenzen sind noch nicht abgesteckt. Es besteht genügend Spielraum, auch verschiedene multimediale Experimente miteinzubeziehen. Deshalb würde ich auch keine Grenzlinien in Richtung Kunst, Musik oder künstliche (Programmier)Sprachen ziehen, sondern den neuen Entwicklungen und Formen gegenüber offen bleiben. Hyperfictions sollten immer unter dem Aspekt des Experimentellen betrachtet werden. Man darf schlichtweg nicht mit dem althergebrachten Verständnis an die Sache gehen, dass mit den Hyperfictions perfekte, abgeschlossene und gattungsimmanente Meisterwerke entstehen, sondern muss immer Offenes, Unfertiges und Experimentelles erwarten, bzw. man muss eine Verlagerung der Erwartung einkalkulieren, bsp. vom Autor weg zum Leser oder Nutzer hin.

Beat Suter, update AG – Kommunikationsagentur | update verlag GmbH – Verlag, Rämistrasse 7, CH-8001 Zürich. mailto:verlag@update.ch | mailto:besuter@update.ch

Traudl Bünger

Computerspieladaptionen kinder- und jugendliterarischer Stoffe

Die oft geäusserte Befürchtung über die Verdrängung der Buchlektüre durch Diversifikation des Medienangebotes (z.B. Birkerts, 1997) hat mit der Adaption kinder- und jugendliterarischer Stoffe durch Computerspiele neuen Zündstoff gewonnen: Das für Kinder und Jugendliche ohnehin so attraktive Computerspiel bediene sich der Sogwirkung bekannter Stoffe und Figuren und treibe so «the end of the book» (Eisenstein, 1995) voran. Diese populäre Vermutung will meine Arbeit in zweifacher Weise hinterfragen: Um das Verhältnis zu den kinderliterarischen Ausgangstexten zu bestimmen, soll einerseits das Produkt Computerspieladaption untersucht werden. Hierzu wurden Narration und Gesellschaftsspiel als Ursprungsmedien eruiert, aus denen die Adaptionen hervorgegangen sind. Zum Zweck einer Gattungsdifferenzierung und zur Bestimmung von Qualitätsmerkmalen wurde eine charakteristische

Auswahl von einzelnen Produkten einer differenzierten Strukturanalyse unterzogen.

Diese theoretische Analyse wurde um eine anwendungsbezogene Perspektive ergänzt, die Erforschung der Rezeption. Die emotionale und kognitive Dimension der Rezeption sollen im Vergleich zur Buchlektüre untersucht werden. Mit dieser Kombination aus Produktanalyse und Rezeptionsforschung kann diese neue Medienerscheinung in Bezug auf ihre Herkunft, ihre Erscheinungsform, ihre Stellung im Medienverbund und ihre Rezeption näher bestimmt werden.

Fragestellung und Theorieannahmen der Arbeit

Wie erwähnt, ist die These von der Verdrängung der Buchkultur durch andere, neue Medien der Hintergrund meiner Untersuchung. Eltern, Lehrer und Politiker befürchten, dass Kinder und Jugendliche ihre Mediennutzungszeit immer mehr zu Ungunsten des Lesens gewichten (Feierabend/Klingler, 2000). Angesichts der Vielzahl von Mediennutzungsmöglichkeiten – Fernsehen, Hörmedien, Internet, Netzliteratur, Hypertexte und Computerspiele – und des gleichbleibenden Freizeitbudgets der Rezipierenden scheint diese Befürchtung begründet. Eine mögliche Verdrängung der Lektüre wird zu Recht als problematisch begriffen. Denn der Lesekompetenz wird eine bedeutende Rolle bei der Aneignung von Medienkompetenz eingeräumt (Hurrelmann, 1998). Wäre nun der Stellenwert des Lesens im Medienensemble Heranwachsender durch neue Medien ernsthaft bedroht, würde sich parallel zur Lesekompetenz auch die Medienkompetenz reduzieren. Medienkompetenz jedoch – als basale Voraussetzung zur Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen – ist in der postmodernen Gesellschaft unabdingbar.

Ergebnisse von Längsschnittstudien der Stiftung Lesen zeigen jedoch, dass die Lesetätigkeit sich keinesfalls im ‹beständigen Sinkflug› befindet (z. B. Franzmann, 2001). Ausserdem ist das Bemühen, im Zuge der Diversifizierung des Medienangebotes Bekanntes und Vertrautes gegen Neues zu verteidigen, ein Phänomen, das in der Entstehungszeit eines neuen Mediums häufig auftritt, meist aber auf sie beschränkt bleibt. So ging z.B. die Fernsehforschung zunächst von einem Verdrängungseffekt des Fernsehens auf das Lesen aus. Diese eindimensionale Sichtweise ist inzwischen überwunden, die aktuelle Rezeptionsforschung konstatiert statt ihrer ein Medienverbundsystem, in dem Diversifikation zwar Funktionsverschiebungen, aber nicht Verdrängung eines tradierten Mediums bedingt. Konstitutiv für den Medienverbund ist vielmehr die «Verschränkung spezifischer Nutzungspräferenzen und Rezeptionsmodalitäten» (Vorderer/Klimmt, 2002, 219).

Die hier skizzierte Arbeit geht der Frage nach, ob sich Computerspieladaptionen kinder- und jugendliterarischer Texte in den Medienverbund eingliedern oder ob sie – aufgrund möglicherweise grosser Affinitäten zu den literarischen Ausgangstexten – eine Konkurrenz zu diesen darstellen. Dazu galt es zunächst die Produktseite der Computerspieladaptionen näher zu bestimmen. Hierzu wurde die Herausbildung der Gattung zunächst mit Medienentwicklungstheorien nachvollzogen. Um die Struktur erforschen zu können, wurden des Weiteren Ursprungsmedien eruiert, auf die Computerspieladaptionen von Kinder- und Jugendliteraturadaption rekurrieren. Konstitutionsmerkmalen der Ursprungsmedien wurde in einem hermeneutischen Analysenverfahren in einzelnen Titeln nachgespürt.

Die Frage nach dem Standort von Computerspieladaptionen kinder- und jugendliterarischer Texte im Medienverbund stellt sich für die Rezeption erneut. In einem zweiten Schritt wurden mit ‹Emotion› und ‹Kognition› zentrale Dimensionen der Rezeption konzeptualisiert. Die empirische Erforschung der Rezeptionsdimensionen wird in einem letzten Arbeitsschritt realisiert. Bestimmend ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob Computerspieladaptionen einige Rezeptionsdimensionen mit Buchlektüre teilen oder ob sie andere Rezeptionsmodi evozieren.

In Bezug auf die Rezeption von Computerspielen kann nur auf wenige empirische Arbeiten zurückgegriffen werden, die Literaturrecherche zeigt eine Forschungslücke. Viele Untersuchungen klammern den realen Rezipienten aus und gehen von einem idealen aus (z.B. Walter, 2001). In anderen Arbeiten werden Rezeptionsdimensionen vernachlässigt und die qualitative und quantitative Computerspielnutzung erhoben (Krambrock, 1998; Schwab/Stegmann, 1999; Conrady, 2002). Im Kontext der Medienwirkungsforschung sind ausserdem Einzelaspekte der Rezeption untersucht worden, wie die Wirkung aggressiver Computerspiele (z.B. Steckel, 1998). Fritz' Studie zur Faszinationskraft von Computerspielen (1995) scheint bislang die einzige, die Rezeptionsdimensionen zumindest ansatzweise in den Blick nimmt. Der Grund für dieses Desiderat wird bei näherer Betrachtung von Gegenstand und Forschungslage evident: Der Gegenstand ist komplex und schnelllebig, die Diskussion heterogen, Foren für einen wissenschaftlichen Austausch beginnen erst, sich zu etablieren.[1]

Diese Schwierigkeiten gilt es bei der Erforschung der Rezeption von Computerspieladaptionen zu be-

denken. Für die Untersuchung zentraler Dimensionen der Rezeption müssen Erkenntnisse der Medienwissenschaft, der Medienrezeptionsforschung und der Medienpsychologie bedacht werden. Ebenso müssen Erträge aus etablierten Disziplinen, die den Gegenstand scheinbar nur am Rande betreffen, nutzbar gemacht werden. Hier ist vor allem an Bereiche wie die Erzähl- und Leseforschung, die Kinder- und Jugendliteraturforschung, die Rezeptionspsychologie und die Lesepsychologie zu denken. In ihrer Gesamtheit bieten diese Disziplinen die Voraussetzungen für die Erarbeitung eines Analysewerkzeuges, mit dem Rezeptionsprozesse greifbar werden.

1 z.B. das internationale Netzjournal *Game Studies.* www.gamestudies.org.

Traudl Bünger, Universität zu Köln, Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI), Bernhard-Feilchenfeld-Str. 11, D-50969 Köln. E-mail Tbuenger@gms.de.

Kurt Schöbi

www.take.off.ch

Online-Journalismus – Der praktische Schreibanlass

www.take.off.ch: Der Internetauftritt ist Teil der monatlichen Jugendbeilage «take off» der Neuen Luzerner Zeitung *und beherbergt unter «Medienkunde» das Schulprojekt «Online-Journalismus».*

Ob ich die Zeitungslektüre in Druckerschwärze und Printform dem Online-Lesen am Bildschirm vorziehe oder nicht, ist zweitrangig. Das neue Genre «Online-Journalismus» hat sich in nur wenigen Jahren einen festen Platz in der Medienlandschaft erobert und somit selber zum Gegenstand von medienkritischen und -pädagogischen Betrachtungen gemacht. Umschrieb «online» in den Anfängen lediglich die digitale Form einer Printausgabe am Bildschirm, so ist heute der Online-Journalismus eine eigenständige Gattung mit einer meist eigenständigen Redaktion. Das Team verfasst Nachrichten und Berichte (Aktualisierung der News alle 30 bis 60 Minuten), veröffentlicht Kurzmeldungen im Newsticker, erstellt in Dossiers Sammlungen von Berichten zu aktuellen Themen, pflegt in der Regel ein aufwändiges Serviceangebot mit Wetterbericht, Ausgehtipps, Wettbewerben, digitalen Postkarten etc. und betreut ein ebenfalls online zugängliches Archiv. Formal entsprechen die Texte den gängigen und bekannten journalistischen Darstellungsformen, was die sprachliche Analyse im Unterricht vereinfacht. Hinzu aber kommen neue, eher gesellschafts- und medienpolitische Betrachtungen und Fragestellungen: Schneller, aktueller ... eine Maxime des Informationsbedürfnisses des modernen Menschen? Schneller, aktueller ... und damit auch anfälliger auf Fehlinformationen, wissentlich unvollständig, bruchstückhaft. Ein neues Format der Informationsvermittlung ist hinzugekommen. Es ergänzt die Klassiker, ersetzt sie aber nicht. Ist damit alles in erster Linie eine Frage der Rezeption?

Die rhetorische Frage beantwortet die Fachstelle für Schulberatung des Kantons Luzern zusammen mit der Neuen Luzerner Zeitung AG mit einem innovativen Projekt. Nicht nur als Konsumentinnen und Konsumenten über Online-Journalismus sprechen und Vor- und Nachteile gegeneinander abwägen sollen Schülerinnen und Schüler, sondern auch selber Texte verfassen und online veröffentlichen. Unter dem Motto «Arbeiten wie die Profis» stellt dazu die Neue Luzerner Zeitung AG Schulkassen in der Zentralschweiz das gleiche Tool zur Verfügung, wie es in ihrer Online-Redaktion benutzt wird. Es ist ohne Programmierkenntnisse einfach zu bedienen und via Internet online nutzbar; die Schulen brauchen selber keine Software zu installieren. Ebenfalls die Nutzungs- resp. die Veröffentlichungsrechte entsprechen den Vorgaben des Verlags: Ohne das «Gut zum Druck» seitens einer als Chefredaktion bezeichneten Person (nicht bei jedem Schultypus muss das zwingend die Lehrperson sein) kann kein Text ins Netz gestellt werden. Einige «Super-User» haben zudem die Möglichkeit und das Recht, unerwünschte Inhalte sofort zu löschen.

Selbstverständlich können Schulklassen News im Normalfall nicht stündlich aktualisieren. Als Projektidee wird vorgeschlagen, während einer selbst gewählten Zeitspanne den Newsticker täglich und den Bereich «Berichte und Reportagen» wöchentlich zu erneuern. Bewährt hat sich dabei das Aufteilen der Klasse in kleine Redaktionsteams.

«take off» ist kein Ersatz für die eigene Homepage einer Schule, sondern lediglich eine Lernhilfe, ein Werkzeug und bietet Möglichkeiten für einen attraktiven Schreibanlass.

Informationsstellen:

Neue Luzerner Zeitung: mpolloni@zisch.ch

Fachstelle für Schulberatung Luzern: medienberatung@lu.ch

Kurt Schöbi, Medienpädagoge, Fachstelle für Schulberatung Luzern fsb, Sentimatt 1, CH-6003 Luzern

Lesekompetenz
Compétences en lecture

Christine Chenaux

Lutter contre l'illettrisme

Entretien avec Pier-Angelo Neri [1]

Aujourd'hui, dans notre société où l'écrit se substitue de plus en plus à la relation directe dans la vie professionnelle et sociale, l'illettrisme – souvent facteur en même temps que conséquence de l'exclusion – touche un pourcentage important de la population suisse. A côté de la sensibilisation et de la prévention, la formation permanente est l'une des composantes de la lutte contre l'illettrisme.

Qu'est-ce que l'illettrisme ? Quelles réalités se cachent derrière ce terme ?
Les personnes en situation d'illettrisme (on parle parfois également d'analphabétisme fonctionnel ou d'analphabétisme de retour) sont des adultes qui éprouvent d'importantes difficultés à lire et comprendre des textes simples de la vie de tous les jours. Vivre dans notre environnement confronte les adultes en situation d'illettrisme à des difficultés pratiques : consulter un horaire de bus ou de train, participer à un cours de perfectionnement professionnel, lire les communications envoyées par l'école de ses enfants, s'orienter dans une ville, remplir un formulaire : voilà quelques situations de la vie professionnelle, sociale ou familiale qui peuvent poser problème. L'illettrisme est à distinguer de l'analphabétisme : ce dernier trouve sa cause principale dans l'absence de scolarisation, alors que le premier existe malgré l'école...

Combien y a-t-il de personnes en situation d'illettrisme en Suisse ?
Selon les enquêtes menées depuis 1994 par l'OCDE, l'Organisation pour la coopération et le développement économiques, dans une vingtaine de pays membres, en Suisse, 13% à 19% des adultes actifs ne dépassent pas ce qui a été désigné le niveau 1 de littératie (ensemble des compétences en lecture, écriture et calcul).[2] Une forte majorité de ces personnes a suivi huit à neuf années de scolarité obligatoire dans notre pays. Si l'on ne considère que les adultes actifs nés en Suisse et y ayant effectué leur scolarité obligatoire, ce taux est légèrement inférieur à 10%, alors qu'il dépasse les 30% auprès des immigrés. Les autres pays industrialisés (d'Europe et d'Amérique du Nord) connaissent également ce phénomène, dans des proportions plus ou moins similaires.

Existe-t-il un profil type de la personne en situation d'illettrisme ?
Plus que d'un profil type, nous pourrions parler de situations où l'illettrisme risque d'être plus visible : ainsi, selon l'enquête de l'OCDE citée, si les différences entre hommes et femmes ne sont pas (plus) très significativement importantes, plus on avance dans l'âge, plus le taux d'illettrisme est important – mais c'est très préoccupant de constater que, dans notre pays, il est déjà de 8,5% pour les jeunes âgés entre 16 et 25 ans ! Et si ce taux baisse avec l'augmentation du niveau de formation, il est de 27,5% pour les personnes n'ayant pas suivi de formation après la scolarité obligatoire. Enfin, les adultes insérés professionnellement présentent des taux d'illettrisme équivalant à un tiers de celui des personnes exclues du marché du travail (7,5% contre 21,1%), alors que le taux d'illettrisme des personnes suivant des cours de perfectionnement professionnel est de 7,3% contre 16,7% pour les personnes qui arrêtent de se former après leur formation initiale.

Le fait qu'il y ait, en Suisse, un adulte sur six environ en situation d'illettrisme signifie-t-il l'échec de l'instruction publique, au sens de l'égalité des chances ?
Le jugement serait peut-être trop sévère ! Le rôle de l'institution scolaire est en cause ; mais il ne s'agit évidemment pas de rejeter la faute exclusivement sur l'école. Certes, cette dernière n'a pas toujours suffisamment agi pour endiguer le problème : le nombre parfois trop élevé d'enfants dans les classes, l'accent mis davantage sur les notions à apprendre que sur les stratégies d'apprentissage, l'inadéquation parfois importante de l'école au vécu des enfants, les rythmes d'apprentissage individuels dont on ne tient pas suffisamment compte, l'inadaptation des programmes, voire la formation des enseignants sont autant d'éléments qui ont permis à plusieurs enfants de traverser l'école, sans que l'école ne les traverse...[3] Mais le milieu socioculturel joue également un rôle important dans l'existence de l'illettris-

me. La présence de ce dernier est en effet plus forte dans les catégories sociales désavantagées ou modestes. L'une des missions de l'institution scolaire est encore en cause ici. L'illettrisme trouverait ainsi également ses racines dans un cadre où l'on considère que les processus d'apprentissage sont identiques chez tous les enfants. Mais l'école égale pour tous n'est pas une école où tout le monde est égal...

L'école doit-elle jouer un rôle plus actif dans le domaine de la prévention de l'illettrisme ?
Certainement ! L'Association Lire et Ecrire souhaite d'ailleurs entrer en dialogue avec le milieu de l'enseignement et de l'éducation pour promouvoir un véritable travail de prévention, au niveau de l'école obligatoire. L'école, en tant qu'institution, doit renforcer et consolider son action : d'abord, en favorisant chez les enfants la découverte du plaisir de lire (et d'écrire) ; ensuite, à travers son rôle privilégié d'interlocutrice des familles, en contribuant à la promotion de la lecture.

Les cours de l'Association Lire et Ecrire offrent une deuxième chance aux personnes en situation d'illettrisme. Comment toucher les personnes concernées ? Existe-t-il un repérage institutionnalisé ? Ou la nécessité de réapprendre se fait-elle sentir uniquement en situation de crise ?
La formation d'adultes peu ou pas scolarisés et faiblement qualifiés se heurte souvent aux difficultés de recrutement. L'information passe par le canal du bouche-à-oreille et par le biais d'intermédiaires, en contact direct avec ce public (connaissances ou parenté, travailleurs sociaux, permanents syndicaux, services publics...). C'est principalement vers ces groupes qu'est dirigée l'information sur les activités de l'Association. Mais on est conscient du fait que seule la reconnaissance sociale de ce phénomène peut modifier le sentiment de gêne, voire de honte encore fortement ressenti par les personnes en situation d'illettrisme. Et cette reconnaissance sociale est indissociable d'une action politique au plan national.

Qui finance les formations proposées aux personnes désireuses de combler leurs lacunes en lecture et en écriture ?
Depuis juin 1988, date de sa fondation, l'Association Lire et Ecrire contribue à donner une réponse au problème de l'illettrisme, entre autres en organisant des cours permettant de réapprendre et consolider les compétences en lecture, écriture, voire en calcul. L'an dernier, ce sont 94 cours de formation destinés à des adultes en situation d'illettrisme qui ont été organisés dans 24 localités romandes. Suivant les cantons, le financement de ces formations est assez disparate, selon que les dispositifs sont considérés ou non comme des offres de formation professionnelle (dans l'affirmative, ils sont partiellement financés par la confédération et les cantons, au terme des lois – fédérale et cantonales – sur la formation professionnelle). A Lausanne, ils sont entièrement pris en charge à travers la CIFEA.[4] Dans certains cas, des contrats de partenariat avec des institutions prévoient la rémunération des formatrices et des formateurs. Enfin, les participants aux cours contribuent également aux frais à travers le paiement d'un écolage.

Quels sont les projets que l'Association Lire et Ecrire aimerait développer, seule ou en collaboration avec d'autres institutions ?
Sur le plan politique, l'Association reste, dans notre pays, le fer de lance des organismes œuvrant pour la reconnaissance du droit à la formation de base pour tout adulte : il s'agit là d'un large projet à long terme, mené avec le soutien d'institutions partageant les mêmes objectifs (notamment les deux autres associations, alémanique et tessinoise, travaillant avec des adultes en situation d'illettrisme, la Fondation ECAP, l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière, ATD Quart Monde, la FSEA...). Cet objectif est également présent dans les manifestations organisées conjointement avec des organismes d'autres pays francophones.[5] Sur un plan interne, les priorités vont dans la direction du renforcement, par la création de postes permanents de coordination et d'appui pédagogique.

Dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme, l'appui des pouvoirs publics (confédération, cantons, communes) vous paraît-il suffisant ?
L'objectif principal de l'Association vise la reconnaissance du droit à la formation de base pour tout adulte. Sensibilisation, prévention, formation et recherche en sont les axes porteurs. L'appui des autorités politiques commence à se concrétiser : sur le plan fédéral, par le biais de l'Office fédéral de la culture, chargé de donner des suites à la pétition «Lire et écrire : un droit ! » déposée en mars 1999[6] et par l'augmentation récente du subside (Fr. 110'000.- env.) ; sur le plan cantonal, à travers l'appui politique et financier aux actions de formation, ou encore au fonctionnement des groupes locaux, qui s'élargit et se consolide. C'est un appui qui est globalement important et réjouissant, mais beaucoup reste encore à faire. Les prochaines années nous diront si les pou-

voirs publics mettent en place une véritable politique, nationale et locale, de soutien à la formation de base.

L'Association Lire et Ecrire dispose d'un site Internet [http ://lire-et-ecrire.ch] qui renseigne sur son activité, ainsi que sur les projets en cours dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme, en Suisse et dans les pays francophones.

1 Président du Comité suisse de lutte contre l'illettrisme (Commission nationale suisse pour l'UNESCO) et jusqu'en mai dernier président-fondateur de l'Association Lire et Ecrire (organisme qui reçoit une subvention annuelle via l'OFC, dans le cadre du crédit destiné à la promotion culturelle des adultes).
2 Cf. OCDE - Littératie, économie et société - Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes - Paris, décembre 1995. Le Rapport de la Suisse au Forum mondial de l'éducation de Dakar d'avril 2000 rappelait : «Ces résultats [...] pour la Suisse comme pour de nombreux autres pays ne sont ni brillants, ni simplement acceptables» (CDIP - Berne, 1999). En 1985, le Tages Anzeiger titrait «Sind 20'000 Schweizer Analphabeten ?», en extrapolant les données issues d'un sondage. A l'époque, ce chiffre paraissait exorbitant !
3 Ces éléments étaient entre autres déjà cités à titre d' obstacles à l'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'école obligatoire dans le Rapport de l'enquête en vue de la 42e session de la Conférence internationale de l'éducation - CDIP - Berne, décembre 1989.
4 Seul exemple en Suisse au niveau communal, Lausanne, à travers le budget de la CIFEA, octroie annuellement 2,5 millions de francs environ au financement de l'infrastructure et du personnel de cinq organismes de formation de base, dont le groupe local de l'Association Lire et Ecrire.
5 En juin 1999, la concertation francophone – Suisse romande, France, Belgique wallonne et Canada francophone – a organisé un rassemblement d'une semaine à Namur (Belgique) ; 150 personnes y ont participé, dont un bon tiers d'apprenants des divers pays.
6 La pétition demandait aux Autorités fédérales que des mesures urgentes soient prises, en matière de prévention, de sensibilisation et de formation, afin de promouvoir la formation de base des adultes, et notamment l'inscription dans la Constitution fédérale de la formation des adultes, incitation à la mise en place de lois cantonales garantissant l'accès à la formation aux adultes peu scolarisés et/ou faiblement qualifiés; le soutien financier aux organismes actifs dans la lutte contre l'illettrisme et dans la formation élémentaire des adultes; la mise en place, au niveau national, d'un groupe permanent interdépartemental d'étude, de coordination et d'évaluation; la promotion et la coordination d'actions de prévention, avec les départements cantonaux de l'instruction publique et tous les milieux concernés par l'éducation; la promotion et la coordination de campagnes nationales de sensibilisation de l'opinion publique.

Christine Chenaux, Office fédéral de la culture, Hallwylstr. 15,
CH-3003 Berne.
031 322 92 65, F 031 322 92 73.
E-mail christine.chenaux@bak.admin.ch

Christian Yerly

Evaluer la compréhension en lecture, l'exemple de PISA

Lire : expérience intime ou exploitation d'un savoir ?

Définir la compréhension en lecture : une intention qui ne cesse d'interroger les responsables de formation. En effet, vouloir cerner cet objectif d'apprentissage scolaire pose d'intéressantes questions de définition. De quelle compréhension s'agit-il ? Celle, toute personnelle et très intime, d'une rencontre entre une lectrice (lecteur) et son héroïne (héros) favorite (favori) ou celle plus «conceptuelle » qui met aux prises un expert (scientifique) avec les publications de ses pairs ? L'épineuse question taraude plus d'un(e) enseignant(e) : faut-il considérer la littérature comme un *domaine du savoir plutôt que comme un lieu d'expérience intime ?*

Pour le sens commun, la compréhension en lecture sera perçue comme *la capacité de faire des liens* entre les différentes parties d'un texte pour en dégager une image, une représentation mentale personnelle. On mentionne également la capacité de trouver des informations ponctuelles ou générales ou des réponses à des questions posées. Mais, l'interprétation, la possibilité d'inférer des informations (lire entre les lignes) ou de réagir au texte sont d'autres dimensions plus difficiles à évaluer et notamment sur le plan scolaire ou dans le cadre d'une formation.

