Inhalt
Sommaire

2 Editorial

Forschung – Recherche

4 Madelon Saada-Robert, Martine Auvergne, Kristine Balslev, Véronique Claret-Girard, Katia Mazurczak, Carole Veuthey: Écrire pour lire dès 4 ans: une recherche en matière de didactique de l'entrée dans l'écrit

6 Christine Gamba et Anne-Christel Grau: La lecture interactive d'images. Une microanalyse de la construction sémiopicturale entre enfants et éducateurs en institutions de la Petite Enfance (IPE)

8 Laurence Rieben: Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture?

Lesen im Medienzeitalter –
La lecture à l'époque multimédia

15 Daniel Ammann: Spielgeschichten: Kinder- und Jugendliteratur auf CD-ROM

Vorlesen – Lire à haute voix

18 Bettina Hurrelmann: Vorlesen – warum eigentlich? – Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation

27 Jürg Schubiger: Ein Buch auf Besuch – Über das Vorlesen und Zuhören

33 Jürgen Wollweber: Zur Kunst des Vorlesens

37 Nathalie Vital: Vorlesen, wozu? Aspekte aus der Schulpraxis

42 Hans Lösener: Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz?

47 Reto Studer: Markt und Nutzung des Hörbuchs in der Schweiz

Lese- und Sprachförderung –
Promotion de la lecture et du langage

51 Dieter Isler: Schule und Bibliothek – Zusammenarbeit vor Ort

53 Nathalie Athlan: Trop petit pour lire?

56 Ursina Gloor: Mehrsprachige Bücher, auch für den Schulalltag

57 Petra Moser: Steigerung des verbalen und nonverbalen Artikulationsvermögens

58 Dorothée Crettaz: Le livre comme moyen d'intégration. Exemple des bibliothèques interculturelles

59 Elisabeth Moser: Wortakrobatik macht Lust aufs Schreiben

Beiträge – Contributions

60 Michael Braun: Rongo Rongo – ein nicht entschlüsseltes Zeichensystem

Illettrismus – Illettrisme

63 Jean-Marie Besse: De l'entrée dans l'écrit à un apprentissage durable de la communication écrite

65 Andrea Bertschi-Kaufmann, Thomas Sommer: Lesen – eine Herausforderung für die Politik

68 Esther Wiesner: Illettrismus-Tagung. Von der Notwendigkeit der Schriftförderung und was die verschiedenen Institutionen dazu beitragen

69 Silvia Herdeg: Literator / Literatorin, Alphabetisierer / Alphabetisiererin – eine neue Ausbildung

70 Elisabeth Moser: Zehn Jahre Verband Dyslexie Schweiz – Viele Wege zum Ziel

72 Rezensionen – Critiques

Editorial

Seit den ersten Pisa-Ergebnissen 2000 ist die Diskussion über die Lesekompetenzen von Kindern und Erwachsenen und über Verbesserungen der Lesekompetenzen nicht mehr abgebrochen. Davon zeugt auch das Bulletin Leseforum Schweiz 14 (2005). Zwei Themen ziehen sich wie ein roter Faden durch die Heftschwerpunkte Forschung, Leseförderung und Illettrismus: Fragen nach dem Zusammenhang zwischen «Lebenswelt» und «Lesewelt» einerseits und Beobachtungen zu den Anfängen der Literalität andererseits.

Die Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) der Universität Genf ist seit langem ein Zentrum für Untersuchungen zur Entwicklung von Lesekompetenzen. Im vorliegenden Bulletin finden sich drei Beiträge von Mitarbeiterinnen der FPSE: Laurence Rieben plädiert für einen bewussteren Umgang mit der Vielfalt möglicher Methoden des Lesenlehrens (S. 8). Madelon Saada-Robert berichtet über ihre jüngste Untersuchung zu «emergent literacy» (S. 4), Christine Gamba und Anne-Christel Grau stellen ein Projekt vor, das die interaktive «Lektüre» von Bilderbüchern in Genfer Kinderkrippen untersucht (S. 6). Nathalie Athlan begründet in «Trop petit pour lire?» die Notwendigkeit einer frühen Hinwendung zu Büchern aus der Praxis.

Vorschläge zur besseren Passung von Lebenswelt und Lesewelt bringt Dieter Isler in seinem Aufsatz «Schule und Bibliothek – Zusammenarbeit der Profis vor Ort» (S. 51). In eine ähnliche Richtung zielt Jean-Marie Besse in «De l'entrée dans l'écrit à un apprentissage durable de la communication écrite» (S. 63).