PISA : définition de la compréhension

Dans le cadre du projet PISA, la définition de la compréhension de l'écrit est la suivante : «*La capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser des objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société.*» Si la première partie de la définition ne soulève aucun sourcil, dans la seconde partie, l'insistance mise sur l'activité et le pouvoir attribués au lecteur est un aspect qui doit attirer l'attention des responsables de la formation. Certes, les définitions de la lecture et de la compréhension ont évolué dans le temps en suivant les changements de la société, mais on parle désormais d'économie et de culture. La «littéracie » (literacy en anglais) n'est plus considérée comme la simple aptitude à lire et à écrire, mais plutôt comme *un ensemble de connaissances, de compétences et de stratégies* en perpétuelle évolution, que les individus élaborent au fil de leur vie.

Compétence et stratégie, ces deux mots résonnent comme pouvoir et savoir agir, octroyant au lec-

teur de réelles capacités ou volontés d'action en le transformant *en véritable acteur social*. Une telle définition dépasse largement la conception qui limitait la lecture à la capacité de décoder l'écrit et de comprendre littéralement le texte. Désormais, *lire c'est comprendre un texte et réfléchir à son contenu*. Cela implique que les individus soient capables d'utiliser des informations écrites pour atteindre leurs objectifs et, pour les sociétés complexes d'aujourd'hui, de pouvoir utiliser des informations écrites pour fonctionner efficacement. *Lecture pouvoir, lecture savoir, lecture action !*, c'est le nouveau «triptyque» d'une attitude de lecteur actif.

Les trois dimensions de la compréhension de l'écrit

Lorsqu'un lecteur cherche à exploiter et à comprendre ce qu'il lit, plusieurs réactions sont identifiables dans cette attitude de lecture. Il s'agit alors d'un processus dynamique qui intègre de nombreuses dimensions, dont trois ont été utilisées pour structurer l'évaluation PISA.

«Processus» – tâches de lecture : les différentes tâches que les lecteurs doivent effectuer (par exemple, trouver des informations, ou développer une interprétation) ; elles sont utilisées dans PISA afin de stimuler les types de tâches que les élèves rencontreront dans la réalité sociale ;

Contenu – types de texte : il s'agit de s'interroger sur la forme sous laquelle l'écrit est présenté et devra être compris (de quel type de texte s'agit-il ? Les genres textuels sont très divers, allant de la prose narrative à la représentation graphique). Les épreuves PISA présentaient une grande variété de types de texte ;

Contexte – but du texte : dans PISA, la situation dans laquelle le lecteur lit un écrit (par exemple lecture à usage privé ou à des fins professionnelles) est définie en fonction de l'usage auquel l'auteur du texte destine son écrit. Les items PISA ont été conçus pour refléter un large éventail de contextes de production.

Les tâches de lecture

PISA a évalué les aptitudes des élèves à réaliser diverses tâches de lecture en tentant de simuler les types de tâches qu'ils peuvent rencontrer lors d'«authentiques » moments de lecture, c'est-à-dire dans un cadre réel. Pour ce faire, les épreuves mesurent cinq aspects de la compréhension. Bien que chaque aspect mobilise un certain nombre de compétences, la maîtrise de l'un n'est pas nécessairement dépendante de la maîtrise de l'autre. Les cinq aspects retenus sont les suivants :

Comprendre globalement un texte : identifier le thème principal, expliquer l'objectif d'un document, établir des correspondances entre les passages, etc.

Trouver de l'information : parcourir, chercher, localiser et sélectionner de l'information ; identifier les éléments essentiels (personnages, époque, cadre, etc.)

Développer une interprétation : comparer, confronter une information, faire des relations entre les différentes sources d'information, etc.

Réfléchir sur le contenu du texte : relier les informations trouvées à celles provenant d'autres sources, défendre un point de vue personnel, etc.

Réfléchir sur la forme et la structure d'un texte : prendre de la distance par rapport au texte, détecter des nuances de langage, identifier l'objectif poursuivi par l'auteur ou l'attitude qu'il a prise, etc.

Que de tâches à accomplir dans un «simple » exercice de lecture ! Devant l'étalage de certaines exigences que l'acte de lecture nécessite, on ne peut qu'être admiratif face à la quantité de compétences que la majorité des élèves maîtrise. Cependant, un tel développement de paramètres devrait accroître l'intérêt et l'effort des responsables scolaires de prendre en compte les énormes *potentialités d'apprentissages identitaires et sociaux que la lecture entretient*. On a encore trop tendance à réserver la découverte de l'écrit aux premières années de la scolarité en oubliant que ce genre de pratique doit être développé, entraîné et encouragé pendant une période qui dépasse la scolarité obligatoire. Dans une société du savoir, la lecture tient davantage encore le rôle d'un socle de compétences que l'on peut qualifier de vital.

Christian Yerly, rte de Lossy 141, 1782 Lossy-Formangueires.
Tél. 026 475 16 17 (Didactique du français, HEP Fribourg)

Lesen in der Schule
Lire à l'école

Barbara Sträuli Arslan

Lesen in multikulturellen Schulen

Die Schweizer PISA-Studie hat es ergeben: Jugendliche in der Schweiz lesen nicht so gut, wie man immer dachte. Weshalb? In den Folgediskussionen rückt ein lange marginalisiertes Thema ins Zentrum des Interesses: die Sprachförderung von Kindern aus eingewanderten Familien. Zur Risikogruppe der Schlechtleser/innen in der Schweiz gehört nämlich die Hälfte aller Kinder aus eingewanderten Familien. Und Kinder mit Migrationshintergrund machen in grossen Schweizerstädten ein Drittel der Schülerschaft oder mehr aus.

Klippen in der Lesebiographie zweisprachiger Kinder und Jugendlicher

Zwar gibt es viel Forschung zum Thema des Deutschen als Zweitsprache, aber die Frage nach den Lesekarrieren zweisprachiger Kinder wurde bis anhin wenig gestellt. Die deutsche Sprache erlernen diese Kinder ja nur zum Teil in der Schule. Deutsch lernen sie auch durch Gleichaltrige und durch die Medien, die sie in ihrer Freizeit benutzen, und Deutsch würden sie vor allem lernen durch reichliche Lektüre von Lesematerial aller Art, von Jugend- und Sachbüchern, Fernsehprogramm- und Comicsheften, Kinderlexika und Krimiserien, und dies vor allem vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr. Dies sind nämlich die Jahre, in denen deutschsprachige mittelständische Kinder den Grundstock zu ihrem Welt- und Sprachwissen legen.[1] Und hier türmen sich für zweisprachige Kinder verschiedene Klippen auf.

Der Leseknick nach der Alphabetisierung

Ich gehe von einem Beispiel aus: Remzije spricht albanisch und deutsch und ist in der Schweiz geboren. Die Eltern sind seit Jahren hier niedergelassen und wünschen sich eine gute schulische Förderung ihrer Kinder, können diese in schulischen Fragen jedoch wenig unterstützen.

Remzije lernt nach dem Schuleintritt freudig lesen und schreiben. Sie liegt mit ihren Leistungen im vorderen Mittelfeld der Klasse. Doch dann kommt der Übergang von der Alphabetisierung zu den Erstlesetexten und schliesslich, in der dritten Klasse, zu ganzen Kinderbüchern. Remzijes standarddeutscher Wortschatz ist beschränkt, doch kann sie korrekt ab Blatt vorlesen. Die Lehrerin nimmt wahr, dass sie wenig von den idiomatischen Wendungen begreift, die sie da liest, aber das Ausmass von Remzijes Nichtverstehen bleibt ihr verborgen. Manchmal entgeht Remzije die Bedeutung ganzer Abschnitte. In der Mittelstufe ist es für Remzije eine grosse Anstrengung und kein Vernügen, ein ihrem Alter angemessenes Buch zu Ende zu lesen, weil sie das Leseverstehen noch nicht automatisiert hat, und entsprechend wenig Bücher liest sie auch bis zur sechsten Klasse. Mit dem Albanischen geht es ihr ähnlich – zum Glück besucht sie den Unterricht für albanische Sprache und Kultur am Mittwochnachmittag und kann in den Zeitschriften lesen, die die Familie regelmässig kauft, aber längere Texte bewältigt sie auch hier nicht. Remzije wäre eine potentielle Leserin, aber sie scheitert am «Leseknick» nach der Alphabetisierung, d.h. an der mehrjährigen Durststrecke, die überwunden werden muss, bis ein Kind leicht liest und Vergnügen am Lesen entwickeln kann. Diese Durststrecke stellt für deutschsprachige Kinder die kleinere Gefahr dar, für zweisprachige aber eine beträchtliche. Remzijes Scheitern gründet auf mehreren zusammenhängenden Faktoren:

– Sie hat als Zweisprachige in den prägenden Jahren nicht genug Zeit und Raum, um deutsche Bücher zu lesen. Lesen dauert bei ihr länger, und ihre Lesezeit bleibt auf die Schulstunden beschränkt. Die Schule als Institution *kennt keine angepasste Leseförderung für Zweisprachige*. Das Bewusstsein für deren Leseknick nach der Alphabetisierung und für Gegenmassnahmen ist nicht weit verbreitet (was nicht heisst, dass einzelne Lehrkräfte nicht viel tun, um dem Problem zu begegnen).
– Liest Remzije zuhause, so wird sie in der Familie häufig gestört. Die Eltern sind zwar überzeugt davon und betonen es auch, dass Lesen wichtig sei, merken aber nicht, dass der kollektive Druck zur Teilnahme an allen Bewegungen der Familie ihre Tochter ständig am Lesen hindert. Sie selbst sind keine Lesevorbilder, der wirtschaftliche Überlebenskampf lässt ihnen auch keine Zeit für Lektüre.

Eine Schweizer Untersuchung zur Lesemenge ein- und zweisprachiger Kinder im Primarschulalter hat

ergeben, «dass die durchschnittliche Menge gelesener Bücher von deutschsprachigen Kindern 24 pro Jahr gegenüber 16 Büchern pro Jahr bei fremdsprachigen liegt. In der Oberstufe sind es 14 Bücher (deutschsprachige) gegenüber 5 (fremdsprachige). Mit steigendem Bildungsgrad wird diese Differenz offenbar etwas kleiner: Realschule 7 bzw. 3 Bücher, Sekundarschule 13 bzw. 6 Bücher und im Gymnasium 20 bzw. 15 Bücher. Diese Befunde zeigen, dass nebst einer allgemeinen Leseförderung speziell auch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche Konzepte entwickelt werden sollten, sei es durch Animieren zum Lesen von deutschsprachigen Büchern und durch einen Ausbau des Angebots an fremdsprachigen Büchern in Schul- und Gemeindebibliotheken.»[2]

Es fehlt an der richtigen Lektüre zur rechten Zeit

Zwar sind die meisten Kinder mit Migrationshintergrund hier geboren und machen Neuzuziehende aus dem Ausland nur einen kleineren Teil der Schülerschaft aus, doch sind deren Lesekarrieren eine besondere Überlegung wert, da sie die Probleme Zweisprachiger gleichsam durchs Vergrösserungsglas verstärkt aufzeigen.

Chamgin und Amina gelangen mit 11 und 14 Jahren aus dem Iran in die Schweiz. Sie sprechen zuhause Kurdisch und hatten in der Schule Persisch-, Arabisch- und ein wenig Englischunterricht. Nach ihrer Flucht ins neue Land sind nur noch Schweizerdeutsch, Standarddeutsch und Französisch gefragt, und zwar viel davon. Beide sind gut in der Schule und schaffen mit Unterstützung innerhalb von zwei Jahren den Übertritt in die Sekundarschule. Ich befrage sie über ihr Verhältnis zu deutscher Lektüre. Was lesen sie? «Es ist schrecklich», sagt Amina. «Wir lernen und lernen Deutsch und verstehen immer noch fast nichts. In unserem Quartier gibt es eine Drogerie, die hat eine Zeitschrift für Kinder mit Rätseln und Witzen, die hole ich mir immer, das ist das Einzige, was ich einfach so verstehen kann». Farhad liest die Zeitungen «ZürichExpress» und «20 Minuten», die er im Tram findet. Er merkt an, dass er manche Artikel versteht, andere gleich daneben aber wiederum gar nicht, weil ihm die Schlüsselwörter fehlen. Farhad liest ausserdem Märchen, da ihm die Märchenstrukturen von zu Hause bekannt sind und das Verstehen erleichtern. Bilderbücher langweilen ihn. Im Gegensatz zu Amina beschäftigt er sich mit Internet-Surfen und kurdischen Chat-Corners, hat sich also eine Art von deutsch-englisch-orientalischem *net-speak* angeeignet. Was liegt hier vor? Amina und Chamgin sind selbständig Lesende, die aufgrund ihrer Erfahrungen mit mehreren Sprachen und leichtem Umgang mit Schriftlichkeit Texte entschlüsseln können, sobald sie den Wortschatz dafür zur Verfügung haben. Für die Schulbuchtexte der Sekundarschule reicht ihr zweijähriges Deutsch nicht aus. Beim Lesen in der Schule müssen sie eine ständige leichte Entmutigung ertragen. Sie suchen sich deshalb durch private Zeitungslektüre Erfolgserlebnisse oder den «Reiz der Schwelle» zu verschaffen: Ist der Wortschatz zu 60 Prozent vorhanden, kann das Thema entschlüsselt werden und hat man das Lotto gewonnen. Ist auch die zweite und dritte Zeitungsmeldung oder Anekdote nicht verständlich, hat man verloren und es tritt Leseerschöpfung ein.

Was den beiden Jugendlichen fehlt, ist der Zugriff auf altersgerechte vereinfachte Texte mit spannendem Inhalt, bei denen sie ohne Blättern im Wörterbuch zu einem Lesevergnügen kommen. Der richtige Text zum richtigen Zeitpunkt bringt raschen Lernzuwachs. Viele Lehrkräfte wissen um diese Mangelsituation und suchen nach geeigneter Lektüre für zweisprachige Schüler/innen, doch dringt ihr Wissen nicht bis vor die Klassenzimmertür. Eine mögliche Quelle der Information sind Bibliotheken. Zu empfehlen ist in diesem Zusammenhang eine neue Diplomarbeit aus dem Bibliotheksbereich, in der vereinfachte Lesetexte gesichtet und aufgelistet werden.[3]

Leseförderprojekte an multikulturellen Schulen

Angesichts der geschilderten Leseschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund (die bei Schweizerkindern mit Leseschwächen ähnlich aussehen) ist es für multikulturelle Schulen sinnvoll, die Leseförderung zu einem festen Teil des Schulprogramms zu machen. Dies eröffnet Möglichkeiten einer Förderung von Lesekarrieren wenig privilegierter Kinder über die Schulstufen hinweg, indem diese vom Kindergarten an mit dem Lesestoff und der Lesezeit ausgestattet werden, die ihnen ausserhalb der Schule fehlen. Im Rahmen des Zürcher kantonalen Projekts «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» haben einige Schulen (wohlgemerkt schon vor Beginn der PISA-Debatte) begonnen, Leseförderprojekte durchzuführen, die erkennen lassen, wie eine nachhaltige Leseförderung auf der Ebene von Schuleinheiten aussehen könnte.[4] Wichtige Elemente daraus sind:

Schaffen von Leseorten, Lesezeiten, Zugängen zu Lesestoff

Die Lehrkräfte (einschliesslich der Kindergärtnerinnen) reservieren innerhalb des Unterrichts wöchentliche fixe Zeiten für freies Lesen/Vorlesen im Klassenzimmer oder in der Schulbibliothek. Der Lesestoff ist

frei wählbar und die Lehrkräfte intervenieren nicht in den Leseprozess, sondern sorgen für Stille im Raum und bequeme Leseplätze. Hier ist die Erkenntnis der Lehrkräfte wichtig, dass sie sich zurückhalten dürfen und dass Lernen ohne ihr Zutun geschieht, sofern sie den richtigen Rahmen schaffen. Stilles Lesen ist bei den Schüler/innen eine hochbeliebte Unterrichtssequenz. Der Lesestoff in dieser freien Lesezeit soll «niederschwellig» sein und in Kooperation mit den Schüler/innen angeschafft werden.

Zusammenarbeit mit der Bibliothek
Die Schule etabliert eine Zusammenarbeit mit der Ortsbibliothek, die über die übliche einmalige Bibliothekseinführung der Schüler/innen hinausgeht. Diese Zusammenarbeit kann in monatlichen Bibliotheksbesuchen jeder Klasse (auch der Kindergärten) bestehen, mit Gestaltung der Stunden durch die Lehrkräfte und Bibliothekar/innen. Jedes Kind ist von der ersten Klasse an im Besitz einer Bibliothekskarte. Parallel dazu existiert auch eine schuleigene Bibliothek mit regelmässigen Öffnungszeiten und leichtem Zugang zu Büchern. Die Erfahrung zeigt, dass die gleichzeitige Nutzung beider Bibliotheken die Kinder vermehrt zu Büchern greifen lässt. Es scheint ausserdem, dass die Hälfte der Elternschaft von multikulturellen Schulhäusern die Ortsbibliothek noch nie besucht hat[5] – das Angebot einer Führung für Eltern, in gemeinsamer Aktion von Schulhaus und Bibliothek, könnte sich lohnen.

Lesevorbilder
Obwohl gute Lesekompetenzen zu den wichtigsten Kulturtechniken gehören, sehen manche Kinder in ihrem Umfeld jahrelang keine Erwachsenen, die Bücher lesen – auch ihre eigenen Lehrkräfte nehmen sie nicht unbedingt als Lesende wahr. Andererseits wäre die Schule der Ort, der ihnen vermitteln könnte, dass Bücherlesen Spass macht und ein häufiger Habitus erfolgreicher Erwachsener ist. Autorenlesungen stossen bei Schüler/innen auf grosses Interesse, unter anderem weil sie in den begleitenden Diskussionen erfahren können, wie Bücher entstehen und dass man Bücher machen kann. Sie schätzen auch die Leseprojektwochen ihrer Lehrkräfte, das Vorstellen von Büchern durch Bibliothekar/innen sowie Lesenächte, an denen unter anderen Eltern in verschiedenen Herkunftssprachen vorlesen. Sollen Lesevorbilder im zukünftigen Leben der Kinder eine Rolle spielen, so gilt es, Leseanlässe zu institutionalisieren, d.h., sie regelmässig ins Jahresprogramm der Schule einzuplanen.
Interne Weiterbildung der Lehrkräfte
Schulen mit Leseförderprojekten betreiben auch interne Weiterbildung zur Lesedidaktik. Ihre Projekte bestehen so aus zwei sich ergänzenden Hälften, der «Leselust» mit möglichst freiem Zugang zu Büchern, wie oben beschrieben, und der Leseförderung der Schüler/innen im Unterricht, zu dem beispielsweise das gezielte Korrekturverhalten der Lehrkräfte und die Vermittlung von Lesestrategien und Wegen zum Entschlüsseln von Texten gehören.

Lesen eins zu eins. Lesen mit Zuwendung einer Person
Eine besondere Massnahme, die fern von Projekten, oder aber als eigenständiges Projekt einer Schule durchgeführt werden kann, ist das «Lesen eins zu eins». Laut Forschung ist die eingesetzte Zeit wohl der sicherste Erfolgsfaktor beim Lesenlernen. Kinder wie Remzije brauchten am Übergang von der Alphabetisierung zum selbständigen Lesen Personen, die regelmässig mit ihnen lesen, also die notwendige zusätzliche Übungszeit und Zuwendung aufbringen, die Lehrer/innen angesichts der Aufgabe der Klassenführung nicht zur Verfügung haben. Schulen machen hier erfreuliche Erfahrungen mit Senior/innen und Müttern, die freiwillig zu bestimmten Wochenzeiten in den Klassen mitarbeiten.

Lesen in zwei Sprachen
Dann gibt es da noch ein kaum genutztes Potential im Bereich des Lesens, nämlich die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Kinder, die eine konsequente Leseförderung in zwei Sprachen erfahren, lesen besser als einsprachige, jedoch muss der Prozess gut gesteuert sein und sich über mehrere Jahre erstrecken.[6] Die Hälfte der Zürcher Schüler/innen aus den grösseren Sprachminderheiten beispielsweise besuchen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, welche ein Schwergewicht auf Sprache und Lesen in den Herkunftssprachen legen. Eine engere, für Kinder und Eltern wahrnehmbare Kooperation zwischen Schweizer Schule und den Kursen HSK könnte für deren Leseleistungen nur nützlich sein.

Die frühe Selektion behindert Anstrengungen von Schulen und Lehrkräften im Lesebereich ernsthaft
PISA zeigt, dass die Schweizer Schule es nur ungenügend fertig bringt, so genannten Risikoschüler/innen gute Lesekompetenzen zu vermitteln. Da es nun aber Länder gibt, die auch in der Leseförderung von Migrantenkindern erfolgreich sind, wie zum Beispiel Kanada oder Schweden (wiewohl wahrscheinlich unter förderlicher Zusammensetzung der Schülerpo-

pulation), lässt sich die schlechte Lesefertigkeit vieler Fünfzehnjähriger nicht allein mit der sozialen Herkunft, der Migration oder der Zweisprachigkeit begründen. Es bleibt ein Anteil, für den die Schule die Verantwortung trägt. Damit ziele ich nicht auf die Lehrkräfte, sondern auf hinderliche Strukturen. Die negativ wirksamste, die frühe Selektion am Ende der Primarschule, scheint ein mächtiges Hindernis für eine gute Leseentwicklung zweisprachiger Kinder zu sein. Mit zwölf Jahren ist der Deutscherwerb vieler dieser Kinder, auch der hier geborenen, noch nicht fertig abgeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt entscheidet ihre Zuteilung in die Ober, Real- oder Sekundarschule (oder wie immer die Schultypen mit niedrigen Ansprüchen in den verschiedenen Kantonen heissen mögen) schon weitgehend darüber, wo sie in der Gesellschaft hingehören und welches ihre Berufschancen sein werden. Es ist oft wenig klar, was sie in Stufen mit tieferen Anforderungen an Leseförderung noch erfahren können und vor allem, noch erfahren wollen. Wie qualitätvoll der Unterricht auch immer – der Selbstwert der Jugendlichen ist in hohem Mass durch die Wertung bestimmt, die die Gesellschaft ihrem Schultyp erteilt. Die Lehrkräfte selbst stehen in kontinuierlicher Spannung zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und ihrem besseren pädagogischen Wissen. Sie haben am Ende der sechsten Klasse einen Teil ihrer Schüler/innen in die Schultypen mit niedrigen Ansprüchen abzugeben. Eine spätere Selektion würde zu einem gesteigerten Selbstwertgefühl dieser Jugendlichen in der Schule, zu mehr Anregungen durch Gleichaltrige und zu besseren Leistungen führen.

1 Cornelia Rosebrock: Lesen – Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. Manuskript des Referats an der PISA-Tagung «Lesekompetenzen im internationalen Vergleich» vom 15.8.02., S. 9. www.zentrumlesen.ch.
2 Priska Bucher: Mediennutzung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Schweiz. In: CLP-SAB INFO 2/O, S. 9.
3 Irene Moderer: Abenteuer Lesen für Kinder und Jugendliche mit Leseschwierigkeiten. Ein Konzept zur Unterstützung von Leseschwachen und Leseungewohnten durch ein spezifisches Bestandesangebot am Beispiel der Kinder und Jugendbibliothek Solothurn. Solothurn 2002. Zentralbibliothek Solothurn, Bielstr. 39, CH-4500 Solothurn. Tel. 032 624 11 41. imoo@bluewin.ch
4 Es sind die Schulhäuser Gutenberg (Winterthur), Zelgli (Schlieren) und Fondli (Dietikon). S. auch www.quims.ch
5 Dies hat eine Elternumfrage des Primarschulhauses Fondli in Dietikon ergeben.
6 Langjährige Erfahrung in diesem Bereich haben die Primarschulen des Modells St. Johann (Basel Stadt) mit integriertem Unterricht in den Herkunftssprachen.

Dr. phil. Barbara Sträuli, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Interkulturelle Pädagogik, Walchestr. 21, CH-8090 Zürich.
Barbara.Straeuli@vsa.bid.zh.ch

Silvia Hüsler

Prinzessin Ardita / Princesha Ardita

Albanisch und Deutsch: Zwei Sprachen in einem Lesebuch für die Primarschule.

Lesen ist angesagt. Die Klasse liest auf der linken Buchseite den deutschsprachigen Text des Märchens von der wunderschönen Prinzessin Ardita. Einige Kinder können zwischendurch zur rechten Buchseite blinzeln. Hier finden sie das Märchen in ihrer albanischen Muttersprache. Mit diesem Buch möchten wir ein Märchen aus dem albanischen Kulturkreis in die schweizerischen Schulen tragen. Der deutsche Lesetext eignet sich für Zweit- bis Viertklässler.

Es ist das Märchen von der klugen und bezaubernden Prinzessin Ardita, die nicht heiraten will. Und wenn es denn doch sein muss, dann nur den einen, der sich so gut zu verstecken weiss, dass sie ihn nicht finden kann.



Es kommen viele Prinzen und Kapitäne und alle verstecken sich. Aber die Prinzessin hat ein aussergewöhnliches Fernrohr, mit dem sie alle entdeckt. Und so muss sie nicht heiraten.



Aber zur gleichen Zeit lebt im gleichen Land Agim, ein junger Mann. Auf einer Wanderung rettet er nacheinander einem Fisch, einem Adler und einem Fuchs das Leben. Und als er in der Stadt von Prinzessin Ardita hört, geht er gleich zum Schloss. «Ich gebe







dir drei Tage Zeit», sagt die Prinzessin. «Versteck dich gut!» Mit Hilfe der drei Tiere gelingt es Agim schliesslich, sich wirklich gut zu verstecken, und zudem die Zuneigung der Prinzessin zu gewinnen. Und so feiern Agim und die Prinzessin Hochzeit.

Warum Albanisch und Deutsch

Kinder albanischer Muttersprache bilden in der Schweiz unter den zweisprachig aufwachsenden Schulkindern die grösste Gruppe. So sprachen z. B. im Kanton Zürich im letzten Schuljahr 6,2% aller

Volksschulkinder zu Hause albanisch, das heisst 6619 Schüler. Ihre Eltern sind aus dem Kosovo, aus Mazedonien und Montenegro in die Schweiz gekommen.

Wir hoffen, dass die albanischen Schulkinder mit diesem zweisprachigen Buch eine Wertschätzung ihrer Sprache erfahren. Als Verstärkung findet sich auf jeder Doppelseite ein kleiner Stempel mit je einem Wort in albanischer und deutscher Sprache, der zu Spielereien mit den zwei Sprachen anregen soll. Wir wünschen uns auch, dass mit diesem Buch eine Brücke von der Schule zur Familie gebaut werden kann.

Das Buch ist bereits verschiedentlich für eine Zusammenarbeit der Klassenlehrerinnen und -lehrer mit den albanischsprachigen Lehrkräften für Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) eingesetzt worden.

Ein Schweizer Schulbuch im Kosovo

Auf Anfrage des Vereins Edu-Pool, der mit Schweizer Fachkräften die Lehrerfortbildung im Kosovo aktiv mitträgt, hat der Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (zum eigenen 150. Geburtstag) 150 Bücher in den (an Büchern armen) Kosovo geschickt. Dort wird in erster Linie der albanische Text gelesen. Daneben werden die Bücher aber auch für die Arbeit mit jenen Kindern eingesetzt, die eine Zeit lang in der Schweiz oder in Deutschland die Schulen besucht haben, und die deutsche Sprache nicht vergessen sollten.

Prinzessin Ardita. 28 Seiten, A4, farbig illustriert. Deutscher Text und Illustrationen von Silvia Hüsler, albanischer Text von Mahir Mustafa. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2001

Silvia Hüsler, Neumarkt 3, CH-8001 Zürich. Tel. 01 251 35 17 (Atelier), 01 252 67 34 (privat).

Alfred Béguin

Lire et faire lire

« L'essentiel à nous apprendre, c'est l'amour des livres qui fait que tu peux voyager de ta chambre autour de l'humanité … » C'est cette phrase tirée de « C'est quand qu'on va où », chanson de Renaud, qui fut le départ de la réflexion du travail accompli.

A la rentrée scolaire, j'ai raconté à ma classe mes vacances, le voyage extraordinaire que j'avais effectué durant ces six semaines, ainsi que les rencontres formidables que j'avais faites. J'ai accroché au tableau une carte et nous avons parcouru ce tour du monde de « l'humanité ». A la fin de ce voyage, je leur ai indiqué le prix de cette fantastique aventure que j'avais vécue : moins de 300 francs. Les élèves



ont été fascinés, comme le montre le texte de l'un d'eux :

« Mon prof a raconté à toute la classe qu'il avait visité l'Asie, l'Afrique, l'Amérique etc. pour moins de 300 francs, qu'il avait vu des enfants des rues, des gens handicapés, des enfants dans le couloir de la mort. Moi j'y croyais vraiment. Finalement il a posé des livres et il a dit : C'est comme ça que j'ai voyagé. C'était bien drôle ! »

Ensuite, j'ai entrepris une animation afin que les élèves manipulent les ouvrages et se les approprient petit à petit : *« Comment peut-on classer ces livres ? Quelle est leur particularité ? Si tu devais en choisir un par rapport à son titre, lequel choisirais-tu, pourquoi ? »* … et beaucoup d'autres activités.

Enfin, j'ai présenté le contenu de chacun des ouvrages sans en dévoiler trop, mais juste assez pour qu'ils aient envie de les lire. Je leur ai dit aussi pourquoi je les avais bien aimés.

« Ce que j'ai trouvé vraiment intéressant, c'était jeudi après-midi, quand M. Béguin nous a résumé chaque livre. Il y en avait qui paraissaient très intéressants et je les lirais bien... »

« J'ai aimé la présentation des livres car j'apprenais ce qui se passe dans le monde. J'aime apprendre ce qui s'y passe. »



Le lendemain, je leur ai présenté le projet lire et faire lire. Chaque élève devait choisir un livre et créer une affiche publicitaire dont nous ferons une exposition à la Bibliothèque des jeunes dans le courant de l'année. Les élèves ont choisi leur livre ou ont dû négocier entre eux ce choix, car la classe ne devait réaliser qu'une affiche par livre. Les élèves ont eu trois semaines pour lire leur texte. Durant ces trois semaines, nous avons travaillé, au cours de français, le slogan publicitaire ainsi que la publicité. Enfin, au cours de dessin, nous avons passé à la réalisation de l'affiche.

Pourquoi un projet lire et faire lire ?

Les élèves que j'ai dans mes classes de 8ème éprouvent généralement de grosses difficultés de lecture et, pour la plupart, ils n'aiment pas lire. Il s'agissait donc pour moi de trouver une activité qui ait du sens pour eux et où les élèvent puissent lire et se donner l'envie de lire entre eux par « effet boule de neige ». Faire une exposition permettait aussi de sortir la lecture du cadre scolaire à proprement dit et, pourquoi pas, de donner l'envie de lire à d'autres personnes (étant donné que des élèves en difficulté de lecture proposent des livres). Je n'ai pas imposé le nombre de livres à lire, à part celui pour l'affiche.

« Moi, au début, j'étais pas très motivé à faire cette activité, parce que la lecture, je n'aime pas trop. Mais une fois que j'ai lu le premier livre et que nous avons commencé à faire les affiches, j'ai bien aimé et le livre aussi. »

« Je pense que ça a fait du bien à la classe, parce que le maître nous a incités à lire, sans vraiment nous forcer et ça nous a procuré du plaisir ».

« C'était vraiment bien parce que ça nous a fait lire, cela nous a fait aussi résumer pour trouver une ou plusieurs images pour faire l'affiche, et l'exposition, cela nous change des maths. »

« J'ai bien aimé faire l'expo car ça m'a permis de m'investir dans quelque chose et de le faire jusqu'au bout. Ça m'a aussi permis de montrer aux autres ce que je sais faire »

Liste des livres de la collection Syros



Drogue: au deux bout de la chaîne. Marie Agnès Combesque
Le chemin de la révolte. Christian Schon
Marie contre les mauvaises fées. Laurence Binet
Les prisonniers d'Icibas. Janine Teisson
15 ans, la mort au bout du couloir. Jocelyne Sauvard
La lettre brûlée. Rolande Causse
Les cris du silence. Bertrand Solet
L'herbe de la guerre. Xavière Gauthier
La gare de Rachid. Pascal Garnier
Pêcheur d'espoir. Michel Girin
La fille du canal. Thierry Lenain
Les orphelins d'Amérique. Michel Piquemal
Deux mains pour le dire. Didier Jean et Zad
La prisonnière du magicien. Michel Girin
Une si petite flamme. Robert Bigot
Un pacte avec le diable. Thierry Lenain
Un bateau sur le fleuve. Michel Girin
Au cinéma lux. Janine Teisson
L'année du diable. Bertrand Solet
C'est encore loin l'Amérique. Pierre Plantier
Pas de printemps pour maman. Sigrid Baffert
En roues libres. Sigrid Baffert
Ni d'Eve ni d'avant. Yaël Hassan

« J'ai lu cinq livres. Ces livres étaient tous mieux que les autres, ils m'ont tous plu. Ils m'ont tous appris quelque chose »

« Je n'ai pas lu plusieurs livres parce que cette histoire m'a beaucoup touchée et en plus j'aime pas trop lire d'habitude. Je préfère ne lire qu'une histoire, même si maintenant je suis sûre que les autres sont bien. »

« Je n'ai lu qu'un seul livre complètement et il m'a plu. Les autres, je les commençais mais je ne les trouvais pas géniaux alors je sautais des pages et je ne comprenais rien à l'histoire. »

Durant la période de travail, il s'est lu entre un et sept livres. Trois pour la majorité des élèves. Cinq élèves n'en ont lu qu'un.

« J'en ai lu qu'un parce que j'ai la flemme de lire les autres. » Ce qui a le mérite d'être clair. Mais le livre que cet élève a lu, il me l'a redemandé pour le relire durant les vacances. *« Je l'ai trouvé super, extra, magnifique, le meilleur de tous les livres que j'ai lus dans ma vie. »* Un livre, une rencontre, c'est peut-être cela qui débloquera sa situation de lecteur fragile et qui le fera lire plus tard !

La réalisation de l'affiche d'annonce de l'exposition a permis de faire un véritable travail de groupe. Les textes, ainsi que le dessin, la mise en page, ont été discutés, votés, amendés. En plus, il en ressort une représentation de la lecture que les élèves se sont faite durant cette activité. Lire c'est : s'évader, rêver, imaginer, réfléchir.

Lors de l'exposition d'affiches, un certain nombre de livres présentés ont été empruntés à la satisfaction des bibliothécaires. Je tiens ici à les remercier de leur participation.

Dans l'ensemble, la classe a eu du plaisir à mener cette activité et cela a été un moment important pour les élèves.

« Cette activité a été géniale parce que le livre que j'ai lu m'a vachement plu et vous savez, j'ai pas l'habitude de lire, parce que je trouve ça chiant. Mais ce livre était bien et ça m'a motivé pour la lecture. De faire cette exposition, c'était bien parce que nous aussi, les PP, pouvons faire quelque chose. »

Alfred Béguin, instituteur, Ch. de la Marelle 8, CH-2300 La Chaux-de-Fonds. Tél. 0041 32 913 00 42

Res Leuschner

Paviane, Gorillas und Schimpansen sind Eitgenossen

Wortschatzarbeit für Alltags- und Fachsprache

nivellieren / eine Rechnung stellen / Wegplatten / Artgenossen / der Unhold / sich mit fremden Federn schmücken / der Geschichte auf den Sprung kommen / die Einfalt / permanent / verächtlich / eine Strecke zurücklegen / .....

Erst die Fragen meiner (Primar) SchülerInnen machen mir jeweils den Doppelsinn von Wörtern und damit die Unverständlichkeit von Aussagen bewusst und auch wie viel Sprache erst noch zu lernen und zu begreifen ist.

Daher ist eine Wandtafel für das Sammeln solcher Wörter und Wendungen reserviert. Links das Unbekannte (auch Fachwortschatz schreiben wir so auf), rechts die Erklärung, meist von Kindern mit guten Sprachkenntnissen gegeben. Die Wandtafel protokolliert ein Kind auf eine Wörterliste mit.

nivellieren	auf die gleiche Höhe bringen
eine Rechnung stellen	schriftlich Geld verlangen
Wegplatten	Stein- oder Betonplatten für einen Weg
der Artgenosse, viele Artgenossen	Lebewesen der gleichen Art, (z.B. Waldameisen, Rote Ameisen) .
.....	.....

Ist die Liste gefüllt, erhält jedes Kind eine Kopie und lernt auswendig: Mehrmals laut lesen, abdecken und auswendig sagen (rechts / links), schreiben[1] und nach 24 Stunden das ganze Prozedere nochmals, wegen der Vergessenskurve.

Und wie das Amen in der Kirche, dann die Wörter-Lern-Kontrolle, in der die gelernten Begriffe aktiv angewandt werden müssen.

Wörterlernkontrolle
Paviane, Gorillas und Schimpansen sind

_____

Wer von jemandem schriftlich Geld verlangt, der

_____

Wenn man etwas durch Ausmessen auf die gleiche Höhe bringt, so sagt man

_____

Mit der gleichen Technik lässt sich auch Orthographie lernen. Im Unterschied zur Erklärung oben, wiederholt man rechts das Wort und überfährt mit Leuchtstift, was man sich merken muss.

So lernt man auch:

«Bleistift – Bleistift, ich merke mir st.»

«Gib! – Gib, ich merke mir i»

Obwohl beim Wortschatzlernen alle Sinne beteiligt sind, ist es Arbeit. Mit dem oben geschilderten Ablauf hole ich sie aus der Freiwilligkeit heraus. Ich will Lernen unterstützen und so schulen, dass Eitgenossen nicht länger Paviane, Gorillas und Schimpansen sind.[2]

1 Da das Schreiben zum Auswendiglernen dazu gehört, können die Kinder, sobald sie die Lerntechnik kennen, zu Hause lernen und das Gelernte auch vorzeigen, was ich in der 6. meinte nicht mehr machen zu müssen.

2 Wie die Antwort einer Schülerin in der Lernkontrolle jedoch zeigt, wär's doch noch gut gewesen...

6. Klasse

Res Leuschner, Hohlstr. 86a/302, CH-8004 Zürich

Andrea Bertschi-Kaufmann

Zentrum LESEN

Fachhochschule Aargau – Pädagogik

Seit Jahren sind im Kanton Aargau verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Lese- und Schreibförderung aufgebaut worden. Jetzt werden sie im neuen Zentrum LESEN zusammengeführt.

Was lernen Kinder und Jugendliche im Umgang mit Büchern, CD-ROM und Internet? Wie entwickeln sich dabei ihre Lese- und Schreibfähigkeiten? Wie gewinnen sie Zugang zu Texten und Spass am Lesen? Das Zentrum LESEN macht Wissen über das Schriftlernen für die Praxis verfügbar. Es entwickelt Modelle und Materialien für einen differenzierenden Unterricht, in welchem Kinder und Jugendliche ihre Schriftkompetenzen entsprechend ihren Begabungen erweitern können.

Welche Veränderungen erfahren Lesen und Schreiben im Alltag von Erwachsenen im Umgang mit den verschiedenen Medienangeboten und im Kontakt mit den Schulen ihrer Kinder? Das Zentrum LESEN untersucht Kommunikationsprozesse und den Umgang mit Schrift, es bietet Hilfen zum Ausbau der Schriftfähigkeit und zum Austausch zwischen den Generationen.

Forschung und Praxis: In den verschiedenen Projekten arbeiten Fachleute für Leseforschung, Kinder und Jugendmedien mit Praxislehrkräften und Studierenden eng zusammen.

Nationale und internationale Zusammenarbeit: Das Zentrum LESEN arbeitet mit verschiedenen Institutionen, teils in gemeinsamen Projekten zusammen: mit der Pädagogischen Hochschule Zürich, der Universität Basel, der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel, mit dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien, mit der deutschen Stiftung LESEN, mit der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteraturforschung (ALEKI) Köln.

Das Zentrum bietet

- Anregungen und Unterstützung für die Lese- und Schreibförderung mit Büchern und am Bildschirm
- Informationen über Forschungsergebnisse zur Lese- und Medienpraxis
- Informationen über Forschungsergebnisse zu den Leseentwicklungen von Kindern und Jugendlichen
- Empfehlungen von neuen Kinder- und Jugendbüchern, CD-ROMS sowie Kinder- und Jugendseiten im Internet
- Hilfen für die Förderung von langsamen bis hochbegabten Schülerinnen und Schülern
- Beratung und Entwicklung von Lehrmitteln
- Veranstaltungen und Kurse für die Weiterbildung

Fachleute aus Schulen, Bibliotheken, der Erwachsenenbildung, der Bildungsverwaltung und alle weiteren Interessierten sind an den verschiedenen Veranstaltungen herzlich willkommen.

Unsere Projekte

- Nationalfondsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien. Wirkungszusammenhänge für die Entwicklung von Schriftlichkeit.» Zusammenarbeit mit der Universität Zürich, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität Basel; Austausch mit dem DFG-Forschungsverbund «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft» (Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann, Universität zu Köln).
- Projekt «Lese- und Schreibförderung für Kinder mit besonderen sprachlichen Begabungen». Auftrag des Departements für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- «Wettbewerbe zur Leseförderung in der Schweiz?» Eine Machbarkeitsstudie im Auftrag der deutschen Stiftung Lesen.
- Beratung für Verlage und Herausgeber von neuen Lese- und Sprachlehrmitteln.
- Publikationsreihe «Bücher öffnen Welten». Lesewerkstätten mit differenzierenden Aufgaben für den offenen Unterricht.

- Medienkisten. Multimediale Leseangebote mit ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien und komplexen Aufgaben für die Leseförderung in der Primarschule.
- «Das kleine literarische Quartett». Eine literarische Kindersendung bei Radio DRS 1.
- Die aktuelle Bibliothek. Ein Angebot vor Ort mit Büchern, Hörbüchern, interactive books und einer umfangreichen Sammlung von Sekundärliteratur. Dazu laufend aktuelle Buchrezensionen und Empfehlungen von Titeln und Adressen im Bereich neuer Medien.
- Helpline für Fachleute in Schulen, Bibliotheken und für Eltern. Telefonische Beratung und direkte Unterstützung vor Ort.
- www.literalitaet.ch. Eine Homepage mit Informationen zu den Forschungsergebnissen, zu Neuerscheinungen im Medienbereich, Veranstaltungen und mit Modellen und Materialien für den Unterricht.
- www.literalino.ch. Eine Kinder- und Jugendseite mit Anregungen zum Lesen, Schreiben, Austauschen und Suchen im Netz.
- Das Rundschreiben des Zentrums LESEN mit Informationen aus Forschung und Praxis, mit Hinweisen auf Veranstaltungen und didaktischen Beiträgen.

Für Informationen und Kontakte

www.literalitaet.ch

www.zentrumlesen.ch / info@zentrumlesen.ch

Zentrum LESEN, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Pädagogik – HPL

Leitung: Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Strengelbacherstrasse, CH–4800 Zofingen

Tel. jeden Donnerstag: 062 745 55 34 (Maria Riss, Sekretariat)

Neues aus dem Leseforum

Eleonore Frey

Schrift-Kindheiten

Zum neuen Buch von Anna Katharina Ulrich



Schrift-Kindheiten

Anna Katharina Ulrich hat ihrem Buch einen Titel gegeben, der ein Geheimnis zugleich ankündigt und verbirgt. So wie auch die im Untertitel genannte Quelle je nach dem, ob man sie wörtlich oder als Metapher nimmt, etwas ist, das sich in seinem Fliessen oder Versiegen dem Zugriff entzieht, oder aber als Text der Forschung zur Verfügung stellt. Das Kinderbuch, das nach objektiven Kriterien untersucht und beurteilt wird, ist zwar das selbe, aber nicht das gleiche wie das, welches sich im Lesen oder besser noch Vorlesen oder gemeinsamen Betrachten als Geschenk gibt. Während das eine auf seinen Gehalt, seine Absicht, seine erzieherische Qualität hin begutachtet werden kann, verweigert sich das andere einem zweckdienlichen Gebrauch. Als «Buchstabenschnee» oder «Leselandschaft» umhüllt umgibt es das lesende Kind; als Weg durch den Wald, wo er am dicksten ist, durch sieben Jahre Schweigen oder das Gruseln oder andere Prüfungen oder auch – in Zeugnissen aus neuster Zeit – durch den Krieg führte es aus dem Finstern ins Licht. Auch dass dieses Licht nicht immer das des Glücks ist, gehört zum Kinderbuch als einer lebendig helldunklen Quelle. Aber es ist doch immer – und das ist in Anna Katharina Ulrichs klarer Sicht wichtig – das eines Verstehen, in dem man ins Auge fassen, sich dem stellen kann, was ist.

Schrift-Kindheiten: Der (ähnlich, einem Spielzeug) um ein Geschenk herum bewegliche Begriff meint eine Sache, die man drehen und wenden kann, wie man will: Man bekommt sie – Begriff hin oder her – nicht in den Griff. Es geht um Kindheiten (im Plural) nicht nur in der Form von Schriftlichem, sonder in ihrer Beziehung zur Schrift oder, noch enger, um Kindheiten als Schrift. Die Kindheit als solche begegnet dem Leser in einem Geschriebenen nie: Wie könnte sie? Wer sie in den Blick nehmen will, steht zugleich altersmässig ausserhalb und seinem Herkommen nach auch immer noch in ihr.

Wenn wir die Wirklichkeit einer solchen lebenslänglich in uns wirksamen Kindheit anerkennen, heisst das, dass Kindheit uns nie nur Gegenstand sein kann, sondern immer auch ein Teil von uns und als solcher unserem objektiven Zugriff entzogen ist. In Anna Katharina Ulrichs *Schrift-Kindheiten* wird sie denn auch mit grosser Vorsicht nicht definiert, sondern in klar begrenzten Ansätzen immer wieder anders als eine unbegrenzte zugänglich gemacht; als ein Raum, auf den man sich (auf eigene Gefahr) einlassen kann wie auf ein stets wieder neu anfangendes und damit unendliches Abenteuer. Auf dieses Abenteuerliche der *Schrift-Kindheiten* zielt das Vorwort von Friederike Kretzen. Wie ein Raubvogel auf eine Maus stürzt es sich in kühnem Flug auf einen vielversprechenden Satz herab, packt ihn, besieht und zeigt ihn von allen Seiten (ob der Raubvogel ihn dann frisst oder nicht, wollen wir dahingestellt sein lassen) und geht dann zum nächsten über. «War am Anfang Aufrauschen?» ist ein solcher Satz: Immer wieder (nicht wie der Bussard, den ich eben noch im Sinn hatte, sondern eher wie einer der Kormorane, die sich zwecks Fischfang vom Felsen ins Meer stürzen) taucht auch Anna Katharina Ulrich in der Betrachtung ihrer Kindheiten in den nie zu fassenden, sondern nur immer wieder neu zu befragenden Anfang ein und gewinnt dort, in dem, was noch nicht in Sprache gefasst ist, den Schatten, der ihr Sprechen ins Licht setzt, dem ihr Schreiben seine überzeugende Körperlichkeit verdankt.

Dieser Kindheits-Raum ist als einer, den man auf alle Seiten und Zeiten hin weglos begehen, durchfliegen oder durchschwimmen kann, *vorschriftlich*, wie Anna Katharina Ulrich immer wieder mit Nachdruck sagt. In ihn als einen beweglich vieldeutigen zieht dann erst die mindestens in ihrem Verlauf eindeutige, zielgerichtete Schrift ihre Spur. Ich weiss nicht, ob Anna Katharina Ulrich bei der Niederschrift des Kapitels *Das Verschwinden der Mutter hinter der Schrift* mit der Unaufmerksamkeit gerechnet hat, die mich veranlasst hat im Wort vorschriftlich vorerst nur die Bedeutung von *einer Vorschrift folgend/eine Vorschrift vermittelnd* zu sehen. Erst nachdem ich ein paar Mal angestossen war und mich mehr und

mehr über Anna Katharina Ulrichs plötzlichen Hang zum Rigiden gewundert hatte, ging mir auf, dass mit *vorschriftlich* vor allem der *Zustand vor der Schrift* gemeint war: die Zeit, eben, in der im unmittelbaren Austausch mit der Mutter ein Blick ein Wort war, ein Wort ein Laut und eine Folge von Lauten zugleich ein Zuspruch und eine Musik. Das alles aber immer nur im Augenblick. Zurückblättern konnte man nicht. Im Umkippen des Vor-Schriftlichen ins Schriftliche und damit auch des einen Vorschriftlichen ins andere wird das, was noch nicht in Schrift gefasst und damit unbegrenzt beweglich ist, nach der Vorschrift der Tradition festgehalten, in eine Gesetzmässigkeit einbezogen und damit selber zur Vorschrift gemacht. Durch diesen Prozess muss auch jeder Versuch hindurchgehen, Kindheit als den eigenen, im Unbestimmten sich verlierenden Anfang dingfest zu machen, indem man sie schreibt: Jeder solche Versuch beruht auf einem Konzept, das sich vom ersten Satz an Wort für Wort zu einer Vorschrift verhärtet. Das, was noch aussteht, formt sich nach dem vorgefassten Bilde, und wenn man das auch durchaus luzid als eines von vielen möglichen Bildern auffasst, das durch beliebig viele andere ergänzt werden kann, bis in einer Vielzahl von Fassungen die «eigentliche» beinahe erreicht ist, ändert das doch grundsätzlich nichts daran, dass dieses Eigentliche sich jeder Fassung entzieht. Ein Bild löscht und ruft das andere. Nur eine unaufhörliche Folge von Bildern entspricht dem, worum es geht, dieses unaufhörliche suggeriert Anna Katherina Ulrich in ihrem Buch nicht indem sie einen Nebel verbreitet, in dem man alles und jedes vermuten kann; sogar, wenn es sein muss, etwas, das nie aufhört. Sie suggeriert es überhaupt nicht, sondern sie gibt es zu bedenken, indem sie im Spiegelsaal der Kinderbücher mit grosser Präzision ein Abbild, einen Reflex nach dem andern ins Auge fasst: nicht nur wissenschaftlich registrierend, vergleichend, ermessend (das auch!), sondern immer auch mit einem durch Erfahrung gefärbten und wieder geklärten, in ihr zur Besinnung gebrachten Blick.

Die *Schrift-Kindheiten* weiten sich aus so weit der Erfahrungs- und Erinnerungsraum ihrer Leserinnen und Leser reicht.

Gleich am Anfang meiner Lektüre ist mir im Zug meiner Assoziationen Ilse Aichinger eingefallen mit ihrem Vers: *Der Lesestoff ist grün*. Und nicht mehr aus dem Kopf gegangen, was kein Wunder ist, wo in Anna Katharina Ulrichs Überlegungen zum Lesen der Lesestoff «wirklich» ein Stoff (zum Anfassen) ist, auch wenn er eigentlich keiner ist: «Und wenn du das nicht glaubst, und wenn du das nicht glaubst, und wenn du das nicht gaubst, so kannst du auch nicht spielen», heisst es in einem Kindervers, der das Als-ob dreidimensional zum Spielraum ausbaut. Kindheit ereignet sich nur, wo gespielt wird. Es geht ihr nicht um die Wahrheit schlechthin, sonder nur um noch und noch eine Darstellung der Wahrheiten, die sich ihr zur Bewältigung aufdrängen. So reisst auch in den verschiedenen Fassungen des durchgehenden, elementaren Themas, die in den *Schrift-Kindheiten* besprochen werden, der Faden der Reflexion nie ab, wenn auch die Fäden, die dabei aufgenommen, zu dickeren Fäden versponnen, eingefärbt und zu Stoffen verwebt werden, gelegentlich fallen gelassen, mit andern vertauscht oder in gewissen ins Labyrinthische ausufernden Verschlingungen auch einmal bewusst abgeschnitten werden. Die *Schrift-Kindheiten* sind nicht ein durchgehend einheitliches Gewebe, sondern ein aus verschiedenen Mustern, Materialien, Arbeitsproben kunstvoll zusammengesetzter Teppich. Da und dort wird auch mit Weglassen gearbeitet; in einer zugleich zarten und dezidierten Ajour-Technik, die an den Tag bringt, was sie verschweigt.