Illettrismus als Problem aller industrialisierten Gesellschaften hat auch zu ersten politischen Massnahmen geführt. So initiierte das Bundesamt für Kultur (BAK) ein Netzwerk zur Bekämpfung des Illettrismus und beauftragte den Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB), eine Ausbildung für Unterrichtspersonen im Illettrismus- bzw. Alphabetisierungsbereich zu konzipieren. Im Juni 2005 fand zum ersten Mal auf Einladung der Bundesämter für Kultur und Statistik, des Zentrums LESEN der PH Aargau und des Leseforums Schweiz die schweizerische Illettrismus-Tagung statt. Über die Problemstellung und verschiedene Massnahmen berichten die Beiträge von Andrea Bertschi-Kaufmann und Thomas Sommer, Esther Wiesner, Elisabeth Moser und Silvia Herdeg (S. 65–71).

Zum Vorlesen fanden sich schon in früheren Nummern des Bulletin wichtige Beiträge, verwiesen sei hier auf die Aufsätze von Pankraz Blesi und Alfred Beguin im Bulletin 12 (2003). Die Nummer 14 enthält einen ganzen Schwerpunkt Vorlesen (S. 18–50), die Beiträge beleuchten die Bedeutung des Vorlesens für die Lesesozialisation aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln. Vier der Beiträge sind aus Vorträgen an der Tagung «Schenk mir eine Geschichte» des SIKJM (2./3. September 2005) hervorgegangen (Hurrelmann, Schubiger, Wollweber, Vital). Zum Thema «Vorlesen» im weiteren Sinne gehört auch der Bericht von Reto Studer über eine Untersuchung zu «Markt und Nutzung des Hörbuchs in der Schweiz» (S. 47).

Mit einem ganz besonderen Zeichensystem macht schliesslich Michael Braun in seinem Beitrag bekannt (S. 60): Er berichtet über Rongo-Rongo, ein Zeichensystem, das auf den Osterinseln in Gebrauch war und bis heute nicht entschlüsselt werden konnte, und zeigt daran technische und soziale Belange, die für alle Schriften von Bedeutung sind.

Wie die Beiträge zu früheren Nummern des Bulletin werden auch die vorliegenden auf der neu geschaffenen Website des Leseforums, www.leseforum.ch, veröffentlicht werden. Vielleicht entdecken Sie beim lustvollen Recherchieren im Internet alte Bekannte wieder neu.

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

Depuis les premiers résultats PISA en 2000, le débat au sujet des compétences de lecture des enfants et des adultes n'a plus cessé. Le Bulletin 14 (2005) du Forum suisse sur la lecture entend lui aussi participer à cette nécessaire discussion. Deux thèmes, tels des fils conducteurs, se retrouvent tout au long des domaines prioritaires Recherche, Promotion de la lecture et Illettrisme qui constituent ce numéro: les interrelations entre «l'univers de la vie quotidienne» et «l'univers des lectures», d'une part, et les questions concernant l'émergence de la littératie, d'autre part.

La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) de l'Université de Genève est un centre renommé pour ses recherches sur le développement des compétences de lecture. Ce Bulletin présente trois contributions issues de cette institution: Laurence Rieben plaide en faveur d'une exploitation accrue de la diversité des méthodes d'apprentissage de la lecture (pp. 8); Madelon Saada-Robert fait part de sa recherche récente dans le domaine de la littératie émergente (pp. 4); Christine Gamba et Anne-Christel Grau présentent un projet qui analyse la «lecture» interactive d'albums dans les crèches genevoises (pp. 6). Dans «Trop petit pour lire?» (pp. 53), Nathalie Athlan montre l'importance d'un éveil précoce au livre.

Dieter Isler présente, dans «Schule und Bibliothek – Zusammenarbeit der Profis vor Ort» (pp. 51), des propositions pour la construction de meilleures passerelles entre l'«univers de la vie quotidienne» et l'«univers des lectures». Jean-Marie Besse évoque une même problématique dans son article «De l'entrée dans l'écrit à un apprentissage durable de la communication écrite» (pp. 63).

Le fait que l'illettrisme soit un problème commun à toutes les sociétés industrialisées a amené les autorités à prendre de premières mesures politiques. L'Office fédéral de la culture (OFC) a initié un réseau de lutte contre l'illettrisme et mandaté la Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA) de concevoir une formation pour responsables d'enseignement dans les domaines de l'illettrisme et de l'alphabétisation. Le premier congrès suisse sur l'illettrisme, organisé par les Offices fédéraux de la culture et de la statistique, le centre LESEN de la HEP Argovie et le Forum suisse sur la lecture, s'est tenu en juin 2005. Les communications de Andrea Bertschi-Kaufmann et Thomas Sommer, Esther Wiesner, Elisabeth Moser et Silvia Herdeg (pp. 65–71) présentent la situation et les mesures proposées.