Dr. Eleonore Frey, Bergstr. 18, CH-8044 Zürich.

Anna Katharina Ulrich

25 Jahre im Dienst der Jugendliteratur: Zum Rücktritt von Rosmarie Tschirky

Als 1977, zehn Jahre nach der Gründung des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts und der dahinterstehenden Johanna Spyri-Stiftung der Gründer und Leiter Franz Caspar unerwartet starb, war ungewiss, ob das kleine, noch auf schwachen Füssen stehende Unternehmen würde erhalten bleiben können. Als zunächst interimistische Leiterin nahm sich Rosmarie Tschirky, die 1976 als Ausstellungsmacherin zur Belegschaft gestossen war, des verwaisten Instituts an. Mit viel Herz und Verstand steuerte sie es nun seit einem Vierteljahrhundert an politischen und finanziellen Klippen vorbei.

Ein innenpolitisch wichtiger Schritt war die Gründung der Niederlassung «Antenne Romande». International wurden enge Verbindungen namentlich zu Deutschland, Japan und den Vereinigten Staaten geknüpft. Grosse Schenkungen bereicherten die eigene historische Kinderbuchsammlung, darunter die international bekannten Sammlungen von Bettina Hürlimann und Elisabeth Waldmann sowie Schenkungen aus der Sammlung Keckeis. Das Spyri-Archiv konnte Familienbriefe und weitere Schriften aus

dem Umfeld der Heidi-Dichterin übernehmen.

Entscheidend war die Aufnahme des Instituts in die Akademie der Wissenschaften und die Gruppe nichtuniversitärer Institutionen, die gemäss Artikel 16 des Forschungsgesetzes öffentlich unterstützt werden können. Damit war der Weg zur eigenen Forschungstätigkeit frei. Das Projekt «Leselandschaft Schweiz» umfasste eine sehr gründliche Bestandesaufnahme der inner- und ausserschulischen Lesebegeisterung bei Kindern, der Bibliotheks- und Verlagslandschaft und der Lage der Jugendbuchautoren. Weitere Studien entstanden im Rahmen des Forschungsprojekts «Nationale Identität und regionale Vielfalt». Die grossen Sammlungen wurden katalogisiert, und es erschien eine annotierte Bibliographie der Schweizer Jugendbücher von 1750 bis 1900. Heute ist eine Erforschung interaktiver Kindermedien im Gang.

In effizienter Art nahm die schlank strukturierte, finanziell denkbar schmal ausgerüstete, aber agile Institution Ideen auf, die von aussen an sie herangetragen wurden. So betreute sie die Arbeitskreise zum religiösen Kinderbuch und zur Jugendliteratur im Kontext mit ausländischen Kindern («Im andern Land»). Mit dem «Leseforum Schweiz» sicherte man sich den Wissensaustausch auf dem Gebiet der akademischen und ausseruniversitären Leseforschung und -Praxis. Ein besonderes Anliegen war Rosmarie Tschirky immer das Medium Bild, dessen Interessen sie als Ausstellungsmacherin und als Jurorin bei internationalen Preisausschreiben vertrat. Mit der Initiative eines internationalen Kolloquiums zur Bildwahrnehmung und dem Projekt zu den interaktiven Bild- medien war die notwendige Modernisierung vorstrukturiert, die Rosmarie Tschirky mit viel Umsicht und grossem Ideenreichtum, aber auch mit realistischem Sinn fürs Machbare geplant und in die Wege geleitet hat. Dank ihr kann das «Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien», wie es nun heisst, zielstrebig ins 21. Jahrhundert starten.

Anna Katharina Ulrich, Grellingerstr. 65, CH-4052 Basel.
Tel. 061 312 53 63, Fax 061 312 53 73.

Lesen in der Mediengesellschaft –

Stand und Perspektiven der Forschung

Die Beiträge des Internationalen Symposions «Zur Kulturtechnik Lesen in der Mediengesellschaft», das am 23./24. März 2001 in Zürich anlässlich des 70. Geburtstags von Prof. Dr. Ulrich Saxer stattfand, sind von Heinz Bonfadelli und Priska Bucher im Band *Lesen in der Mediengesellschaft – Stand und Perspektiven der Forschung* herausgegeben worden.

Im Reader *Lesen in der Mediengesellschaft* präsentieren renommierte Leseforscher/innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz aufgrund neuer Studien den aktuellen Stand der Forschung und behandeln vertieft verschiedene Dimensionen und Prozesse des Lesens:

Internationaler Stand der Leseforschung

Drei Beiträge stellen aktuelle Befunde aus der Leseforschung im deutschsprachigen Raum vor, wobei sie insbesondere auf den aktuellen Stellenwert des Lesens bei Heranwachsenden und Erwachsenen eingehen und mit dem «Lesebarometer» ein Instrument vorstellen, das die Lesequantität und -intensität messbar macht.

Lesen im gesellschaftlichen Kontext

Lesen und Leseverhalten ist immer auch vom jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und politischen Kontext abhängig. Drei Beiträge zeigen auf, wie Lesen je nach historischem und gesellschaftlichem Kontext Veränderungen erfährt und warum in der heutigen Informationsgesellschaft eine gezielte Kultur- und Kommunikationspolitik notwendig ist

Lesekompetenzen und Lesestrategien

Gelesen wird auf sehr unterschiedliche Weisen: Eine Untersuchung zeigt verschiedene Strategien des Lesens von Belletristik auf und stellt sie in Bezug zu den jeweiligen Lesebiografien und der momentanen Lebenssituation der Befragten. Ein zweiter Beitrag macht deutlich, dass im Multimedienzeitalter die Begriff «Lesen» und «Lesekompetenz» nicht mehr nur das Lesen von gedruckten Texten meinen.

Lesesozialisation

Lesen lernen Kinder nicht alleine, sie brauchen dazu ein anregendes Umfeld. Familie, Schule und auch Bibliotheken spielen eine wichtige Rolle und werden anhand von drei Beiträgen genauer untersucht.

Lesen und Geschlecht

Zwei Beiträge gehen darauf ein, wie sich Lesegewohnheiten und -präferenzen nach Geschlecht unterscheiden, wie sich über verschiedene historische Phasen geschlechterspezifische Unterschiede in der Lesesozialisation entwickelt haben, und weisen auf zukünftige Aufgaben einer geschlechterdifferenzierten Leseforschung und -förderung hin.

Der Band gibt einen informativen Einblick in die neuste Leseforschung. Untersuchungen verschiedener Prozesse, Perspektiven und Dimensionen des Lesens zeigen Zusammenhänge auf, die zu einem besseren Verständnis aktueller Entwicklungen des Leseverhaltens beitragen.

Bonfadelli, Heinz und Priska Bucher (Hg.): Lesen in der Mediengesellschaft – Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2002. 248 S., Fr. 49.80.

Beiträge
Contributions

Michèle Petit*

La culture se dérobe

En guise d'entrée en matière, voici quelques lignes tirées d'un livre de Javier Marías intitulé Un cœur si blanc*. Le narrateur y évoque des chansons que des femmes fredonnaient sans y prendre garde quand il était enfant : « Ce chant spontané et fluctuant a dû être fredonné dans toutes les maisons du Madrid de mon enfance, tous les matins pendant des années, comme un message dénué de sens qui tissait des liens dans la ville entière, l'unissait et l'harmonisait, persistant voile sonore qui la recouvrait de proche en proche, des cours aux portes cochères, sous les fenêtres et dans les couloirs, dans les cuisines et les salles de bains, dans les escaliers et sur les terrasses, en tabliers, en blouses et en robes de chambre, en chemises de nuit et en robes griffées. »*[1]

Belle image d'une culture partagée, que ce chant spontané qui tisse des liens dans la ville entière, et qui nous rappelle qu'avant l'œuvre de l'écrivain, avant le livre, avant l'école, il y a la voix. La voix de la mère qui est là dès avant la naissance, puis qui ponctue l'éveil psychique du bébé, l'énoncé des premières syllabes, comme Evelio Cabrejo sait si bien l'évoquer. Cette voix dont les modulations changent selon que la mère parle de la réalité quotidienne ou qu'elle s'abandonne à sa fantaisie, à un autre registre du langage, inutile et essentiel – et très tôt, l'enfant est sensible à ces modulations, remarque Marie Bonnafé.[2]

Les psychanalystes nous apprennent aussi que si l'enfant est en confiance, vient un jour où il prend en lui la voix de la mère, où il se l'approprie. Il reprend la chanson qu'elle chante ou l'histoire qu'elle conte, et ces sonorités, cette histoire, qui lui sont proposées, mais qui sont aussi son bien propre, le protègent. Elles symbolisent l'union des êtres qui sont désormais différenciés. Elles représentent la transition, le voyage de l'enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, où il peut accepter la séparation et même en bénéficier. Fort de la puissance que lui donne la voix, la mélodie, incorporées, l'enfant peut s'éloigner un peu, aller et venir, tourner le dos, construire sa « capacité d'être seul ».[3] Commencer à se construire comme sujet.

Or, les expériences culturelles ne seraient qu'une extension de ces premières expériences de jeu, de vie créatrice, d'émancipation. Si l'on suit Winnicott ou Diatkine, la lecture s'inscrit dans le prolongement de ces expériences de la petite enfance où, à partir d'une situation d'intersubjectivité gratifiante, on prend en soi quelque chose qui vient de l'autre pour faire son chemin. Tout au long de la vie, les expériences culturelles sont des biais privilégiés pour faire retrouver cet espace paisible, et l'expérience de l'enfant qui, à partir de cet espace calme, protecteur, esthétique, entre sa mère et lui, se ressource et s'autonomise.

« Un livre, c'est un espace dans lequel on peut évoluer »

Si j'ai rappelé ces premiers temps de l'émancipation du petit humain, c'est parce qu'ils m'ont rendu plus clairs certains aspects qui m'ont intriguée, en écoutant des enfants, des adolescents, des hommes, des femmes, de différents milieux sociaux, évoquer leurs souvenirs de lecture d'enfance ou d'adolescence.

Comme ceci, déjà : il y a dans la lecture, dès le plus jeune âge et tout au long de la vie, une dimension d'appropriation, voire de chapardage, de rapt, de détournement – peut-être dans le sillage du jeune enfant qui s'empare de la comptine ou de l'histoire qu'on lui propose, qui l'éprouve comme son bien propre, comme quelque chose qu'il a « créé », « inventé », alors même qu'on le lui a donné, qu'il était déjà là.

Il suffit de lire des histoires à un enfant pour observer qu'il se les approprie, à peine le livre fermé, les transportant dans son corps, dans un jeu où ses propres préoccupations, ses désirs, ses peurs, se mêlent à des fragments de ces histoires dont il s'est saisi. Il y a une vingtaine d'années, Michel de Certeau insistait déjà sur le fait que la lecture n'était pas une réception imposée d'un contenu objectivable : *« C'était l'idée-force des Lumières que le livre est l'éducateur privilégié du peuple. Le lecteur passait pour l'effet du livre. Aujourd'hui il se détache de ces livres dont on supposait qu'il était seulement l'ombre portée. Voici que l'ombre se délie, prend son relief, acquiert une indépendance. »*[4] De Certeau voyait dans la lecture un voyage, une pérégrination dans



Lire en famille, c'est aussi inciter l'enfant à raconter ses propres histoires.

un système imposé, ou encore un « art du braconnage » : « *Les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits* ».[5]

S'ils ont la chance d'y avoir accès, très jeunes, les enfants interrogent les livres, y braconnant ce qui sera secrètement en prise avec leurs propres questions, ce qui pourra leur fournir une version personnelle de leurs drames intimes. Et ils le font avec un sens de la trouvaille et une désinvolture souvent déconcertants. Ils écrivent leur propre histoire, entre les lignes lues – tout comme nous le faisons. Leur lecture désagrège le texte, ils se saisissent d'un morceau, l'emportent dans leurs pensées, le combinent avec d'autres fragments.

Avec ces matériaux dérobés, ils construisent un habitacle où se loger, où – momentanément – ils ne dépendent de personne. Car c'est de la construction d'un espace à soi, d'un espace intime qu'il est question dans la lecture, et plus encore dans la lecture d'œuvres littéraires, quand on peut s'y adonner sans trop de crainte ou de contraintes. Et ce, dès le plus jeune âge. Lorsque j'écoute des lecteurs, je suis toujours étonnée de la fréquence des métaphores spatiales auxquelles ils recourent – notamment pour évoquer des lectures d'enfance. C'est Mamar, par exemple, qui dit : « *Pour moi, un livre, c'est un tableau, c'est un univers, un espace dans lequel on peut évoluer, dans lequel on peut rentrer, un livre c'est ça, c'est une porte qu'on ouvre et on voit quelque chose.* » Ou Christine : « *La lecture, c'est mon*



pays, rien ne me manque quand je lis. Le temps disparaît. Et je ne dépends de personne pour ça. » Ou Martin Winckler : « *Les histoires me réparaient parce que je n'ai pas eu une enfance très heureuse : ma famille, originaire d'Afrique du Nord, arrachée à sa terre, a beaucoup bourlingué. Dans les livres et les feuilletons, au moins j'étais chez moi.* »[6] Un livre, c'est une hospitalité qui est offerte, une sorte d'abri que l'on peut emporter avec soi, où l'on peut faire retour, où s'entend comme l'écho lointain de la voix qui nous a bercés, du corps où nous avons séjourné. Un espace intime, secret, relié pourtant par une multiplicité de liens à d'autres – celui ou celle qui a écrit le livre, ceux qui l'ont lu ou le liront, ceux qui l'ont fabriqué, proposé, ceux que l'on découvre dans les pages du livre.

Et c'est aussi un espace et un temps qui vous donnent lieu, où l'on va pouvoir se délimiter, se percevoir comme différent de ce qui vous entoure, capa-

ble d'une pensée indépendante, où l'on va pouvoir esquisser son propre chemin. Un espace qui ouvre une marge de manœuvre ou de liberté, permet un redéploiement des possibles, introduit un peu de jeu, à partir duquel accomplir des déplacements, réels et métaphoriques.

Recomposer sa propre histoire

Je rappelle tout cela, parce que si l'on tente d'expliciter les enjeux de la construction d'une culture littéraire chez l'enfant, sans doute faut-il déjà être attentif à ce que des enfants fabriquent, construisent, spontanément, avec des textes littéraires, quand ils y ont accès. Or à cet égard, il me semble que les termes dont on se sert couramment sont réducteurs. Par exemple, on parle de « distraction », ou de « lecture-plaisir », ou de « lecture-identification », et l'on s'arrête là.

Bien sûr, les lecteurs ou les lectrices parlent de ces héros ou de ces héroïnes qu'ils ont accompagnés, dans leur enfance, au fil des pages et dans les temps qui ont suivi la lecture. Tel ce garçon évoquant les moments où il reprenait le cri de Tarzan et s'appropriait sa force pour conquérir les arbres de son quartier. Appropriation, assimilation d'un trait de la personnalité du héros, on est bien ici dans un registre de l'ordre d'une identification – qui, remarquons-le, est à distinguer de l'imitation passive à laquelle elle semble fréquemment assimilée. Toutefois, très souvent, les lecteurs, tel Tarzan justement, sautent et rebondissent d'un livre à l'autre, faisant flèche de tout bois. Ils sont à l'affût, en chasse de mots : c'est aussi d'une quête de *symbolisation* qu'il s'agit.

Ils évoquent quelques pages, quelques phrases, une image, avec lesquelles ils ont recomposé leurs façons de se représenter le monde, ou dessiné autrement leurs propres contours. Ces bribes glanées deci de-là sont devenues un viatique pour penser leur expérience, pour lui donner sens. Parfois, c'est même une seule phrase qui a heurté ce qui était comme arrêté sur l'image pour lui redonner vie.

Ces histoires, ces bribes qui font sens, bien souvent les enfants les trouvent dans des livres qui, plutôt que de leur offrir un simple reflet de leur situation, leur fournissent une forme transposée de celle-ci, une métaphore. J'emprunte là un exemple à Michel del Castillo (oubliant son point de vue sur les bibliothèques !).

Du temps de la guerre d'Espagne, sa mère sortait chaque soir à onze heures pour aller travailler à la radio, parcourant la ville où l'on entendait des bruits de fusillades. Elle lui avait dit : si une nuit tu n'entends rien, c'est que la ville sera prise, on m'arrêtera, on me fusillera, tu devras aller à l'ambassade de France. Et lui, livré à cette angoisse immense, de mort, de séparation, chaque nuit, il lisait. Il lisait... *Les Mille et une nuits*. Tout comme Shéhérazade, il repoussait la mort à coups de contes :

« *D'une nuit l'autre, la belle Schéhérazade recule l'échéance. Elle parle contre la mort.*

Couché dans mon lit, je déroule entre la mort et moi le rideau des phrases. La conteuse gagne un délai après l'autre et je guette, tapi dans ma lecture, la délivrance d'une nouvelle aube qui, avec le retour de Mamita, me ressuscitera pour un jour.

La situation du livre, son ressort caché, reproduisent ma propre situation, mais inversée, puisque la favorite raconte alors que j'écoute. »[7]

Le dispositif est inversé, et l'histoire située dans des temps anciens, dans une Bagdad fabuleuse, « coiffée de coupoles d'or, peuplée de djinns facétieux », qui détachent l'enfant de sa nuit madrilène. La lecture vient le protéger, soulager sa détresse : elle l'éloigne dans le temps, dans l'espace.

C'est là où il y a métaphore que le travail psychique déclenché par la lecture semble le plus opérant. Là aussi où le corps est touché par les mots transportés en soi, comme dans ces moments où un texte vient éclairer des régions de soi jusque-là obscures, libérer quelque chose que le lecteur portait en lui, silencieusement – expérience s'accompagnant d'une sensation d'intense plaisir et de la libération d'une énergie jusque-là entravée.

Quand un lecteur ou une lectrice réalise des déplacements dans un champ ou un autre de sa vie, ce n'est pas seulement à mettre au compte d'une valeur ajoutée « utile » que la lecture lui aurait procurée – sous la forme d'un savoir, d'informations, ou d'un maniement plus aisé de la langue. Ce sont aussi des réorganisations psychiques qui sont à l'œuvre ; c'est l'élaboration d'une position de sujet qui est en question. D'un sujet qui construit son histoire en prenant appui sur des fragments de récits, des images, des phrases écrites par d'autres et qui en tire force, quelquefois, pour aller ailleurs que là où tout semblait le destiner.

La lecture relance une activité de symbolisation, et peut-être est-ce là l'essentiel. Un texte lu peut être l'occasion de renouveler, de recomposer les représentations que l'on a de sa propre histoire, de son monde intérieur, de ses relations au monde extérieur. Un accès suivi aux livres est un gage de mouvement, il peut donner lieu à un réagencement, une reprise constante de cette histoire, de ces relations.

Toutefois, ces faits d'expérience, singulière et partagée, il me semble que l'on tend un peu à les

oublier ou à les recouvrir, dans notre monde productiviste et cacophonique. Il n'est peut-être pas inutile, par conséquent, d'écouter des enfants ou des adultes, de différents milieux sociaux, qui ouvrent des livres de façon assidue ou de loin en loin, et de faire entendre leurs voix quand ils retrouvent des vérités très anciennes. Comme celle-ci : le récit peut avoir valeur thérapeutique. « *Toute l'histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit* », écrit Paul Ricoeur.[8] Le besoin de récit, de narration, fait peut-être même notre spécificité humaine : de tout temps, les humains se sont raconté et passé des histoires les uns aux autres. Par le simple fait d'être mise en ordre, mise en mots, mise en récit, une situation de passivité et d'impuissance est transformée en action par l'écrivain. Et c'est un peu comme si le lecteur retrouvait, inconsciemment, le mouvement de l'écrivain, qui, la plupart du temps, écrit à partir du manque ou du deuil, mais qui, par l'écriture, dépasse cette perte et va vers une reconquête de la vie.

La culture littéraire, pour reprendre cette expression, c'est cela, tout simplement : toutes ces œuvres où des hommes, des femmes, ont transcrit, transposé, transfiguré leurs passions, leurs désirs, leurs souffrances – l'amour, la jalousie, la peur de l'abandon, la mort, l'espoir, la haine, l'ambition, etc. – dans des formules qui quelquefois nous semblent avoir été écrites juste pour nous, juste pour révéler notre vérité la plus intime. Et à pouvoir nommer les choses, à les trouver ainsi mises en ordre, mises en scène, de façon esthétique, les êtres de langage que nous sommes en sont un peu apaisés, un peu réparés. D'autant que les voix dans le texte, en écho aux voix qui nous berçaient quand nous étions enfants, nous accueillent, nous donnent un habitacle où nous ressourcer.

La culture n'est pas un monument ou un totem autour duquel il faudrait serrer les rangs, ce n'est pas non plus une coquetterie de gens nantis, c'est quelque chose qui peut toucher au sens même de la vie et qui est là, à disposition. Ou plutôt qui devrait être à la disposition de chacun, dès le plus jeune âge, pour qu'il puisse s'en saisir, en faire usage, y puiser, à tel moment ou tel autre de sa vie. Plus encore en ces temps où beaucoup de gens, jeunes ou moins jeunes, se sentent égarés, en trop, sans espace où advenir, hors de toute transmission. Coupés de leurs origines sans avoir pu acquérir une autre culture. Et où chacun doit construire le sens de son existence, son identité, et expérimente, en quête de sens, de repères, de limites, là où les limites symboliques font défaut. Avec tous les risques que cela peut comporter.

Lecture pour soi et école : une contradiction irrémédiable ?

C'est là, sans doute, que l'on peut attendre de l'école qu'elle redistribue des cartes très inégalement réparties, puisqu'il est nombre de familles où les livres sont rares, voire inexistants, et où la lecture peut faire peur, trouver difficilement place dans les valeurs qui tentent de donner sens à la vie. L'école pourrait introduire à d'autres espaces, d'autres temps que le temps instantané des médias et des jeux électroniques ponctué de violence crue. Proposer des métaphores dont des enfants pourraient se saisir pour figurer un monde intérieur quelquefois chaotique – et je pense là aux travaux de Serge Boimare.[9]

Mais les rapports entre lecture et école sont complexes. Et beaucoup de jeunes – pas tous, toutefois – s'accordent pour penser que l'enseignement a un effet dissuasif sur le goût de lire. Cela concerne plus le lycée que le collège, et plus le collège que le primaire. Plus l'école comme institution que les enseignants comme personnes singulières. Par ailleurs, il y a probablement une ingratitude consubstantielle à la lecture qui tient peut-être, là encore, à son statut « transitionnel » : tout comme on se souvient rarement d'avoir appris à lire, sans doute oublie-t-on une partie de ce que l'on doit à ses maîtres, et veut-on penser qu'on l'a trouvé soi-même. Ceux qui disent des horreurs sur l'école citent spontanément parmi les livres qui ont compté pour eux quelques œuvres qu'ils ont probablement rencontrées par l'institution scolaire. Et qu'ils se sont appropriées, mais un peu par la bande, en secret.

Peut-on préserver, à l'école, cette part du secret, cet espace intime, si essentiels à la lecture subjective ? René Diatkine disait que « *rien ne fait plus perdre le goût à la lecture que le questionnement, intrusion indélicate dans un espace où tout est particulièrement fragile.* »[10] Selon lui, le non-dit d'un conte ou d'un texte littéraire « *doit être laissé à l'imagination de chacun et ne doit jamais être l'objet d'un questionnement de la part d'un adulte.* » Or l'école questionne et casse quelquefois le sens que l'enfant avait fabriqué. Jean-Marc Talpin, à propos des « formules irradiantes » que des adolescents trouvent dans un livre, note qu'elles « *ne doivent surtout pas être déconstruites pour conserver en elles, et donc contenir, ce sens qui est pour l'adolescent bien plus qu'une réponse.* »[11] Et il remarque que pour nombre d'entre eux, le fait qu'un texte soit imposé par l'école interdit toute appropriation.

Bourdieu, pour sa part, pensait que l'école détruisait, éradiquait une certaine expérience, un certain

besoin de lecture, où le livre est perçu comme dépositaire de secrets magiques et de l'art de vivre, pour en créer un autre, d'une autre forme.[12]

Alors il est certain qu'au cours des trente dernières années, les enseignants ont été incités à travailler au plus loin de l'initiation à un art magique. Ils ont aussi été invités, d'une façon générale, à faire une part moindre à la littérature,[13] avec les meilleures intentions conscientes du monde, d'ailleurs : les inspirateurs d'une telle inflexion de l'enseignement se sont représenté la littérature comme quelque chose qui contribuait à reproduire un certain ordre social, dès lors que seuls les enfants des milieux aisés baignaient « naturellement » dans cette culture lettrée qui était familière à leurs parents. C'était aussi une période où l'industrie française avait grand besoin d'ingénieurs et de cadres techniques, et où s'élaboraient une autre conception de la culture générale, d'autres modèles de lecture, très marqués par le schéma de la « communication ».[14]

Durant cette période, on a, simultanément, congédié avec dédain l'« identification » – à laquelle on a réduit, de façon simpliste, toute l'expérience de la lecture subjective. Et l'on a privilégié une conception instrumentale, formaliste, entièrement du côté de la maîtrise du texte, qui se voulait plus démocratique, plus « scientifique ». Plus à même, aussi, de donner lieu à des évaluations.

Nous n'en sommes plus là, car au cours de ces dernières années, beaucoup se sont interrogés sur cette approche formaliste qui a prévalu dans l'enseignement (ou du moins dans les instructions officielles, car bien des enseignants, dès qu'ils ont un peu d'expérience, considèrent celles-ci avec un certain quant-à-soi). On s'est préoccupé d'un divorce entre un certain nombre de jeunes et la lecture, imputé à de multiples facteurs, dont beaucoup échappent d'ailleurs à l'école.

Aujourd'hui, quelques enseignants s'inquiètent des effets d'une intrusion de l'école dans le domaine de la lecture « privée », de sa volonté de récupération de ce qu'elle ne maîtrise pas.[15] Ou de sa volonté de faire accomplir aux enfants un parcours obligé, pour passer d'une lecture abandonnée, intime, rêveuse, à une lecture critique et partagée. Ils disent quelquefois leur peur qu'à scolariser cela aussi, on casse plus encore le rapport des enfants aux livres.

Et j'avoue qu'il m'est arrivé d'éprouver une telle inquiétude. Par exemple, à plusieurs reprises, j'ai entendu des inspecteurs se dire très intéressés par le rôle que pouvait jouer la lecture dans la découverte ou la construction de soi, dans l'élaboration de la subjectivité, mais préoccupés par la difficulté qu'il y avait à concevoir des outils à même de bien « évaluer » ces aspects en classe ! Et ils semblaient surpris quand il leur était suggéré qu'ils n'avaient pas à être « évalués ». Je dois dire que j'ai alors imaginé avec effroi que l'on pourrait se servir de nos travaux pour légitimer la conception d'exercices à même de juger l'apport de la lecture dans ce domaine, du type : « Quelles lectures t'ont permis de te construire au cours du dernier mois ? Développe un discours argumentatif pour expliquer pourquoi, en mettant en valeur les processus à l'œuvre (identification, symbolisation, réparation…) ». Nul doute que les éditeurs de littérature devraient alors reconvertir au plus vite leur activité vers d'autres secteurs.

Pardonnez-moi d'ironiser à bon compte, d'autant que j'ai peu compétence à intervenir dans ce domaine très difficile. Juste, encore une fois, à livrer quelques questions à partir de ce que m'ont dit des lecteurs, qui m'amènent souvent à me demander s'il n'y a pas une contradiction irrémédiable entre la dimension abandonnée, secrète, frondeuse, intime, de la lecture pour soi, et les exercices faits en classe, sous le regard des autres, suivis d'évaluation. Il reste que l'école est le seul espace accueillant tous les enfants, et je me réjouis que la littérature y trouve sa place. On peut y veiller à être le moins intrusif possible, notamment en ménageant des lieux, des temps, différenciés, au sein même de l'école, et entre l'école et la bibliothèque – en particulier la bibliothèque extérieure à l'univers scolaire. Car c'est une chance qu'existent des espaces qui n'ont pas la même vocation.

Et puis, je le rappelle toujours, quand on écoute parler des élèves – ou les anciens élèves que nous sommes – , il y a un contraste étonnant entre l'école comme institution, chargée de tous les maux, toutes les rigidités, et tel enseignant singulier qui a su transmettre, faire passer le sens qu'a pour lui la matière qu'il enseigne. Qui a su susciter chez les élèves l'enchantement, mais aussi le besoin de penser, en particulier quand il ou elle élabore devant eux une pensée en mouvement plutôt que d'appliquer une grille. Tel enseignant singulier qui, dans le cas de la littérature, a su faire retrouver dans toutes ses couleurs, toute sa vie, la voix d'un homme ou d'une femme, le chant qu'il ou elle fredonnait il y a quelques siècles, ou avant-hier aussi bien, et qui s'offre aux plus larges partages, mais en nous touchant un par un.

Conférence présentée aux *Rencontres nationales* « Construire une culture littéraire à l'école » proposées par le Pôle national de ressources « Littératu-

re » de l'académie de Créteil. 13 mars 2002, Théâtre de la Cité Internationale, Paris. Les thèmes qui y sont abordés sont développés dans l'ouvrage de Michèle Petit, Eloge de la lecture, Paris, Belin, 2002.

Nous remercions Henriette Zoughebi et l'auteur de nous avoir autorisés à reproduire le texte de cette conférence.

* Anthropologue, Laboratoire LADYSS (Dynamiques sociales et recomposition des espaces), CNRS/Université Paris I

1 Javier Marías, *Un cœur si blanc*, Paris, Rivages, 1996, p. 60.
2 Voir Marie Bonnafé: « Les livres et les bébés ». In : Madeleine Vermorel et Elsa Schmid-Kitsikis: René Diatkine, psychanalyste de l'enfant. Lausanne: Delachaux et Niestlé 2001, pp. 335–346.
3 Donald Winnicott: « La capacité d'être seul ». In : De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Payot 1969, pp. 325–333.
4 Michel de Certeau: « La lecture absolue ». In : Problèmes actuels de la lecture. Dirigé par Lucien Dalhenbach et Jean Ricardou. Clancier-Guénaud, 1982, pp. 65-80.
5 Michel de Certeau: « Lire : un braconnage ». In : L'Invention du quotidien, 1/ Arts de faire. Paris, 10/18, 1980, p. 292.
6 Martin Winckler, Entretien paru dans *Télérama*, 8/12/1999.
7 Michel del Castillo, *Mon frère l'Idiot*, Paris, Folio, 1995, p. 80.
8 Cité par Laurent Jenny, « Récit d'expérience et figuration », *Revue française de psychanalyse*, 1998/3, « Le narratif », p. 939.
9 Serge Boimare, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.
10 René Diatkine, « La formation du langage imaginaire », in : *Hommage à René Diatkine*, Les Cahiers ACCES, 4, juillet 1999, p. 24.
11 Jean-Marc Talpin, « Le passage à l'acte de lire », in : Serge Goffard et Annick Lorant-Jolly (dir.) *Les Adolescents et la lecture*, CRDP Académie de Créteil, collection Argos, 1995, p. 57.
12 Pierre Bourdieu et Roger Chartier (entretien), in : Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1993, p. 279.
13 Voir Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, BPI/Fayard, 2000, troisième partie. Et Antoine Compagnon, Après la littérature, *Le Débat*, 110, mai-août 2000, pp. 136-154.
14 *Discours sur la lecture*, op. cit., p. 288.
15 Voir par exemple Annie Pibarot, « Le secret de la lecture privée », in : Patrick Demougin et Jean-François Massol (coord.) *Lecture privée et lecture scolaire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1999.

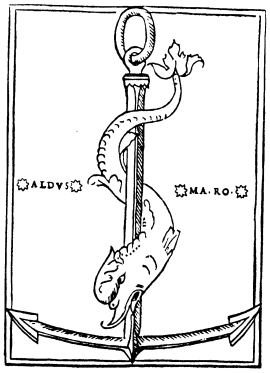
Michèle Petit, Laboratoire LADYSS (Dynamiques sociales et recomposition des espaces), CNRS/Université Paris I, 191, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. France.
é-mail : petitmic@univ-paris1.fr.

Matthias Bickenbach

Delphin mit Anker: Erasmus' Festina lente als Lektüreanweisung

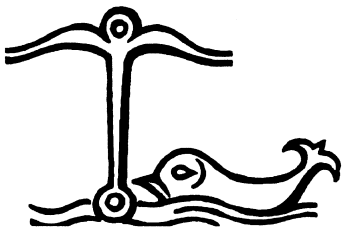
Es scheint zunächst wenig mehr als interpretatorischer Wille dafür zu sprechen, in dem von Erasmus behandelten Adagium *Festina lente* eine Lektüreanweisung zu sehen. Erasmus' Darlegungen zum Sprichwort «Mach Hast langsam» oder «Eile mit Weile» scheinen im Kern vor allem eine ethische und handlungstheoretische Aufforderung darzustellen, nämlich zum rechten Zeitpunkt Entscheidungen zu fällen. Das Sprichwort mahnt und erinnert, vorschnelle Handlungen und Entscheidungen zu vermeiden, indem weder hastig – so die Wortbedeutung von «festinare» – noch zögerlich, sondern im rechten Augenblick eine Entscheidung zu treffen ist. Diese Forderungen sind vor allem als Rat an die Machthaber gerichtet.[1]

Die exemplarische Stellung des Sprichwortes Nr. 1001 innerhalb des Projektes der *Adagia* als Auftakt des zweiten Tausend sowie die ungewöhnlich ausführliche Behandlung durch Erasmus zeigen jedoch, dass es hier um noch mehr geht, als um eine nur allgemeine Aufforderung an die Machthaber, vernünftige und affektregulierte Entscheidungen zu treffen. Das im dreifachen Sinne «königliche» Sprichwort[2] verdichtet eine in ihm liegende Weisheit,[3] die als Lektüreideal und Imperativ humanistischen Textumgangs gelten kann. Die historische Bedeutsamkeit liegt dabei darin, dass entgegen des üblichen Bildes vom gelehrten Lektüreideal, dem Lesen «cum cura» – mit Sorgfalt und ihrer konstitutiven Langsamkeit, im Adagium beide Parameter des Lesens, schnell und langsam, in eine Beziehung gebracht werden, die auf die Entscheidung in der Interpretation und Edition, auf die Konjektur hinauslaufen.[4]
Erasmus verweist in seinen Ausführungen zum Sprichwort explizit auf den Bereich der Textbehandlung. Dabei wechselt er von Wort zu Bild, vom Sprichwort zu dessen angeblichem Emblem, das als Symbol vorbildlicher humanistischer Philologie ausgegeben wird. Der bei weitem grösste Teil der Darlegung befasst sich mit den – immer wieder entschuldigten – Exkursen über das Emblem eines um einen Anker gewundenen Delphins. Charakterisiert der Delphin die Schnelligkeit, so gibt seine – freiwillige – Bindung an den Anker die komplexe Kombination gemässigter Eile. Mit dieser Kontamination zweier Bedeutungsarchive, der Sprichwörter und der Embleme, erreicht Erasmus eine Applikation, die mit der humanistischen Textbehandlung in Edition und Kommentar verflochten ist.



Aldus Manutius. Verlegerzeichen

Das Emblem findet sich nämlich nicht nur auf den Münzen des Titus, sondern es ist – seit 1502 – das Druckerzeichen des Aldus Manutius, dessen philologische Editionen für Erasmus exemplarische Vorbildlichkeit und höchsten Wert besassen. Zugleich ist es Manutius, der die 2. Auflage der *Adagia*, in die *Festina lente* erst aufgenommen wird, Korrektur liest und herausgibt.[5] So wird das Emblem des Delphins mit dem Anker zum selbstbezüglichen Signet vorbildlicher Textedition, deren Notwendigkeit und Wert Erasmus die Exkurse widmet und die den grössten Teil der Auslegung des Adagiums beanspruchen.[6] Manutius trete, so Erasmus, mit dem Emblem das «Erbe» der weisen Regel an. Er verfolge nämlich «mit nie erlahmenden Eifer» den Plan, «die Textgrundlagen [der Menschheit] vollständig, rein und unverfälscht wieder zugänglich zu machen.» (487) Schon dieses Bestreben ist, aufgrund des kulturellen Wertes, für Erasmus «königlich», wenn nicht gar göttlich. Eifer aber alleine reicht nicht aus, dies wäre ja gleichsam nur der Anteil des Delphins. Was Manutius Editionen zum Lektürevorbild werden lassen, ist die beharrliche, genaue Sorgfalt der Prüfung, die «Herkulesarbeit» eines mühsamen, langsamen, vergleichenden Lesens der «verderbten» Quellen. Die gelehrte Textkritik und -edition ist dabei wiederum nicht nur einfach Herkulesarbeit, sondern sie «verlangt» zugleich jene Ethik der Entscheidung, an die das Adagium erinnert, einen «man darf wohl sagen, königlichen Sinn», um «der Welt wiederzuschenken, aufzuspüren, was verschollen, auszugraben, was versteckt war, zu rekonstruieren, was zerstört, zu ergänzen, was fragmentarisch und zu korrigieren, was auf tausenderlei Weise verderbt ist».[7] Emendation und Konjektur sind philologische Basisarbeiten, die Genauigkeit und Entscheidungen erfordern, aber als Urteil nicht immer vollständig zu begründen sind. Als Gewähr steht nur die Aufrichtigkeit des Bearbeiters ein, sein Bemühen, die richtige Entscheidung sorgfältig zu treffen.



Anker und Delphin, Katakomben, 2. Jh.

Diese Abschweifung zur Ethik der Textedition, die mit zwei weiteren fortgesetzt werden wird, gestatte er sich, so Erasmus, «damit die Gelehrten dieses Symbol noch mehr schätzen und lieben» und es sich zum Wahrzeichen für die notwendige akribische Lektüre machen, da sie nun «seinen ehrwürdigen Ursprung kennen, seinen Sinn verstehen» (489). Die Erinnerung an das Sprichwort sei notwendig, damit die verderbten Quellen «mit gebührender Sorgfalt» publiziert werden.[8] Im Sinne der Sorgfalt kommt die Lektüreforderung überein mit der allgemeinen ethischen Auslegung des Sprichwortes:
«Um noch einmal zusammenzufassen: Wer durch Trägheit Fehler macht oder durch unbeherrschtes Temperament, dem sollte man die Devise des Augustus: Eile mit Weile, und das Signet, das sich einst Titus, jetzt Aldus [Manutius] zu eigen gemacht hat, ins Gedächtnis rufen, damit er stets an Delphin und Anker denkt.» (507)

Das Emblem, das Erasmus für das Sprichwort einsetzt, symbolisiert jedoch nicht nur die Hoffnungen und das Ideal humanistischer Lektüre und Edition der Quellen. Erasmus' Behandlung des Adagiums ist selbst programmatisch für den ausgwiesenen Typus der Lektüre im Zeichen der Sorgfalt und Aufmerksamkeit, der Lektüre «cum cura». Die sorgfältige, langsame Genauigkeit ist der vorbildliche Eifer oder die Hingabe, für die das Wort «studium» jetzt stehen soll. Dazu gehört ebenfalls die Form der Auslegung und Kommentierung, die Erasmus in den *Adagia* einführt und die sich radikal von der mittelalterlicher Proverbiensammlungen unterscheidet.

Die *Adagia* sind nicht einfach nur eine Sammlung von Sprichwörtern. Entscheidend ist, dass Erasmus den dort versammelten Texten keine privilegierte Bedeutung zuordnet, sondern statt dessen die grösstmögliche Zahl der Referenzen in antiken Texten zitiert. Anstatt *eine* gültige Auslegung zu präsentieren, bieten die *Adagia* eine Zitatensammlung von durchaus verschiedenen Interpretationen der Sprichwörter durch ihre Sammlung aller verfügbaren Quellen.[9]

Das ist eine völlige Abwendung vom mittelalterlichen und scholastischen System der Auslegung. Die

Bedeutung des Sprichworts ist nicht zentriert auf einen (höheren) Sinn, sondern liegt *zwischen* den versammelten Zitaten und ihrer Interpretation durch Erasmus. Sprichwort, Zitate und Kommentar bilden eine dreistellige Relation, die dem Leser eine aktive Rolle bei der Sinnfindung offen lässt. Im Gegensatz zur Glosse des Mittelalters und den Interpretationen der Bibelstellen durch die Kirchenväter werden die Texte nicht mehr auf eine Quelle zentriert und ihr Sinn wird nicht mehr auf die Einheit eines spirituellen und allegorischen Sinnes festgelegt. Erasmus versucht vielmehr einen umfassenden Bericht partikularer und säkularer Bedeutungszuweisungen. Das relativiert die Macht der *auctoritas*, die die Humanisten grundsätzlich verwerfen. Während die allegorische Interpretation der Kirchenväter die Autorität (Gottes Wortes) fundiert und bestätigt, entsakralisiert und profanisiert Erasmus die Zitate und das Absolute des Sinns.[10]

Sprichwort und Zitate in den *Adagia* haben so eine funktional äquivalente Stellung wie das Emblem zu seiner *Subscriptio*. Das Emblem ist charakterisiert durch Konventionalität und Arbitrarität des Verhältnisses von Idee und Zeichen.[11] Damit setzen Embleme an die Stelle autoritativer Bedeutungsfestlegung die produktive und pragmatische Offenheit der Zeichen, durch die diese zum *exemplum* werden können.

Nur deshalb aber kann Erasmus in seine Interpretation des Adagiums «Festina lente» das Emblem des Delphins mit dem Anker als Sinnbild der Editionssorgfalt einfügen. Denn das Emblem selbst steht dieser Interpretation denkbar fern. Es symbolisiert nach den Emblembüchern nicht das Sprichwort «Eile mit Weile», sondern vielmehr die Hilfsbereitschaft, da der Delphin die Anker der Schiffe festhalte.[12] Aber es existiert eine im genauen Sinn *arbiträre* Verbindung von Adagium und Emblem. Denn Erasmus lernt die Münze des Titus, also die Quelle für das Emblem, erst durch Aldus Manutius kennen, der sie seinerseits von einem «hervorragenden Kenner der antiken Literatur», nämlich von Pietro Bembo, erhalten hatte, wie Erasmus selbst berichtet.[13] Zu den Verweisungsmöglichkeiten, die Erasmus versammelt, kann so die Interpretation des Emblems als Sinnbild des Adagiums entstehen, das seinerseits für die Tugenden einer aufopferungsvollen Lektüre- und Editionsarbeit einsteht. Mit dieser Arbeit der Lektüre, im Sinne eines Sammelns und Prüfens von Verweisungsmöglichkeiten, weisen die *Adagia* sich selbst als Vorbild des Ethos einer sorgfältigen und produktiven gelehrten Lektüre aus.[14]

Die Erklärungen der *Adagia* verweigern die autoritative Festlegung eines Sinns. Sie verweisen nicht auf Lehrmeinungen oder anerkannte Autoritäten. Kein «hic dixit». Sie stellen vielmehr «nur» Annäherungen dar, indem sie ein Quantum von Sinnmöglichkeiten präsentieren. Der Sinn ist und bleibt relativ und erfordert gerade deshalb die Aktivität des Lesers. Deshalb kann das Diktum «Festina lente» auch die «Bedeutung eines selbständigen mimetischen Lesens» annehmen.[15] Diese Selbständigkeit der Mimesis ist lektüretechnisch auf das Parameter der Sorgfalt («cura») geeicht.

Erasmus Sprichwort wird tatsächlich zur Lektüreanweisung. Im *Libro de ratione studiorum*, einer der lateinischsprachigen Hodegetiken des 17. Jahrhunderts, wiederholt Alexander Fichet den beherrschenden Topos des *non multum, sed multa*, «nicht vieles, sondern viel». Doch die Lektüre wird dabei auf das Ideal der gleichmässig langsamen Lesung konzentriert oder anders gesagt: Die Speise («cibus») will sorgfältig gekaut sein.

«Multum legamus, non multa. Festinemus lente: obruitur enim memoria multitudine, festinatione judicium ingeniumque corrumpitur. Convivas imitemur oportet, qui cibus non ingurgitant sese, quos non concoquerent, sed sedata fame & lento dente vescuntur, eaque mensura & modo, ut digerere & in succum suum demutare queant dapes illatas.»[16]

Damit verschwindet die im Adagium immanente Kombinatorik der Tempi – bis sie im 18. Jahrhundert mit Johann Mathias Gesner und Johann Gottfried Herder mit der Unterscheidung und Kopplung von kursorischem und statarischen Lesen in den Vordergrund rückt.

1 Erasmus: Adagia. II, 1, 1. In: ders.: Ausgewählte Schriften in acht Bänden. Hg. W. Welzig. Bd. 7. Übersetzt von Th. Payr. Darmstadt 1972, 464-513, hier 467 und 507 ff. Zur Interpretation Thomas M. Green: Erasmus 'Festina lente'. Vulnerabilities of the Humanist text. In: Mimesis. Hg. J. D. Lyons und S. G. Nichols. Hanover; London: Univ. Press of New England 1982, 132-148. Vgl. auch Gunter Gebauer und Christoph Wulf: Mimesis. Reinbek: Rowohlt 1990, 130 ff.

2 Erasmus ebd., 466 f. und 469. Im dreifachen Sinne, weil es in seiner pointierten Kürze das Adagium überhaupt ist, weil es ferner keines gibt, das für alle so wichtig ist, dass es «immer und überall vor Augen» sein soll – Erasmus möchte es in alle Säulen meisseln und in goldenen Lettern auf die Portale der Herrscherpaläste graviert sehen. Königlich aber auch, weil es der Wahlspruch des Augustus sowie das Zeichen des Titus auf seinen Münzen war und daher zum Wahlspruch aller Herrschenden werden soll. Vgl. ebd., 471 ff.

3 Nach Erasmus enthalten Proverbien fast die gesamte Philosophie, indem sie als Teil auf das Ganze verweisen. Das exemplum der einzelnen Sentenz öffnet einen «Ozean» des Wissens, wie er selbst vorführt. Insofern haben die Sprichwörter eine «Wissen und Anamnese erschliessende Funktion». Vgl. D. Harth: Sprachpragmatismus und Philologie bei Erasmus. München: Fink 1970, 107 f.

4 Zum Kontext vgl. Matthias Bickenbach: Von den Möglich-

keiten einer ‹inneren› Geschichte des Lesens. Tübingen: Niemeyer 1999. Der Beitrag ist ein leicht modifiziertes Unterkapitel des Buches.

5 Die Adagiorum collectanea erscheinen zuerst 1500 in Paris. Sie enthalten ohne Einleitung oder Inhaltsangabe 818 Sprichwörter. Buchgeschichtlich bedeutsam ist, dass sie die kursive Type erneut für gelehrte Werke einführen. 1508 veröffentlicht Erasmus die neue Ausgabe als als Adagia chiliades bei Aldus Manutius. Die Sprichwörter sind auf 3000 angewachsen. Die neue Ausgabe begleiten zwei alphabetische Register (Titel und Gegenstände) sowie die lange methodische Einleitung über Formen und Vorformen der Sprichwörter (gnomen, sententia, proverbien). Als Adagium 1001 findet sich dort Festina lente. Jeweils die ersten der folgenden tausend Adagia haben besondere Bedeutung und werden deutlich ausführlicher und programmatisch behandelt.

6 Erasmus ebd., vgl. 475 f. Die «kleinen Abschweifungen» 485-507!

7 Ebd., 489. Zur Klage über die fehlende «Sorgfalt» (cura) vgl. ebd. 493.

8 Vgl. ebd., 501, «ut ea iusta cura publicaret».

9 Man vergleiche Roland Barthes Konzept vom «pluralen» Text und dessen Kommentierung. Hier wie dort geht es nicht um «die Wahrheit des Textes», sondern um plurale «Sinneinheiten», die nicht mit einem «Meta-Sinn» als «Schlusskonstruktion» versehen werden. Ein solches Vorgehen erfordert die Aktivität des Kommentar-Lesers, der diese Anforderung an die Leser des Kommentierten weitergibt. Vgl. Barthes: S/Z. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987, 16 ff. Hier 19.

10 Vgl. Andre Compagnon: La seconde main où le travail de la citation. Paris 1979, S. 268 ff. Vgl. auch Gebauer/Wulff: Mimesis, 133 f. Zur Differenz zu mittelalterlichen Spruchsammlungen und Erasmus siehe D. Harth: Sprachpragmatismus und Philologie bei Erasmus, 104 ff.

11 Compagnon: La seconde main, ebd. Zur Struktur der Embleme vgl. Albrecht Schöne: Emblemata. Versuch einer Einführung. In: DVjs 37 (1963), 197-219.

12 Vgl. Emblemata. Handbuch zur Sinnbildkunst des 16. und 17. Jahrhunderts. Hg. Albrecht Schöne und Arthur Henkel. Stuttgart: Metzler 1967, hier Sp. 713 f. In einer anderen Bedeutung steht der Delphin mit dem Anker für die Hilfsbereitschaft des Fürsten. Vgl. ebd., Sp. 683 f.

13 Vgl. Erasmus: Adagia, ebd., 474 f.

14 Zum Zusammenhang von Buchdruck, sammelnder Lektüre und Rhetorik Michael Cahn: Hamster: Wissenschafts- und mediengeschichtliche Grundlagen der sammelnden Lektüre. In: Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Hg. Paul Goetsch. Tübingen: Narr 1994, 63-77.

15 So die Interpretation von Gebauer/Wulff: Mimesis, 134 (wie Anm. 1).

16 Alexandro Ficheto: Libro de ratione studiorum. Arcana studiorum methodo. Zitiert nach Morhof: Polyhistor 1708, l, 2, c.8, 21, 445: «Viel sollen wir lesen, nicht vieles. Wir sollen ohne Hast vorwärts gehen: denn von zu grosser Fülle wird das Gedächtnis überschüttet, Hast verdirbt die Urteilskraft und das Verständnis. Es ist gut, die Tischgenossen nachzuahmen, welche keine Speisen in sich hinein schlingen, die sie nicht verdauen können, sondern mit beruhigtem Hunger und sorgfältig kauend essen, so dass sie mit Mass auf die Weise die zugeführten Speisen im eigenen Saft auflösen können.»

Adresse: Dr. Matthias Bickenbach, Kulturwissenschaftliches Forschungskolleg, «Medien und kulturelle Kommunikation», SFB/FK 427 – Universität zu Köln. Bernhard-Feilchenfeld-Str. 11, D-50969 Köln; E-Mail m.bickenbach@uni-koeln.de. http//www.uni-koeln.de/inter-fak/fk-427

Animation
Animation

Ruth Fassbind-Eigenheer

Bücher beflügeln!

Leseförderung mit den Angeboten der Bibliomedia Schweiz und der Zentrale für Klassenlektüre

Wie wichtig vermehrte Anstrengungen im Bereich der schulischen Leseförderung heute sind, haben eindrücklich erste Resultate der internationalen PISA-Studie gezeigt, die im Dezember 2001 publiziert worden sind. In der Schweiz können rund 20% der Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit einfache Texte nur rudimentär oder überhaupt nicht lesen. D.h., dass leseschwache Kinder und Jugendliche offensichtlich die ihnen nötige Hilfestellung nicht erhalten haben. Und dabei sollte Lesen ja eine statt mit Frust mit viel Lust und Freude verbundene Tätigkeit sein, die es erlaubt, Modelle und Visionen der Realitätsbewältigung zu entwickeln, als mündiger Bürger an unserer Gesellschaft zu partizipieren und mittels angeregter Phantasietätigkeit im Kopf auf Reisen zu gehen. «Wer lesend seine Welt entdeckt und sich selbständig informieren kann, löst sich von Autoritäten und aus Abhängigkeiten.» (G. Falschlehner: Vom Abenteuer des Lesens. Salzburg/Wien: Residenz Verlag, 1997)

Wir alle wissen, dass Lesenlernen ein komplexer, aufwändiger und mit viel Arbeit von Schüler- und Lehrerseite verbundener Lernprozess ist. Dass Lesen auch enorm Spass machen kann, begreift erst, wer diese Kulturtechnik auch wirklich mühelos beherrscht. Der Weg dahin ist mit Anstrengungen gepflastert, zahlreiche Hürden gilt es zu überwinden. Ein Lichtblick auf diesem beschwerlichen Weg sind spannende Bücher mit Texten, die dem Leseniveau und den Interessen der Lernenden angepasst sind. Wie wichtig und prägend diese Leseerlebnisse sein können, zeigen zahlreiche Lebiographien. Und – Hand aufs Herz! – wer mag sich nicht auch an solch selige Stunden des Versinkens in Lesewelten erinnern.

Im schulischen Bereich werden grundsätzlich zwei Formen der Lektüre von Texten eingesetzt: Einerseits sei hier die Klassenlektüre erwähnt, die es erlaubt, mit einer ganzen Klasse über ein gemeinsam gelesenes Buch zu diskutieren und von hier aus weiterführende Projekte zu entwickeln. Andererseits gibt es die Form der individualisierten Lektüre, die den individuellen Bedürfnissen und dem Können der Schüler angepasst ist. Hier kann eine ganz gezielte Leseförderung stattfinden.

Die Bibliomedia Schweiz/Schweizerische Volksbibliothek mit der ihr angeschlossenen Zentrale für Klassenlektüre hat sich zum Ziel gesetzt, Schulen im Bereich einer diversifizierten Leseförderung Hilfestellung mit massgeschneiderten Buchkollektionen anzubieten. Im Bibliocenter für die deutschsprachige Schweiz in Solothurn stehen folgende Angebote für Schulklassen zur Verfügung:

1. Klassenleseserien

Eine Klassenleseserie besteht aus 15 bis 30 Exemplaren des gleichen Titels (entsprechend der SchülerInnenzahl) und dient der gemeinsamen Lektüre und Besprechung im Klassenverband. Es stehen, verteilt auf die neun Schulstufen, insgesamt rund 400 verschiedene Titel aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch bewährte Klassiker, zur Verfügung. Neu im Angebot sind auch «Easy Reader» für den Englischunterricht. Eben erschienen ist das neue Verzeichnis in gedruckter Form. Klassenleseserien können im Verzeichnis ausgewählt und telefonisch bestellt werden (032 623 51 58) oder direkt in der ZKL (Rosenweg 2, 4500 Solothurn) abgeholt werden. Der Bestand der ZKL ist auch unter www.bibliomedia.ch abrufbar.

2. Themenkollektionen

Eine Themenkollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Titeln (meist Sachbücher). Sie werden individuell nach den Wünschen der Lehrkräfte zusammengestellt und eignen sich für Werkstatt- und Projektunterricht. Denn es ist wichtig, den Umgang mit Büchern und verschiedenen Textsorten möglichst in allen Bereichen des Unterrichts zu verankern und zu fördern. Themenkollektionen können telefonisch bestellt werden (032 623 32 31) oder direkt im Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz/Schweizerischen Volksbibliothek (Rosenweg 2, 4500 Solothurn) selbst zusammengestellt werden.

3. Kollektionen für eine individualisierte Leseförderung

Eine Kollektion besteht aus ca. 10 bis 30 verschiedenen Kinder- oder Jugendbüchern, die nach Wünschen der Lehrkräfte und ihrer SchülerInnen zusammengestellt werden. Sie soll die Leselust bei Kindern und Jugendlichen wecken und wird als kleine Klassenzimmerbibliothek eingesetzt, die nach abgelaufener Leihfrist gegen eine neue Kollektion ausgetauscht werden kann. Kollektionen für die Leseförderung können telefonisch bestellt (032 623 32 31) oder im Bibliocenter (Rosenweg 2, 4500 Solothurn) selbst zusammengestellt werden.

4. Werkstattmaterialien

Die Bibliomedia Schweiz/SVB bietet Literatur zu ausgewählten «Lesewerkstätten» des Sabe Verlags an. Zur Zeit stehen Büchersammlungen zu folgenden Werkstattmaterialien (dieses Begleitmaterial in Mappenform ist von den Lehrpersonen direkt über den Buchhandel zu beziehen!) zur Verfügung:

- In Bücherwelten unterwegs (15 verschiedene Titel, Unterstufe)
- Lesespass im Hexenhaus (26 verschiedene Titel, Unterstufe)
- Gespenster, Monster, Vampire (ca. 10 verschiedene Titel, Mittelstufe)
- Leseabenteuer mit Tschipo (Hohlers «Tschipo» im Klassensatz, Mittelstufe)
- Harry Potter – Werkstätten und Ateliers zur Zauberwelt (J.K. Rowlings «Harry Potter und der Stein der Weisen» im Klassensatz, Mittelstufe)

Für die Oberstufe steht die Comic-Werkstatt «Zeitreisen Schweizer Geschichte», zusammengestellt vom Historischen Museum Luzern, zur Verfügung. Hier wird auch gleich das didaktische Begleitmaterial mitgeliefert.

Die Bibliomedia Schweiz/SVB ist bestrebt, das Angebot laufend zu erweitern. Die Lesewerkstätten können telefonisch im Bibliocenter in Solothurn bestellt werden (032 623 32 31).

5. Fremdsprachige Bücher

Gerade auch fremdsprachige Kinder und Jugendliche haben, so hat die PISA-Studie gezeigt, Schwierigkeiten beim Lesen. Bei der sprachlichen Integration fremdsprachiger Schüler kann eine Förderung der Lektüre von Büchern in der Muttersprache durchaus hilfreich sein. Über das Bibliocenter der Bibliomedia Schweiz/SVB in Solothurn können neben deutschsprachigen Büchern auch Kollektionen in englischer, spanischer, portugiesischer, türkischer, kroatischer und albanischer Sprache bestellt werden. Über das Bibliocenter in Lausanne (021 320 23 26) kann Literatur in französischer Sprache (Kollektionen und Klassensätze) bestellt werden. Und über das Bibliocenter in Biasca (091 880 01 60) können Buchkollektionen in italienischer Sprache bezogen werden.

Mit diesem vielfältigen und differenzierten Angebot will die Bibliomedia Schweiz Lehrerinnen und Lehrer in ihrer anspruchsvollen Lese- und Schreibförderungsarbeit in der Schule unterstützen. Sie will einen Beitrag leisten dazu, dass über eine gezielte und individuell abgestimmte Förderung der Kinder und Jugendlichen die erschreckenden Resultate der PISA-Studie sich in Zukunft revidieren lassen.

Information über Ausleihbedingungen und Bestellungen:
Bibliocenter Solothurn der Bibliomedia Schweiz
Rosenweg 2, 4500 Solothurn
Tel.: 032 623 32 31/
E-Mail: bcsolothurn@bibliomedia.ch
Der Katalog der Bibliomedia Schweiz ist online abrufbar unter: www.bibliomedia.ch

Anne-Marie Fröhlich und Margrit Herren-Zehnder

Lesespass mit Lesepass

Kinder und Jugendliche lesen, sind für Bücher zu begeistern, lassen sich von Geschichten aller Art verzaubern. Dies zeigt der überraschend grosse Erfolg der Aktion Lesespass mit Lesepass: Während sechs Monaten haben 474 Kinder und Jugendliche 7295 Bücher, d.h. 917 452 Seiten gelesen.

Von der Idee zum Konzept

Initiantin der Aktion ist die Gemeinde Wohlen BE, genauer das Departement Bildung und Kultur. Der Departementsvorsteher umreisst die Zielrichtung: Lesen ist der wichtigste Schlüssel zum Verstehen der Welt. Lesen als Kulturtechnik ist am Anfang aber recht anstrengend und braucht Ermutigung. Zum lustvollen Lesen braucht es Ansporn. Eine gemeindeweite Buchaktion soll ein Zeichen setzen, den Spass an Büchern wecken und fördern.

Die Anfrage für Konzept und Durchführung einer möglichen Aktion erreicht unser ATELIER JULIT Jugend & Literatur im Januar 2001. Ende April steht das Konzept und eine erste Orientierung geht an alle Verantwortlichen der sieben Schulbibliotheken und der Gemeindebibliothek sowie an die Leitungen aller Unter-, Mittel- und Oberstufenschulen der Ge-

meinde.
An einer Informationsveranstaltung im Mai wird die Aktion LESESPASS MIT LESEPASS vorgestellt: Bibliotheksverantwortliche und Lehrkräfte werden aufgefordert ein halbes Jahr lang das Lesen von Kinder- und Jugendbüchern in Bibliothek und Schule aktiv zu fördern und so die laufende Aktion zu unterstützen.
Alle rund 1000 Schülerinnen und Schüler der Gemeinde sind eingeladen an der Aktion LESESPASS MIT LESEPASS vom 21. September 2001 bis 21. März 2002 mitzumachen. Zum Logo wird der LeseLäufer (Copyright der Illustration bei der Stiftung Lesen Mainz); er steht für das gemeinsame Lesen, das Verbindende zwischen den verschiedenen Lesealtern aber auch für die Verknüpfung von Schule, Bibliothek und Familie während der Aktion.
Kernstück der Aktion ist der Lesepass, der in einer der Schulbibliotheken oder in der Gemeindebibliothek bezogen wird. Leserinnen und Leser tragen in den Pass Titel und Seitenzahl von vier soeben gelesenen Büchern ein, lassen sich die Lektüre durch Eltern oder Lehrkraft mit einer Unterschrift bestätigen und geben den ausgefüllten Lesepass in einer der Bibliotheken ab. Monat für Monat werden unter den eingegangenen Pässen Buchpreise verlost. Den aktuellen Stand der Aktion sowie die Gewinnerinnen und Gewinner geben wir monatlich in allen Schulen und Bibliotheken bekannt.
Begleitend zur Aktion bieten wir einen mehrteiligen Fortbildungskurs für alle Lehrkräfte und Bibliotheksverantwortlichen der Gemeinde an, um ihnen einen Einblick in die Vielfalt der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur zu verschaffen und ihnen die Möglichkeit zu geben sich mit kind- und jugendgemässer Leseanimation in Schule und Bibliothek auseinander zu setzen.
Für die Aktion steht nur ein bescheidenes Budget zur Verfügung. Für die monatlichen Buchpreise gehen wir in unserer Gemeinde aber auch im Buchhandel und bei Verlagen auf Sponsorensuche.

Die Aktion auf vollen Touren

Starttag von LESESPASS MIT LESEPASS ist der 21. September 2001. In mehreren Schulhäusern wird dies zum Anlass für ein buchbezogenes Spezialprogramm genommen: Schulstunden werden unterbrochen und mit Überraschungen zur Aktion fortgesetzt.
Nach einem Monat können wir die ersten Lesepässe auswerten, und bereits zeichnet sich der Erfolg ab: Von ca. 1000 angesprochenen Kindern und Jugendlichen haben 192 mitgemacht, 298 Lesepässe abgegeben und gemeinsam 163'116 Seiten gelesen. Die ersten Buchpreise werden verlost. Gewinnchancen haben alle, die mitgemacht haben, egal, wie viele Seiten gelesen wurden.
Während der folgenden Monate breitet sich in der ganzen Gemeinde das Lesefieber aus, Schulhäuser wetteifern untereinander, Ausleihzahlen in den Bibliotheken schnellen in die Höhe, es wird vielerorts über Bücher gesprochen und lesegewohnte wie leseungewohnte Kinder und Jugendliche packt die Lust am Buch.
Am 21. März 2002, dem Schlusstag der Aktion, steht fest: Jedes zweite Schulkind hat mindestens einen Lesepass abgegeben, d.h. mindestens vier Bücher gelesen.

Das LesePassFest als Höhepunkt

Alle Leserinnen und Leser werden ans LesePassFest im Mai 2002 eingeladen. Der Leseläufer präsentiert stolze Zahlen: 474 Kinder und Jugendliche haben 1845 Lesepässe abgegeben, 7295 Bücher, d.h. insgesamt 917 452 Seiten gelesen. Mit vielen Resultaten aus der Aktion, einfallsreichen Produktionen rund ums Buch und einem grossen Harry-Potter-Quiz mit über 50 Kandidatinnen und Kandidaten geht LESESPASS MIT LESEPASS zu Ende.

Anne-Marie Fröhlich und Margrit Herren-Zehnder. ATELIER JULIT, Jugend & Literatur. Falkenriedweg 16, Postfach 376, CH-3032 Hinterkappelen. Tel. 031 904 07 00, FAX 031 904 07 01. e-mail julit@bluewin.ch

Peter Gyr

Lieber Lese-Lust als PISA-Frust

Als Bibliotheksbeauftragter des Kantons Luzern beschäftige ich mich seit Jahren nicht nur mit dem Bibliothekswesen, sondern auch mit der Leseförderung. In den rund 200 Schul- und Gemeindebibliotheken des Kantons Luzern stehen rund 800'000 Medien für ca. 350'000 Einwohner zur Verfügung. Allerdings werden die Bibliotheken sehr unterschiedlich genutzt. Ich frage mich, was nützen die schönsten Bibliotheken, wenn sie zu wenig besucht werden? Woran liegt es, dass die Lesekultur in unseren Breitengraden nicht den gleichen Stellenwert hat wie zum Beispiel in Nord- oder Osteuropa? Hängt es mit unserem Bildungssystem und mit unserem Freizeitverhalten zusammen? Liegt es daran, dass uns in der Schule die Freude am Lesen gründlich ausgetrieben wurde und wir uns lieber in der Wirtschaft oder im Shopping treffen als in der Bibliothek? Das sind Fragen, die ich nicht schlüssig beantworten kann. Ich weiss aber, dass die Lehrpersonen

und Bibliotheksangestellten in der Regel Viel- und Gernleser sind. Sie gehören einer Minderheit an. Ihr Problem ist, sie kennen nicht die Welt der Wenig- und Nichtleser. Gerade deshalb finde ich es toll, dass an der Hochschule für soziale Arbeit HSA das Forum Leseorte entstanden ist. Mit anderen Worten, Leseförderung wird für einmal aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Die bisherigen Leseförderungsprofis aus dem Bildungsbereich vernetzen sich mit Partnern aus dem Sozialbereich. Eine erste Folge ist, dass die Bibliotheken sich nach aussen öffnen und auf mögliche Kunden zugehen. Es entstehen neue Leseorte.

An der Fachstelle für Schulberatung ist die Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen ein zentrales Thema. Die Erfahrung zeigt, wer als junger Mensch die Begeisterung für das Lesen entdeckt hat, den lässt die Lese-Lust so schnell nicht wieder los.

Ich hoffe, dass das Projekt Leseorte neue Impulse zur Leseförderung gibt und dass möglichst viele Menschen sich zum Lesen verführen lassen. Denn wie Untersuchungen zeigen, sind lesende Zeitgenossen meistens die glücklicheren Menschen als diejenigen, die nicht lesen. Die PISA-Studie hat ein düsteres Bild der Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit gezeichnet. Ist das vielleicht die Erklärung dafür, dass so viele Zeitgenossen mit einer säuerlichen Mine durch die Gegend laufen?

Das Projekt Leseorte dürfte in der Zentralschweiz längerfristig einen schönen Beitrag zur Steigerung der Lebensqualität bilden. Ein solches Unternehmen verdient breite Unterstützung.

Dr. Peter Gyr, fsb Fachstelle für Schulberatung, Sentimatt 1, CH-6003 Luzern. E-mail p.gyr@fsb-luzern.ch.

Leseorte!

Start des Aktionsprogrammes zur lustvollen Leseförderung in der Freizeit

Die Leselust ist – trotz oder wegen der täglichen Informationsflut – in vielen Bevölkerungskreisen aus der Mode gekommen. Die Aktion Leseorte! ist eine zusätzliche Antwort auf die PISA-Studie und will aufzeigen, dass die dargelegten Probleme nicht vom Bildungswesen allein gelöst werden können. Leseorte! wurde von der HSA Luzern mit verschiedenen Institutionen aus Bildung, Kultur und Sozialwesen lanciert. Sie will während rund zwei Jahren auf vielschichtige und lustvolle Weise die Lesekompetenz der ZentralschweizerInnen ausserhalb von Schule und Beruf anregen.

Leseorte! bringt in den nächsten zwei Jahren originelle Veranstaltungen, überraschende Plattformen, unerkannte Talente und bekannte Autoren an ungewöhnlichen Orten in der ganzen Zentralschweiz zur Aufführung. Die Aktion will jegliche Art von Lust zum Lesen in vielfältiger Form fördern. Die Projekte und Veranstaltungen richten sich an ein breites Publikum in verschiedenen Orten der Zentralschweiz sowie an Jugendhäuser in der ganzen Schweiz. Jugendliche sollen ausserhalb der Schule und Erwachsene ausserhalb von Beruf und Weiterbildung angesprochen und motiviert werden, ihren persönlichen Lesestau oder allfällige Leseschwierigkeiten anzugehen.

Autorentreffen in der GasseChuchi

Beispielsweise organisiert Bibliomedia Schweiz einen Lesestoffservice für Jugendhäuser, die Fachstelle für Schulberatung (fsb) bringt bekannte Autorinnen in die GasseChuchi, die an den Abenden die Türen weiter öffnet als üblich. Die Stadtbibliothek Luzern sorgt dafür, dass Lesen + Schreiben für Erwachsene Schulung am Computer durchführen kann.

Austausch regt an und macht erfinderisch

Die Befunde des PISA-Berichtes rufen nicht allein nach bildungspolitischen Massnahmen, sondern weisen deutlich auf die sozialpolitische Brisanz hin. Ein Grund für die Hochschule für Soziale Arbeit HSA Luzern in diesem Felde neben der Schule ebenfalls mit gezielten Beiträgen aktiv zu werden. Neben neuen und ungewohnten Orten bietet Leseorte! eine Plattform für neue Netzwerke und ungewohnte Partnerschaften. Die Kooperationspartner profitieren gegenseitig von fachlichem Knowhow und vorhandenen infrastrukturellen Einrichtungen für Leseprojekte. Dabei wird die Leselust keineswegs auf mögliche soziale Folgeprobleme reduziert, möglichst breite Bevölkerungsschichten sollen sensibilisiert und motiviert werden.

Partnerschaften auf einen Blick

An Leseorte! beteiligen sich folgende Organisationen und Institutionen: Lesen + Schreiben für Erwachsene Innerschweiz, GasseChuchi, Team Gassenarbeit, Stadtblibliothek Luzern, Bibliotheksverband Region Luzern BVL, Fachstelle für Schulberatung fsb, kinder und jugendmedien zentralschweiz, Bibliomedia Schweiz, Schweizerisches Jugendschriftenwerk SJW, creadrom und weitere Organisationen.

Die Aktion *Leseorte!* ist breit abgestützt und wird auch vom Buchhandel, verschiedenen Stiftungen und Unternehmungen mitgetragen. Kulturveranstaltende wie das Internationale Comix Festival Fu-

metto Luzern oder der Nidwaldner Büecherfrüelig werden die Thematik ins Programm aufnehmen. Es sind spannende Synergien und interessante Gemeinschaftsprojekte im Entstehen.

Leseorte! bietet eine Plattform für die Vernetzung von Sozialem, Kultur und Bildung im Bereich der Leseförderung. Die Gruppe begrüsst gerne auch weitere Organisationen und Institutionen zur Aktion. Informationen und Veranstaltungskalender können über leseorte@hsa.fhz.ch oder Telefon 041 367 48 64 bei der HSA Luzern bestellt werden.

Rita Schnyder, Koordination Partner und Medien, creadrom, Telefon 041 240 90 01, schnyder@creadrom.ch

Emanuel Müller, Projektleiter, HSA Luzern, Institut WDF, leseorte@hsa.fhz.ch

(s. auch Termine, S. 70)

Ruth Fassbind-Eigenheer

Wunderland Bibliothek – die Schweizer Bibliotheken an der Expo.02

Nach dem Erfolg des Leseförderungsprojektes mit literarischem «Who is who» auf dem Zürcher Paradeplatz im letzten Jahr (vgl. dazu «Leseforum» 10/ 2001, 31f.) hatte die Bibliomedia ursprünglich die Absicht, 2002 mit dem gleichen Konzept eine kleine Tour de Suisse durch einige Schweizer Städte zu organisieren. Vorgesehen war, den Bibliotheken vor Ort den literarischen Wettbewerb (mit der Modellbibliothek im Bus als Hilfsmittel zur Lösung der Aufgaben) als PR-Aktion zur Verfügung zu stellen. Und schön wäre es, so dachte die Bibliomedia, wenn die ganze Leseförderungs- und Bibliotheksanimationskampagne an der Expo.02 gestartet werden könnte. Wie gedacht, so getan: auf die Anfrage hin folgte schon bald eine positive Antwort. Die Expo.02 zeigte grosses Interesse; das Literatur-Projekt der Bibliomedia passe sehr schön zum «Cirque des idées», dessen Durchführung an neun Wochenenden auf drei verschiedenen Arteplages geplant sei. Dabei handelt es sich um einen Platz mit frei schwebendem Zeltdach, wo sich Philosophen und Schriftsteller, Künstler und Wissenschaftler zum Gespräch finden. Der literarische Wettbewerb mit dem Figurenspiel würde da, so meinte die Leitung «Events» der Expo, gerade noch den richtigen Pfiff reinbringen. Und da zum Figurenspiel und dem Wettbewerb die Präsenz einer Modellbibliothek mit den literarischen Werken, aus denen die Figuren stammen, gehört, liesse sich auch bezüglich Ausstattung des «Cirque» etwas machen. Denn Ende 2001 stand immer noch offen, wie denn der Raum unter dem Zeltdach ausstaffiert werden sollte. Bedingung einer Teilnahme war allerdings, dass das Projekt exklusiv an der Expo.02 gezeigt werden sollte.

Die Bibliomedia entschied sich nach reiflicher Überlegung für eine Beteiligung an der Expo. Ausschlag gab die Tatsache, dass weder das Medium Buch noch die Bibliotheken mit einem Projekt an der Landesausstellung vertreten waren. Zudem ist die Chance einer solch attraktiven und werbewirksamen Präsentation der Bibliotheken in der Schweizer Öffentlichkeit einmalig und so schnell nicht wieder gegeben. Denn wer weiss, wann und wie und ob überhaupt eine nächste Expo stattfinden wird?

Da das Bibliomobile als Modellbibliothek hinsichtlich des Designs vor den Augen der Expo-Verantwortlichen keine Gnade fand, ging es bald darum, für die Unterbringung der Bücher eine attraktive und Expo-kompatible Ersatzlösung zu finden. Das junge Gestalterteam, zusammengesetzt aus einem Mitarbeiter von :mlzd architekten (Biel) und der Graphikerin sowie dem Tongestalter des Berner superbüro grafik/sound, legte ein bestechendes Gesamtkonzept für die Gestaltung des «Cirque des idées» vor, das auch die Expo-Verantwortlichen begeisterte. Das vom kreativen Team entwickelte «Wunderland Bibliothek» symbolisiert in Form einer Sphärenlandschaft die Welt der Bibliotheken als Universum des Wissens, der Kultur und der Phantasie. Durch die futuristisch anmutende Raumgestaltung und eigens darauf abgestimmte Ton- und Textsequenzen werden die durch Bibliotheken erschlossenen Wissens- und Erlebnisräume sinnlich wahrnehmbar.

Konkret betritt der Expo-Besucher einen leuchtend grünen Rasenteppich, auf dem sich weisse, runde Clubtische mit in der Mitte integrierten Buchbeständen befinden. Als Sitzgelegenheiten stehen den Besuchern durchsichtige, an der Basis mit pinkfarbigem Wasser gefüllte Gymnastikbälle zur Verfügung. Unter dem ebenfalls weissen Zeltdach entsteht so eine leichte, beschwingte und zu spielerischem Umgang mit Buch und Ideen einladende Atmosphäre. Als besondere Attraktion steigen im «Wunderland» – analog zur Veranstaltung auf dem Paradeplatz – Figuren der Weltliteratur aus den Büchern und fordern das Publikum zum literarischen Rätselraten in Form eines Wettbewerbs auf. Die fünf bis sechs Aufführungen pro Wochenende werden von Studierenden der Theater Hochschule Zürich bestritten, die wiederum – wie auch schon in Zürich – für das Projekt gewonnen werden konnte.

Dass das Konzept funktioniert, zeigte sich schon am ersten Wochenende. Am Samstag fand, bei nicht sehr strahlendem Wetter, die Eröffnung des «Cirque



Lesen an der Expo.02

des idées» als «Wunderland Bibliothek» statt; gleichzeitig wurde die Taufe der Bibliomedia Schweiz gefeiert. Die altwehrwürdige Schweizerische Volksbibliothek (gegr. 1920) hatte beschlossen, ihren Namen zu wechseln und damit dem Umstand Rechnung zu tragen, dass aus den «Volksbibliotheken» des 19. Jahrhunderts in der Zwischenzeit moderne öffentliche Bibliotheken geworden sind. Zudem war die SVB genau besehen nie eine «Volksbibliothek», sondern seit ihrer Gründung stets die «Bibliothek der Bibliotheken». Zugleich tragen nun die drei Bibliocentren in Solothurn, Lausanne und Biasca erstmals denselben Namen; damit wird die Zugehörigkeit zur gleichen Institution nach aussen unterstrichen.

Im Rahmen der kleinen Feier fand der erste Auftritt der Studierenden der Theater Hochschule statt, und die ersten Wettbewerbsformulare fanden ihren Weg in die Hände des Publikums, das das Spektakel mit Interesse verfolgte. Am Nachmittag dann zog das niederschwellige Buch-, Veranstaltungs- und Diskussionsangebot des «Wunderlandes» die Expo-Besucher in Scharen an. Interessiert folgten erwachsene Zuhörer den dargebotenen Diskussionen und Podiumsgesprächen, während sich Kinder eher für die Märchenstunden begeistern liessen. In den Pausen gruppierten sich ganze Familien auf den Sitzbällen um die Minibibliotheken. Bücher wurden mit Interesse betrachtet, Eltern lasen ihren Kindern vor oder erzählten die Geschichten nach. Und wenn die Schauspieler sich auf einmal unters Publikum mischten und unter Einbezug der Zuschauer ihr Spiel begannen, hatte der Platz unterm Zeltdach innert kurzer Zeit gleich nochmals starken Zulauf. Mitarbeiterinnen der Bibliomedia verteilten während und nach der Aufführung Wettbewerbsformulare, erklärten Ziel und Zweck der Veranstaltung und halfen beim Lösen der Aufgaben mit. Jedenfalls füllte sich der Wettbewerbsbriefkasten bald schon mit ausgefüllten Talons. Und in den auf das «Wunderland»-Wochenende folgenden Tagen traf nochmals zahlreiche Wettbewerbspost ein. Und dies blieb auch nach den folgenden «Cirque des idées»-Wochenden so!

Für die Bibliomedia hat sich gezeigt, dass ein niederschwellig und attraktiv präsentiertes Buchangebot immer noch auf breites Interesse bei Jung und Alt stösst. Im «Wunderland» wird in Büchern ausgiebig gestöbert, geschmökert und sogar intensiv gelesen. Die anregende Atmosphäre unter dem Zeltdach, die bunten und «gluschtig» aufgemachten Bücher sowie die modern-witzige, «coole» Ausstattung verleiten zur Beschäftigung mit dem Buch. Der Rücklauf an Wettbewerbsformularen beweist, dass einerseits zahlreiche literarische Werke der Weltliteratur offensichtlich – in der einen oder anderen Form – immer noch zum Allgemeinwissen gehören. Und dass andererseits die Freude am Recherchieren und an der intensiven Beschäftigung mit Literatur – allen Unkenrufen zum Trotz – immer noch bei vielen wach oder doch zumindest leicht zu wecken ist.

Ruth Fassbind-Eigenheer, Bibliocenter Solothurn der Bibliomedia Schweiz
Rosenweg 2, 4500 Solothurn
Tel.: 032 623 32 31/E-Mail: bcsolothurn@bibliomedia.ch

Claudine Ehrbar et Olivia Leccabue

Une Ribambelle de livres voyage dans les écoles enfantines

La *Ribambelle* est une reprise du projet Attention : virus lecture ! créé par Jeunesse et Médias.Arole pour les écoles primaires, que nous avons adaptée pour les écoles enfantines.

La *Ribambelle*, c'est 40 livres récents qui voyagent dans des sacs à dos-bonshommes. Un livre de bord l'accompagne. Elle reste un mois environ dans une classe, durant lequel les objectifs visés sont les suivants :

- Plaisir de la découverte du livre
- Sensibilisation au livre
- Temps particulier avec accent mis sur le livre
- Le partage de la découverte entre enfants, parents, grands-parents et enseignants.

La *Ribambelle* s'installe, les sacs-bonshommes contenant les livres sont exposés dans la classe ; ils symbolisent un groupe d'enfants, tous différents, main

dans la main dans le plaisir du partage d'un moment de lecture. Les enfants découvrent… et regardent les livres. L'enseignant(e) raconte… Les parents, les grands-parents sont invités à une soirée portes ouvertes. Des coins-lecture sont aménagés, parents, grands-parents, enfants, enseignants(es) lisent et écoutent des histoires. Dans les classes accueillant beaucoup d'enfants non francophones, des collègues peuvent seconder l'enseignant(e).

Puis le voyage de la *Ribambelle* continue… vers une autre classe, les enfants l'accompagnent, leur sac à dos rempli de livres. Suit un moment d'accueil, d'échanges, de partage entre les deux classes… coup de cœur… préférence.

Un groupe repart, l'autre découvre à son tour la *Ribambelle*.

Un bilan sera effectué au bout d'un an ; s'il est positif, d'autres projets suivront peut-être.

La *Ribambelle* a pu voir le jour grâce aux Bibliothèques des Jeunes de la Ville de La Chaux-de-Fonds, à l'*Association des Bibliothèques des Jeunes,* aux bibliothécaires ainsi qu'à deux maîtresses d'école enfantine, membres de l'Association des Bibliothèques des Jeunes. De plus, nous collaborons avec le groupe de travail Prévention de l'illettrisme au préscolaire de l'Association Lire et Ecrire.

Claudine Ehrbar (et Olivia Leccabue), maîtresses d'école enfantine, rue des Chevreuils 51, 2300 La Chaux-de-Fonds. Tél. 032 926 4084

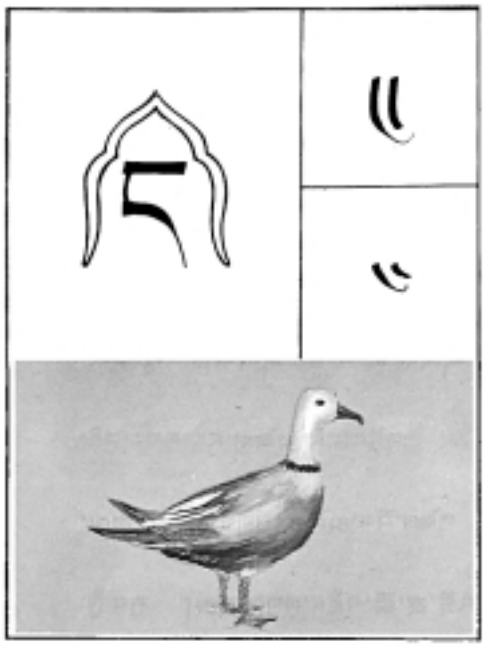
Michèle Hocké

Une ouverture sur la diversité culturelle

Depuis quatorze ans, la bibliothèque Globlivres, à Renens, offre de la lecture en leur langue aux émigrés de toutes provenances. Avec nos 17.000 livres en plus de 180 langues, nous voulons aider les migrants, enfants et adultes, à surmonter le choc de l'exil et à garder un lien avec leurs racines pour y puiser le dynamisme nécessaire à leur intégration.

Mais celle-ci dépend, bien évidemment, de la place qui leur est réservée dans la société d'accueil. Il faut que les étrangers soient acceptés et respectés dans leur identité culturelle pour qu'ils puissent s'intégrer harmonieusement. Or ils sont, le plus souvent, source de crainte et de rejet, ceci par ignorance bien plus que par réelle malveillance.

Pour aider à combler ce fossé, Globlivres propose depuis une année une animation destinée, cette fois, aux classes scolaires et à d'autres groupes d'enfants francophones. Celle-ci se base sur la découverte des écritures et des livres d'ailleurs.



Abécédaire tibétain

L'animation comprend quatre parties distinctes :

- Une très courte partie didactique sur la répartition géographique des 3000 langues et des 25 écritures du monde. C'est l'occasion de questionner les enfants sur les langues et les écritures qu'eux-mêmes pratiquent.
- Un atelier de calligraphie, durant lequel les enfants s'exercent à écrire et prononcer quelques mots courants dans une langue et une écriture étrangères - sous la conduite d'une animatrice persane, chinoise ou tamoule. Ils le font avec beaucoup d'enthousiasme et de rires et sont très fiers de rapporter à la maison leurs feuilles d'exercice.
- Un moment de jeux, pour lequel nous avons créé des jeux inédits basés sur les écritures et les langues les plus diverses, tout en donnant l'occasion de découvrir des aspects de la vie quotidienne des pays auxquels celles-ci appartiennent.
- Une promenade au milieu des livres et des écritures les plus exotiques présents dans la bibliothèque. Nos jeunes visiteurs sont alors ravis de découvrir *Tintin au Tibet* écrit en tibétain, l'histoire d'Icare en caractères grecs, la ponctuation de l'écriture éthiopienne ou de comparer les écritures chinoises et japonaises, par exemple. Les livres sont présentés en parallèle avec des photographies d'enfants de mêmes origines et sont choisis de manière à illustrer aussi bien les analogies entre eux et nous que, parfois, les différences physiques et de mode de vie.

Ces animations, dont le but n'est pas d'enseigner,

mais de susciter l'intérêt et la sympathie, ont reçu l'assentiment de l'Office Fédéral des Etrangers qui les finance. Elles ont également remporté un franc succès dans le milieu scolaire vaudois.

Durant l'année scolaire écoulée, une quarantaine de groupes d'enfants y ont participé et tous en sont repartis enchantés, les enfants empruntant des livres pour eux ou leurs parents et les enseignants se proposant de poursuivre en classe l'ouverture interculturelle amorcée. Ils trouvent alors chez nous le matériel dont ils ont besoin à cet effet.

Nous espérons faire ainsi découvrir à nos jeunes visiteurs la richesse et la beauté de la diversité afin qu'ils deviennent des citoyens dignes du 21ième siècle.

Bibliothèque interculturelle, Globlivres, Michèle Hocké, Rue Neuve 2 bis, 1020 Renens. tél.0216350236, fax 0216350449

Barbara Bianchi

Présentation de l'Association LECTURE ET COMPAGNIE

LECTURE ET COMPAGNIE est une association à but non lucratif, née d'une idée lancée par Barbara Bianchi, sensibilisée par le phénomène de la solitude. En effet, beaucoup de gens se retrouvent immobilisés pour une période indéterminée – à la suite d'un problème, passager ou plus grave, ou tout simplement par suite de leur âge avancé – et s'ennuient, ne sachant que faire de leur nouvel état.

Ainsi la convalescence ou la vieillesse, qui devrait être un moment positif et enrichissant pour nous-même, nous apporte souvent une grande tristesse et même une culpabilité qui peuvent conduire à une sorte d'abandon intellectuel et mental pour une vie qui ne serait plus la nôtre.

Lire, c'est rencontrer, par l'intermédiaire du texte, une autre pensée, une autre sensibilité et dialoguer avec elle.

LECTURE ET COMPAGNIE désire, par le biais de la lecture et de l'échange intellectuel, apporter de la chaleur humaine aux personnes qui ne sont peut-être plus «économiquement actives», mais qui restent tout à fait actives dans leurs choix personnels.

Les lectrices et les lecteurs de LECTURE ET COMPAGNIE prêtent leur voix sur demande – et dans toute la Suisse – pour faire partager l'émotion d'un roman, le suspense d'une enquête policière, le contenu d'un article de journal, d'une revue, d'une biographie, la passion d'un conte ou d'une bande dessinée, ou tout autre ouvrage dont le choix reste celui de l'auditeur ou de l'auditrice.

Pour une bonne qualité de lecture, cette dernière sera toujours réalisée par un lecteur de même langue maternelle que son auditeur.

LECTURE ET COMPAGNIE s'adresse aux personnes âgées, mais aussi aux adultes encore jeunes et aux enfants – malvoyants ou non voyants, malades, accidentés, handicapés – ne jouissant plus de la même autonomie qu'avant, ou à toute personne ayant simplement envie d'un échange humain et intellectuel, régulier ou occasionnel.

Les lectrices et les lecteurs se rendent à l'hôpital, en clinique, en maison de retraite, de convalescence, dans les homes mais aussi à domicile, où beaucoup de personnes se retrouvent souvent très isolées, malgré, dans le meilleur des cas, le passage régulier de l'infirmière et de l'aide ménagère.

La séance individuelle de 2 heures maximum se monte à 60 francs (même prix pour 1, 2, 3 ou 4 personnes).

La séance collective (à partir de 5 personnes) organisée «à la maison», ou en institution en accord avec le Service d'animation, s'élève à 120 francs.

Les personnes au bénéfice d'une rente (OCPA, AI) ne paient que 10 francs chacune pour les 2 heures.

LECTURE ET COMPAGNIE propose également des bons cadeaux pour les ami/e/s et les familles qui ne peuvent visiter leurs proches aussi souvent qu'ils le souhaiteraient, pour des raisons de travail, d'emploi du temps ou de distance. Le prix est le même, seule diffère la présentation puisque dans ce cas, la séance de lecture est offerte sous forme de bon, comme on reçoit une belle boîte de chocolat.

Coordonnées: Lecture et Compagnie, Rue Hugo de Senger 1, 1205 Genève. Téléphone et fax: 022 329 25 19 – E-Mail: lectureetcompagnie@hotmail.com – Site Web: lectureetcompagnie.ch.

Rezensionen
Critiques

Martine Jey: La littérature au lycée.
Invention d'une discipline (1880-1925).
Université de Metz, Recherches Textuelles, 3, 1998, 344 p.

À travers un corpus d'auteurs et une modalité spécifique de lecture, la lecture littéraire, la IIIe République a durablement orienté la culture, l'imaginaire, les valeurs et les goûts littéraires de plusieurs générations. Martine Jey nous fait assister à la genèse conflictuelle d'une nouvelle discipline scolaire, entre 1880 (le discours latin est remplacé par la composition française au baccalauréat) et 1925 (mêmes programmes et mêmes épreuves pour les sections classiques, modernes et dans l'enseignement féminin).

Le corpus des auteurs s'élargit prodigieusement en droit puisque le patrimoine concerné va des origines au Romantisme, même si, dans les faits, le noyau dur des références obligées reste le Grand Siècle. Comme le dit en 1895 la commission des auteurs classiques « en élargissant le champ des explications et des lectures, on n'a eu en aucune façon la pensée ni de disperser le travail des classes sur un plus grand nombre de textes, ni de déplacer le centre de la culture classique ». Si l'on veut donner une idée de l'ensemble, comment ne pas recourir à l'histoire littéraire ? Pourtant, ce choix fait en 1880 est vite critiqué par les « progressistes ». Ils dénoncent les dérives d'un enseignement dogmatique qui « enseigne des résultats », énumère les écoles littéraires, fait apprendre des listes d'auteurs et des résumés d'œuvres, au lieu d'encourager la lecture directe des grands textes. Supprimée en 1902 (ainsi que le cours magistral, remplacé par des leçons « de lecture » des œuvres), l'histoire littéraire est pourtant rétablie en 1925, du fait de la « nécessité de contextualiser ».

Mêmes débats sur les manières de lire et faire lire, à travers les nouveaux exercices canoniques, l'explication et la composition française. Les habitudes rodées pour l'explication latine (la *praelectio*) doivent être entièrement révisées, puisqu'il ne s'agit plus seulement de faire comprendre littéralement en traduisant. A travers quelques manuels (Brunot, Rudler, Roustan), Martine Jey décrit la mise en place hésitante de l'explication de texte, dont Lanson fait la pierre de touche de l'enseignement littéraire « à la française », tourné vers des textes dont la langue, le style, les thèmes et les valeurs sont au fil des siècles devenus opaques au lecteur naïf ou pressé.

La composition française pose autant de problèmes. Imposée en 1880, elle vise à juger de la capacité des élèves à exprimer leurs idées et non à « amplifier » le canevas d'un argumentaire déjà fourni. Les formes en sont encore variées (dissertation, lettres, discours, dialogues, narrations) mais dans la pratique, on se coule dans les moules existant déjà à l'université. Brunetière remarque avec ironie qu'on voit les mêmes auteurs, les mêmes exercices et parfois les mêmes sujets de dissertation au baccalauréat, à la licence de lettres et à l'agrégation. Lanson voudrait la faire remplacer par le commentaire, car il voit quel leurre représente un exercice qui permet aux bachoteurs de réciter un cours sur des auteurs qu'ils n'ont pas lus. À ses yeux, elle doit être réservée aux futurs professeurs, mais c'est peine perdue. En 1925, la dissertation littéraire a pris le pas sur tous les autres sujets au baccalauréat, la lettre et le discours ne survivant que dans des sujets historiques de plus en plus minoritaires.

Martine Jey peut ainsi pointer trois paradoxes : on critique la dissertation, elle s'impose ; on critique l'histoire littéraire, elle s'impose ; on critique « l'enseignement des résultats », il s'impose. À ses yeux, le formalisme rhétorique a cédé la place à un nouveau formalisme, ce qui rend l'enseignement « encore plus élitiste, dans la mesure où il implique une connivence culturelle plus grande ». Pour comprendre comment les visées du projet initial ont pu être à ce point dévoyées, il faut saisir les logiques des partis en présence. Martine Jey rappelle comment les professeurs ont forgé les pratiques d'un enseignement littéraire sans latin dans l'enseignement moderne et féminin. Cependant, le succès de ces sections auprès des familles n'est pas parvenu à les rendre légitimes. La réforme de 1902, qui met la section moderne, la plus fréquentée, sur le même pied que les sections classiques, suscite un tollé des défenseurs de la tradition. Pour eux, c'est « la mort des humanités ». Des rumeurs de baisse de niveau et de crise du français se répandent aussitôt : « c'est la faute à la réforme ». Tandis qu'à la Ligue pour la culture française (classi-

que), P. Crouzet compare l'enseignement du français sans latin à l'enseignement de la morale laïque sans fondement confessionnel, la Ligue des amis du français et de la culture moderne (où l'on retrouve Lanson et Brunot) défend l'idée, pas encore triviale, que l'on pourrait faire un bon enseignement du français par le français.

Où se trouvent les clefs de cette résistance ? Dans et non hors de l'école, répond Martine Jey, qui déplace le regard du politique au corporatif. Elle étudie les rapports de force au sein du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, composé majoritairement d'enseignants, et qui rend un avis sur les programmes, les manuels, la pédagogie. Les lettres sont représentées par Bernès, réélu de 1891 à 1924, pilier de la future association franco-ancienne. Les agrégés de grammaire font cause commune avec lui et la corporation latiniste fait échouer le projet d'agrégation de lettres modernes de 1896 (échec durable : elle ne sera créée qu'en 1960).

Le travail de Martine Jey, et c'est là sa force, ne cesse de croiser divers points de vue : textes officiels et articles polémiques, décomptes des corpus d'auteurs et sujets d'examen, propositions des manuels et débats au Conseil supérieur. Se trouve ainsi restituée la dynamique des luttes de pouvoir qui, ici comme ailleurs, ont laissé des cicatrices dans l'imaginaire enseignant et les consensus disciplinaires. Ainsi, l'enseignement littéraire qui s'invente à la charnière des XIXe et XXe siècles se trouve marqué par les tensions contradictoires de la « république des professeurs » : tensions idéologiques sur le front politique, tensions culturelles sur le front social, tensions corporatives sur le front pédagogique. Les seules certitudes partagées, finalement, s'appellent Corneille, Racine et Molière. De quoi en faire pour longtemps des valeurs sûres.

Anne-Marie Chartier. SHE-INRP. Paris

François Azouvi: Descartes et la France.

Histoire d'une passion nationale.

Fayard 2002. 360 p.

Stéphane Van Damme: Descartes.

Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques 2002. 350 p.

La lecture d'une œuvre est une « construction » historique et non le face-à-face solitaire d'un lecteur attentif avec un texte fixé une fois pour toutes. S'il était besoin de le prouver, voici deux livres parus presque simultanément, qui ne sont pas deux nouveaux commentaires de l'œuvre cartésienne, mais deux études sur la lecture de Descartes au fil du temps. Au départ, une interrogation : comment le philosophe a-t-il pu devenir le symbole (mythique) de l'esprit français « cartésien » ou supposé tel ? « Le monde aime la France, parce que dans la France il reconnaît Descartes » dit Maurice Thorez, premier secrétaire du parti communiste, dans un discours du 2 mai 1946 ; « Descartes, c'est la France », déclare André Glucksman en 1987, lors du 350e anniversaire du *Discours sur la Méthode*. Avant cette unanimité, Descartes a été enrôlé sous diverses bannières et la variété des usages a fini par faire de lui une référence commune indiscutée. Pourtant, malgré la similitude de leur visée, les livres d'Azouvi et Van Damme relèvent de deux approches différentes (mais non contradictoires), l'une plus soucieuse de relier la réception des idées de Descartes aux idéologies des interprètes, l'autre plus attentive aux conditions sociales et culturelles qui ont façonné une telle réception.

François Azouvi a déjà retracé dans un précédent ouvrage, *De Königsberg à Paris. La réception de Kant en France* (1991) les avatars d'une autre lecture philosophique. Dans le cas de Descartes, c'est l'énigmatique multiplicité de lectures contradictoires qu'il a cherché à éclairer. Il relate les controverses qui précèdent ou suivent la mort de Descartes en 1650, les uns l'étiquetant janséniste ou même calviniste (sa théorie de la substance semble incompatible avec le mystère de l'eucharistie), tandis que ses partisans le font « bon catholique » et « bon français » (c'est-à-dire bon gallican, reconnaissant le pouvoir du roi plus que celui du pape). Sa prose française en fait un « moderne » et lui vaut la faveur de femmes aussi réputées que la fille de Madame de Sévigné, la princesse Elizabeth de Bohême ou la reine Christine de Suède, qui pour être lettrées n'en sont pas pour autant grandes latinistes. Au XVIIIe siècle, les fronts de lutte s'inversent. Au moment où les jésuites, de-

vant l'offensive matérialiste des Lumières, se rallient à une philosophie finalement soucieuse de se fonder en raison sur l'existence de Dieu, la notoriété de Newton ruine l'œuvre scientifique de Descartes. Voltaire raille la théorie des tourbillons mais le discrédit qu'il jette sur le savant ne l'empêche pas d'admirer le penseur libre, exilé et persécuté. De ce fait, l'œuvre de Descartes devient un ensemble éclaté : on peut oublier la physique, mais sauver la métaphysique et/ou la méthode philosophique, sans se sentir enfermé dans un système à prendre en bloc ou à laisser.

Au XIXe siècle, le clan catholique se scinde : les ultras et Lamenais en font le représentant d'une modernité pernicieuse, réformée et révolutionnaire. Pour les gallicans, dont Mrg Frassinous, ministre de l'Instruction publique et de cultes en 1824, Descartes reste le philosophe à faire lire aux séminaristes. Dans le monde laïc, sa gloire scolaire est le fait de Victor Cousin qui l'impose en mettant l'histoire de la philosophie au programme de la classe terminale. Père de la philosophie du Cogito et de la rationalité moderne, Descartes devient la référence inaugurale de la doctrine spiritualiste enseignée aux futures élites. En descendant le siècle, F. Azouvi repère comment chacun enrôle Descartes à sa cause, tantôt comme père du scientisme (et donc de la croyance au progrès), père de la « sécularisation » des savoirs (et donc de l'école laïque), ou encore père de l'examen méthodique des preuves (et donc dreyfusard), jusqu'à ce que Péguy dresse le portrait inoubliable « du cavalier français qui partit d'un si bon pas ».

Inversement, on trouve des rationalistes anti-cartésiens à droite (Taine, Renan), comme à gauche (Proudhon). Le « rationalisme » cartésien loué ailleurs comme une éthique de la raison, est ici raillé comme un conformisme étriqué et petit-bourgeois : l'argument peut être mis au service de causes politiques ou historiques constrastées. Au XXe siècle, l'extrême droite (sauf Maurras) le dénigre, mais également le parti communiste d'avant-guerre. Aragon et surtout Nizan stigmatisent « la philosophie de petit-bourgeois, qui proteste volontiers, qui aime son petit noyau de liberté intérieure et stérile, pour qui la Raison est le nom qui déguise la lâcheté modeste ». Après la Libération, le regard du Parti Communiste a changé et le discours de Thorez dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, écrit Azouvi, « clôt le cycle des variations du mythe cartésien ». Descartes est désormais inscrit dans l'imaginaire national « selon une logique et des principes qui ne varieront plus ».

Le livre de Stéphane van Damme suit les mêmes chemins, retrace les mêmes débats, mais en restant davantage fixé sur la genèse de la réception aux XVIIe et XVIIIe siècles. Plus proche de la sociologie culturelle que de l'histoire des idées, il cherche les modalités matérielles qui ont permis ces appropriations partielles et contrastées, en particulier au moment où le « cartésianisme » n'est pas encore construit en doctrine. Quels étaient les réseaux épistolaires qui ont constitué les lieux de débats favorables ou critiques au XVIIe siècle ? Comment circulaient les textes de Descartes ? Stéphane Van Damme s'intéresse au réseau européen des correspondants savants ou des universitaires, en repérant trois lieux (les Pays-Bas, l'espace rhénan et Naples) où les *Principia* devinrent un manuel d'enseignement, ce qui permit à Spinoza de le lire en latin. Descartes visait aussi le réseau scolaire des collèges français (il a dédicacé ses œuvres à certains jésuites avec lesquels il entretenait de bonnes relations) et le réseau aristocrate ou mondain des protecteurs. L'éditeur devait lui fournir des dizaines d'exemplaires (200 sur 3000 pour la Dioptrique) qu'il offrait personnellement à ses relations. Ses stratégies de diffusion et le désir qu'il avait de remplacer les manuels en cours sont visibles dans le soin qu'il prenait au travail d'édition, dans le choix de mises en textes facilitant le travail de l'étudiant (*Les Passions de l'âme* sont en paragraphes numérotés, par exemple), ou dans le fait d'écrire tantôt en latin (pour le réseau des étudiants et des savants), tantôt en français (pour le public lettré).

Cette question éditoriale permet de comprendre le déplacement des débats au fil du temps. Selon que sont consultables ou non tels ou tels textes, ce n'est pas de la même œuvre qu'on parlera. Victor Cousin consolide une vulgate en éditant en 1824 des œuvres choisies qui fixent la philosophie du Cogito et de l'intériorité spirituelle du moi. Dans la deuxième moitié du XIXe siècle, la littérature scolaire fait la part belle à des anthologies chrétiennes, comme les *Pensées de Descartes sur la Morale et sur la Religion*. C'est seulement entre 1897 et 1907 que les dix volumes d'Adam et Tannery donnent une première édition des œuvres complètes, deux siècles et demi après sa mort, au moment où son règne scolaire est concurrencé par l'arrivée de Kant.

Stéphane Van Damme scrute également les modalités matérielles du travail scientifique de Descartes (en particulier, ses pratiques « expérimentales ») ainsi que ses relations avec le pouvoir politique. Celui qui mourut à la cour de Suède a-t-il laissé de quoi expliciter ses principes et ses positions sur le sujet ? La relecture des correspondances éclaire la « morale pratique » de Descartes et permet de répondre aux

objections classiques sur le philosophe « masqué », qui ont permis aussi bien de lui supposer des pensées politiques subversives que de lui imputer une prudence conformiste.

En parcourant ces livres écrits avec clarté et précision, on se demande pourquoi de telles études n'ont pas été réalisées plus tôt. En effet, F. Azouvi et S. Van Damme donnent à leurs lecteurs l'envie de relire des pages dont la prose les a bercés (et parfois fait bailler) lorsqu'ils étaient en classe terminale. Si elles n'apprennent sans doute rien d'essentiel sur Descartes lui-même aux érudits spécialistes du cartésianisme, elles renouvellent considérablement l'intérêt pour une œuvre philosophique aussi célèbre qu'inconnue et contribuent, hors du champ habituel de la littérature, à faire comprendre comment on devient « un classique ».

Anne-Marie Chartier. INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris.
55, av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux.
Fax 0033147025938
e-mail: chartier@inrp.fr

Un deuxième regard, complémentaire, sur un ouvrage fort utile, déjà présenté dans le Bulletin 10, 2001, p. 57/58.

Nicole Robine: Lire des livres en France des années 1930 à 2000.

Paris: Editions du Cercle e la Librairie 2000. 260p.

Nicole Robine a été formée au Centre de sociologie des faits littéraires, fondé à Bordeaux par Robert Escarpit en 1960. Maintenant que les enquêtes sur les lecteurs et la lecture se sont banalisées, on a peine à imaginer la nouveauté que constituait alors une telle approche dans l'espace intellectuel français. La tradition des études littéraires s'intéressait à l'œuvre et non à la lecture, à l'auteur et non aux lecteurs, aux permanences (les «classiques») et non à la nouveauté, aux consécrations institutionnelles et non au succès auprès du grand public. De fait, c'est le souci d'élargir le lectorat populaire qui va conduire des mouvements militants (comme Peuple et culture) à s'intéresser aux lecteurs et aux lectures «populaires». Dans son premier livre, Nicole Robine enquête ainsi sur Les jeunes travailleurs et la lecture (1984). Elle découvre que ces jeunes qui affirment ne pas lire et ne pas aimer lire, échangent pourtant régulièrement des revues sur le sport, sur les motos, sur la musique «jeune». Comment ces enquêtes sur les lectures ordinaires, que personne n'aurait eu l'idée de prendre «en considération» dans les années 1960, ont-elles modifié la représentation que chacun se fait de l'acte de lire ? En effet, la définition scolaire réduisait la lecture à la fréquentation des livres littéraires, essentiellement des romans. Aujourd'hui est reconnue la diversité des pratiques (lecture des journaux, des revues, des best-sellers, etc.). En retraçant l'histoire des enquêtes sur la lecture, Nicole Robine nous apprend comment les choses ont changé.

En effet, des enquêtes, sondages, entretiens sur la question ne cessent d'être commentés dans la grande presse et les médias. Chacun peut donc se faire une idée «à chaud» des résultats (assortis de commentaires satisfaits ou le plus souvent, catastrophés) qui affectent la planète des livres. Le changement de point de vue sur la lecture ne concerne donc pas seulement le monde des spécialistes mais aussi les représentations du grand public. Dans une recension parue en 1983, «La lecture des livres en France à travers les enquêtes nationales et locales» (Les cahiers de l'animation, n°40), Nicole Robine dénombrait 210 sondages publiés en vingt ans, soit presque un par mois ! Le problème n'était pas l'absence, mais le trop-plein d'informations, parfois contradictoires.

Avec ce dernier livre, elle prend davantage de recul et retrace le développement des enquêtes sur la lecture et le lectorat, en partant de la première enquête menée en 1955 par l'Institut Français d'Opinion Public, l'IFOP. Ces enquêtes ne sont pas seulement des dispositifs statistiques, qui permettraient de dresser la courbe continue, croissante, puis stagnante (et peut-être même descendante) du lectorat. Les questions posées, les méthodologies de recueil de données, les catégories de classification reflètent des points de vue fortement ancrés dans les représentations sociologiques de chaque époque. Ainsi, les premières enquêtes sur Les pratiques culturelles des Français séparent soigneusement les pratiques de lecture (de livres) et la fréquentation des «communications de masse» (presse, radio, télévision). En 1997, les choses ont changé et l'entrée «Lecture» réunit presse et livres (la presse la plus fréquentée étant celle des magazines qui écrivent sur la télévision...).

Les enquêtes permettent-elles de scander les étapes ? Pour Nicole Robine, au temps des précurseurs (avant 1955), succèdent les belles années de l'Éducation populaire, années de la croissance et de l'optimisme militant. Avec les années 1970 commence «le temps des médias et de la culture pour tous», qui voit le livre concurrencé par l'audio-visuel. Il faut imaginer une nouvelle conception de la culture, moins scolaire, moins élitiste : l'interrogation essentielle se porte progressivement sur ces exclus de la culture écrite, ceux qui ne lisent pas, «faibles lecteurs», «lecteurs précaires», et bientôt «illettrés». La

dernière période, le «temps des médiations et des évaluations», commence ainsi en 1984 (l'année du rapport au premier ministre, Des illettrés en France), années soucieuses d'évaluer les politiques publiques et de redéfinir le rôle des médiateurs du livre et de la lecture.

L'ouvrage cite au fil du texte les nombreuses enquêtes de références, mais ce qui en fait un bel instrument de consultation ou de travail, ce sont les annexes. En effet, Nicole Robine a eu la bonne idée de publier cinquante fiches descriptives qui détaillent les enquêtes les plus importantes, selon un ordre strictement chronologique. On peut ainsi connaître l'origine de chacune, ses objectifs, sa méthodologie, son échantillon. Les résultats et commentaires sont synthétisés brièvement. Assorti d'une bibliographie thématique soigneusement sélectionnée, cet ouvrage sera donc à la fois une référence pour comprendre l'histoire de la lecture et un outil de travail précieux.

Anne-Marie Chartier. SHE-INRP. Paris

Alfred Messerli, Roger Chartier (Hrsg.): Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900.

Vergleichende Perspektiven.

Basel: Schwabe & Co. 2001. 652 S., Ill.

Cet ouvrage est issu d'un colloque organisé en 1996 au Centre Stefano Franscini d'Ascona. Il s'ouvre avec un avant-propos de Roger Chartier et une introduction de son organisateur, Alfred Messerli, et se ferme sur une conclusion d'Armando Petrucci. Rédigé en cinq langues - l'allemand, l'italien, le français, l'espagnol et l'anglais -, il réunit en une réflexion commune des tenants de l'histoire de l'alphabétisation et des révolutions de la lecture selon la tradition classique allemande et des spécialistes de l'histoire de la lecture « à la française », considérée au départ comme un prolongement de l'histoire du livre et de la réception des textes, puis élargie, à l'instigation de R. Chartier, du côté des différentes catégories d'écriture. Il est également marqué par les points de vue socioculturels issus, sous l'influence du regretté Donald F. McKenzie, de la *bibliography* britannique, impliquant l'étude des formes matérielles des objets imprimés qui délimitent les publics et fixent la construction du sens. Mais l'un des ses principaux mérites est de joindre à l'histoire de la lecture ce nouveau regard sur les textes manuscrits, les capacités graphiques et les usages de l'écriture, qui s'est récemment précisé grâce à A. Petrucci et s'est prolongé au sein de la jeune école espagnole d'histoire du livre. Ainsi s'enrichissent mutuellement, sous l'influence suisse, en une même réflexion, les traditions différentes des mondes latin et germanique qui se sont trop longtemps ignorées.

Se mouvant dans la longue durée, du XVe au XIXe siècle, voire au XXe siècle, ce recueil de très haut niveau écarte volontairement les problèmes posés par les lectures de l'élite (sauf en quelques cas spécifiques et justifiés par l'organisation interne de l'ouvrage, comme certaines formes de prises de notes en vue d'un ouvrage à venir par des écrivains tels que Flaubert). En fait, les problèmes posés ici sont d'un tout autre ordre : il s'agit en effet d'essayer de comprendre, à l'aide d'exemples et d'études de cas, par quelles voies l'usage de l'écrit s'est imposé dans les différents milieux de la société occidentale, et de réunir les réflexions concernant l'accès à la lecture et à l'écriture. Excitant, voire provocateur, ce volume renouvelle les problématiques en ces domaines et pose une série de questions inédites. A coup sûr, il fera date.

Les trente-deux communications retenues se partagent en cinq parties : I. Pratiques d'écriture ordinaire. Citadins et paysans ; II. Apprentissages ; III. L'écriture biographique et autobiographique ; IV. La communication épistolaire : modalités, supports, pratiques ; V. Lire, écouter, voir. Particulièrement intéressants et suggestifs sont les articles montrant la pénétration malaisée de l'écrit dans les sociétés rurales. On peut ainsi suivre les difficultés éprouvées par les juges prud'hommes de Souabe pour trouver un langage commun avec les huit cents sujets de la seigneurie ecclésiastique d'Ochsenhausen (près de Biberach) lors de l'élaboration, en 1500, d'une réglementation concernant des problèmes juridiques fondamentaux et journaliers tels que les achats de biens, les coupes de bois, les droits d'usage des terrains communaux. On apprend aussi, par exemple, grâce à une enquête familiale, comment des paysans-tisserands protestants des Cévennes se sont trouvés très lentement amenés, à partir du XVIIe siècle, à adopter en même temps que le français certaines formes d'usage de l'écrit - le dernier présenté de cette lignée, Moïse Hébrard (1898-1985), devenant même comptable grâce à un patron qui l'avait remarqué.

Si, par ailleurs, l'école est le principal vecteur de l'apprentissage de la culture écrite, on ne doit pas oublier que les pouvoirs y privilégient le savoir-lire sur le savoir-écrire et que l'art d'écrire s'apprend avant tout ailleurs, soit par l'expérience, soit chez les maîtres-écrivains. Ainsi se trouve confirmée la constatation, souvent faite, selon laquelle les églises,

avant tout soucieuses de faire intérioriser par les fidèles les leçons du catéchisme et des livres de piété, au moins dans les pays catholiques, favorisent la lecture avec ce qu'elle comporte de soumission passive, mais se méfient, tout comme les autorités laïques, de l'écriture, avec ce qu'elle implique d'acquisition d'indépendance d'esprit et de capacité de création de circuits que la censure ne peut contrôler. On peut cependant mesurer comment le recours à l'écrit s'impose peu à peu, par exemple à Barcelone au XVIe siècle, pour des raisons essentiellement matérielles et pratiques. En fait, les types d'écritures sont au départ identiques, qu'il s'agisse de contrats sous seing privé, de quittances et reconnaissances de dettes, de livres de raison ou de registres de comptes. D'où, dans cet ouvrage, le point de départ d'une typologie des écritures ordinaires et surtout une étude sur l'apparition, à partir de celles-ci, d'objets mixtes, transmis de génération en génération, comme les livres de famille. Aux exemples donnés ici, on comprend que le savoir-écrire ne s'impose que parce qu'il permet une gestion plus efficace du temps et, en fin de compte, une meilleure maîtrise des relations avec autrui. L'usage qu'en font ceux qui y accèdent est avant tout utilitaire. Et la route est longue, qui conduit d'un mode d'expression pratique à une certaine indépendance de plume – comme en témoignent, par exemple, la lenteur et les difficultés éprouvées par les nouveaux venus à l'écrit pour passer de la tenue de notes utilitaires et ponctuelles à un véritable journal. De même encore, on peut se poser de multiples questions concernant les nombreux recueils de lettres et manuels épistolaires qui ne cessent de se multiplier au cours de toute la période : dans quelle mesure s'agit-il d'instruments prêtant à rêver ou de guides destinés à permettre d'exprimer une pensée personnelle et des sentiments intimes ? A travers tant de difficultés, l'accès à l'écrit apparaît en certains milieux comme une lente et pénible conquête, et on ne peut que souligner la persévérance avec laquelle les exclus s'acharnent à y parvenir.

Au final, ce livre rappelle brillamment que l'imprimé n'a nullement détruit ou relégué le manuscrit, bien au contraire, et on peut même considérer que celui-ci est devenu le refuge de certaines formes d'indépendance d'esprit. D'où la nécessité d'une réflexion comparative sur le statut de l'imprimé et celui des écritures manuscrites, amorcée ici. Peut-être aurait-on pu, dans ces conditions, insister un peu plus sur le lien existant entre une culture restée orale et la pénétration de l'écriture, dont on trouve trace dans la dernière partie de l'ouvrage et dont témoignent entre autres les copies de vers composés oralement, en Angleterre, à propos de sujets d'actualité.

Bien entendu, les tensions que nous venons de souligner méritent assurément d'être nuancées, par exemple dans la mouvance du protestantisme puritain ou piétiste où, comme le souligne R. Chartier, la lecture des textes sacrés ne se sépare pas de l'écriture personnelle sous le regard de Dieu. En fait, on a le sentiment que le champ est si vaste qu'il faudra de nombreux travaux pour le baliser. Première étape d'un long effort, ce recueil réclame une suite qui, notamment, après avoir révélé ce que l'Europe compte de commun en ses racines, se penchera aussi sur les diversités apparues au cours de son évolution. Les acquis ainsi dégagés seront riches de sens pour l'histoire des communications sociales qu'il faudra bien écrire un jour.

Henri-Jan Martin

Source: *Annales Histoire, Sciences Sociales* 56 (2001), S. 999–1001.

Orsenna, Erik. La grammaire est une chanson douce.

Illustrations de Bigre ! – Stock, 2001

(un livre pour enfants)

Erik Orsenna est un monsieur très sérieux ; après des études à l'Institut des sciences politiques de Paris et des études de sciences économiques, il a enseigné à l'Ecole Normale Supérieure. Lauréat du prix Goncourt en 1988 pour son roman *L'Exposition coloniale,* conseiller spécial de François Mitterrand pendant trois ans, il est élu à l'Académie française en 1998 et, trois ans plus tard, il publie un… livre pour enfants que les adultes s'arrachent.

Et de quel sujet passionnant, si proche apparemment de *l'air du temps* traite donc cet ouvrage ? De drogue, de sexe, de banlieue ? Non, de grammaire.

Tout serait parti d'un « coup de gueule » : l'Académicien, alors qu'il consultait un manuel scolaire d'un de ses enfants, s'est aperçu qu'il n'y comprenait rien ! Non seulement des définitions telles que : « apposition : cette fonction exprime la relation entre le mot (ou groupe de mots) apposé et le mot auquel il est mis en apposition, relation identique, pour le sens, à celle qui lie l'attribut et le terme auquel il renvoie, mais différente du point de vue syntaxique, car elle n'est pas établie par le verbe » étaient pour lui un pur charabia, mais de plus ce jargon obscur lui a fait craindre le pire : que les enfants se découragent, qu'ils perdent le plaisir de la langue, la magie des mots. Alors Erik Orsenna a pris sa plume

et il a inventé une histoire où les mots s'épanouissent en liberté, volent dans tous les sens – et il faut un filet à papillons pour les attraper, tant ils sont vifs, pourtant dès qu'ils touchent une feuille de papier les voici dociles car les mots aiment le papier (…). *Sitôt qu'ils touchent une page, ils s'apaisent, ils ronronnent, ils deviennent doux comme des agneaux* (…). Une histoire où il est question d'un naufrage et d'une île, de deux enfants rescapés qui ne retrouveront la parole que grâce aux bons soins d'un amoureux de la musique et de la langue, un homme qui ressemble à s'y méprendre à Henri Salvador ; il leur fera connaître l'île, ses habitants telle cette vieille femme qui tire pour quelques instants de l'oubli les mots disparus, trop longtemps négligés ; plus loin, dans la ville des mots, ils apprendront à distinguer ceux qui servent à désigner des choses, ces mots dont on reconnaît le sexe grâce à l'article qui toujours les précède, et tous deux, article et nom, se promènent en quête d'habits et de déguisements, autrement dit en quête d'adjectifs. Les enfants croiseront aussi les célibataires endurcis que sont les adverbes, eux qui ne s'accordent avec personne… Et puis il y aura cette très touchante visite à l'hôpital, où la petite phrase *je t'aime* se trouve au plus mal ; trop utilisée, prononcée à tort et à travers, elle est aujourd'hui usée et découragée…

C'est un récit qui se lit comme tel, sans pédanterie ni didactisme, juste le plaisir de raconter, d'éclairer les mots, de les mettre dans tous leurs états pour mieux les savourer ; on y retrouve cette atmosphère insulaire chère à Orsenna (j'ai repensé à *Deux étés*, ce roman où l'on voit tous les habitants d'une île se mettre à traduire *Ada ou l'ardeur*, de Nabokov, en réaction à l'attitude jugée trop autoritaire d'un éditeur parisien) ; les adultes y verront un sincère hommage à la langue française, une belle initiation culturelle et une critique à peine contournée des dictats de l'enseignement – et je ne suis pas loin de penser qu'un certain jargon fraîchement adopté en Suisse mériterait lui aussi qu'on lui tende un miroir peu complaisant. Les enfants y liront l'aventure de deux de leurs comparses, avec les étonnements, les sautes d'humeur, les doutes adolescents qu'ils connaissent bien. Pour ma part, je conçois sans peine que cet ouvrage ait déjà trouvé un public enthousiaste : c'est le livre d'une grande passion, et chaque phrase en est le témoin.

Cet article a été publié dans Parole, no 52, été 2002. Cette parution avait pour thème *De grands auteurs écrivent pour de jeunes lecteurs*…

Adresse de contact :

Sylvie Neeman Romascano, rédactrice responsable de Parole, ch. de la Nouvelle-Héloïse 8, CH–1815 Clarens

Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hrsg.) Medienkompetenz.

Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen.
Weinheim: Juventus, 2002. 318 S.

Der Begriff Medienkompetenz hat seit Ende des 20. Jahrhunderts eine sprunghafte Karriere gemacht, wobei er für den unterschiedlichsten Umgang mit Medien verwendet wird. Diese begriffliche Unbestimmtheit war Anlass für Bettina Hurrelmann und Norbert Groeben, sich im vorliegenden Band dem Terminus interdisziplinär zu nähern, mit der Absicht, ein Konzept von Medienkompetenz vorzulegen, welches einerseits wissenschaftlichen Kriterien standhält, andererseits in Anbetracht des fortlaufenden technologischen Wandels genügend offen ist.
Als oberstes Ziel einer umfassenden Medienkompetenz wird das «gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt» postuliert, zu dem Menschen in der modernen Informations- oder Mediengesellschaft herangebildet werden sollen. Norbert Groeben steckt in seiner Einleitung den Rahmen ab, indem er zunächst den Medien- und den Kompetenzbegriff problematisiert und dann die Zieldimension «Medienkompetenz» enger umreisst. Dabei plädiert er für einen «Medienbegriff mittlerer Reichweite», der empirisch operationalisierbar ist: Medien werden dabei sowohl als Informations- bzw. Kommunikationstechnologien wie auch als Sozialisationsinstanzen verstanden. Den Kompetenz-Begriff gilt es im Spannungsfeld zwischen Noam Chomskys Sprachkompetenzmodell und Habermas' Konzept von kommunikativer Kompetenz anzusiedeln; Medienkompetenz wird damit im Kontext übergeordneter Kompetenzdimensionen betrachtet.

Dass die Herausgeber den Medienkompetenz-Begriff in Ergänzung zur Lesekompetenz verstehen, wird z.B. im ersten Hauptteil klar, in dem unter anderem die Vorgeschichte der Medienkompetenz anhand verschiedener – teilweise widersprüchlicher – Theorien zur Wirkung von fiktionaler Literatur aus der literalen Gesellschaft des 19. Jahrhundert vorgestellt werden.

So wurde etwa in England den Knaben die in der Artusliteratur geschilderten Rollenmuster ausdrücklich als Handlungsmodelle zur Nachahmung empfohlen (Gabriele Müller-Oberhäuser), während es galt, Mädchen vor den massenweise konsumierten Backfischromanen zu schützen und sie mit «kultivierterer» Lektüre zu versehen (Gisela Wilkending).

Wie sich die Möglichkeiten von identifikatorischer Lektüre im Laufe der Zeit vom Bücherlesen bis hin

zur Nutzung von interaktiven Computerangeboten und damit in Richtung veränderbarer Identitätskonstruktionen verschoben haben, zeigt der Beitrag von Petra Heyer und Gerhard Rupp.

Vor dem Hintergrund dieser Studien beschreibt Bettina Hurrelmann «die historische und kulturelle Relativität des ‹gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts› als normative Rahmenidee für Medienkom- petenz» und schliesst damit den ersten inhaltlichen Hauptteil des Buches ab.

Die Beiträge des zweiten Hauptteils setzen sich mit dem Kompetenzbegriff vor allem in Abgrenzung von Chomsky und Habermas auseinander (Tilmann Sutter und Michael Charlton), vergleichen bisherige Modelle von Medienkompetenz im Hinblick auf pädagogische und didaktische Perspektiven hin (Cornelia Rosebrock und Olga Zitzelsberger), während Norbert Groeben die Dimensionen des hier vorgeschlagenen Konzeptes von Medienkompetenz beschreibt. Die von ihm skizzierte Binnenstruktur weist sieben Dimensionen bzw. Teilkompetenzen auf: Medienwissen/Medialitätsbewusstsein; medienspezifische Rezeptionsmuster; medienbezogene Genussfähigkeit; medienbezogene Kritikfähigkeit; Selektion/Kombination von Mediennutzung; (produktive) Partizipationsmuster; Anschlusskombinationen.

Dieses Konzept einer dimensionalen Medienkompetenz wird im dritten Hauptteil anhand von Beispielstudien auf seine theoretische und empirische Brauchbarkeit hin untersucht, wobei die thematischen Ausrichtungen der fünf Beiträge eine grosse Bandbreite von Forschungsfragen und -gegenständen belegen; als Beispiele seien die Studien zur Unterscheidungsfähigkeit von realistischen und fiktionalen Angeboten als einem Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz (Margrit Schreier und Markus Appel) und zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen bei Kindern erwähnt (Kathrin Schiffer, Marco Ennemoser, Wolfgang Schneider).

Dadurch, dass die Herausgeber sich im Buch selbst wiederholt zu Wort melden, sei das einleitend, zusammenfassend oder in eigenen wegweisenden Beiträgen, gelingt es ihnen, trotz der methodischen und disziplinären Vielfalt der Beiträge, diese an ihrem Konzept zu spiegeln und dem Buch so die nötige Kohärenz zu verleihen. Medienpädagogen und -wissenschaftlerinnen, die Aspekte von Medienkompetenz empirisch untersuchen wollen, bietet das Buch eine unverzichtbare Orientierungshilfe.

Thomas Hermann

Matthias Fuchs: «Dies Buch ist mein Acker».

Der Kanton Aargau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert.

Beiträge zur Aargauergeschichte Band 10, Sauerländer, Aarau 2001.

Lesebücher geben einen lebendigen Einblick in die Mentalitätsgeschichte, hier des jungen Bundesstaates Schweiz und eines seiner neuen Kantone, der zuvor ein eidgenössisches Untertanengebiet war. Der Kanton Aargau umfasst mehrere historisch ganz verschiedene Gebiete, so das österreichische Fricktal, das bernische Unteraargau, die Grafschaft Baden und das Freiamt, deren Geschichte noch im Bewusstsein der Bevölkerung bleibt. Nicht lange zuvor hatten die Eidgenossen den Kanton als Untertanengebiet annektiert. Entsprechend komplex ist die Einstellung zur Eidgenossenschaft, wie auch zum Papsttum und zur religiösen Emanzipation, dies eher als zur konfessionellen Frage. Interessant ist, die erste Lesebuchgeneration als politisches Instrument mit Zukunftsansprüchen zu sehen, spätere Generationen dann als mehr rückschauende Abbilder und Darstellungen der bestehenden Mentalität. Es beginnt mit den Lesebüchern des Regierungsrates und späteren Seminardirektors Augustin Keller, der auch die meisten Lesetexte selber verfasste. Seine Bücher lösen das in der Helvetik benutzte «ABC-Buch für Kinder» ab. Viele Texte Kellers wurden in spätere Lesebücher übernommen. Diese folgten als zweite und dritte Lesebuchgeneration. An ihnen besonders werden zwei aktuelle Tendenzen anschaulich: Die Anstrengung, eine laizistisch-christliche Staatsreligion ausserhalb des Einflussbereichs der katholischen Kirche zu verankern (Augustin Keller gehörte damals zu den Gründern der christkatholischen Kirche), um den Einfluss der römisch-katholischen Kirche auf die Schulpolitik auszuschalten; sowie die diffizile Darstellung der jüngsten Aargauer Geschichte im Rahmen der Schweizergeschichte insgesamt. Berufs- und Menschenbilder kommen dazu, das Profil des Juden erscheint, wichtig für den Kanton mit den beiden jüdischen Gemeinden; die Generationenfrage taucht auf – kurz, es sind vorwiegend inhaltliche Aspekte, die die damalige Mentalität und die Bestrebungen der Staatsschule in Bezug auf die Jugend beleuchten. Aber auch didaktische Überlegungen spiegeln sich in den sehr detailliert untersuchten Büchern wieder.

Anna Katharina Ulrich, Grellingerstr. 65, CH-4052 Basel. Tel. 061 312 53 63, Fax 061 312 53 73.