Les Bulletins précédants ont déjà proposé des contributions importantes sur le thème de la lecture à haute voix. Ainsi Pankraz Blesi et Alfred Béguin dans le Bulletin 12 (2003). Dans ce numéro, un important volet reprend ce thème (pp. 18–50) et éclaire, à travers des angles divers, l'importance de la lecture à haute voix pour la socialisation. Quatre communications (Hurrelmann, Schubiger, Wollweber, Vital) proviennent de conférences du congrès «Schenk mir eine Geschichte» de l'ISJM (2 – 3 septembre 2005). La présentation de Reto Studer d'une étude sur le marché et l'usage du livre-audio en Suisse (pp. 47) relève de ce même thème compris dans son sens large.

Dans sa communication (pp. 60), Michael Braun rend compte de Rongo-Rongo, un système de signes particulier, en vigueur autrefois sur l'île de Pâques et qui reste aujourd'hui encore non décodé. Il présente des éléments techniques et sociaux qui se révèlent pertinents pour tous les systèmes d'écriture.

Vous trouverez les articles de ce numéro, tout comme ceux des Bulletins précédants, sur le nouveau site du Forum suisse sur la lecture www.leseforum.ch. À l'occasion d'une recherche sur Internet, peut-être pourrez-vous y redécouvrir de vieilles connaissances.

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

Forschung
Recherche

Madelon Saada-Robert

Ecrire pour lire dès 4 ans: une recherche en classe enfantine

Est-il raisonnable de faire «lire» des enfants dès 4 ans? Est-il possible, en plus, de les faire «écrire»? Et si oui, dans quel but? Pourquoi apprendre à lire et à produire de l'écrit en même temps? Est-il question de commencer les apprentissages scolaires toujours plus tôt? C'est à de telles questions que les résultats de recherche présentés ici en bref – annoncés dans un numéro antérieur du bulletin *Forum suisse sur la lecture* – se proposent de répondre[1].

L'enjeu majeur de cette recherche consiste à interroger les pratiques d'enseignement en lecture/écriture, celles qui, le plus souvent, débutent par la seule *lecture* (celle de mots, puis de phrases, puis de courts textes), se poursuivent par *l'écriture orthographique* (de mots et de courtes phrases) et finalement aboutissent à l'introduction de la *production textuelle* discursive, dans un mouvement allant, apparemment du moins, du simple au complexe. Dans une cohérence inverse, les activités présentées aux jeunes élèves de 4 ans et analysées dans cette recherche, en relation avec leur progression tout au long d'une année scolaire, proposent deux dimensions innovantes: (1) *l'écriture* est pratiquée *conjointement à la lecture* dès le début du cycle élémentaire au lieu d'être introduite après; (2) les activités portent *d'emblée sur le texte*, ce qui permet de traiter l'ensemble des «composantes du savoir» sous-jacentes à la langue écrite et *mises en réseau* autour du texte, au lieu d'être décortiquées en unités présentées une à une de façon juxtaposée, dont le sens est souvent perdu pour l'apprenant. Ce sont donc sous la forme de *situations-problèmes de lecture/écriture* que les activités sont pratiquées, en se fondant sur les recherches de ces dix dernières années dans ce domaine (Elster, 1994; Ferreiro, 1998; Rieben, Fayol & Perfetti, Eds. 1997).

Les résultats de la recherche portent sur *l'évolution de l'entrée dans la culture scolaire* de l'écrit par les jeunes élèves de 4 ans pendant une année scolaire, selon trois paramètres: leurs stratégies de «lecture», leurs stratégies d'«écriture» et leurs compétences psycholinguistiques. Préalablement, ces résultats sont introduits par un exposé des *propriétés du dispositif* et de la situation-problème qui constituent le contexte d'émergence de cette évolution, le lieu même des apprentissages.

Dispositif et situation-problème de lecture / écriture émergente

Deux séquences successives caractérisent la lecture et l'écriture émergentes (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Mazurczak & Veuthey, 2003). La première débute par une discussion entre l'enseignante et les enfants sur le déroulement de l'activité à venir; les raisons de l'entreprendre, les destinataires auxquelles elle s'adresse. Elle se poursuit avec la *lecture interactive* d'un livre imagé, issu de la littérature enfantine. Par lecture interactive, il faut entendre que l'enseignante pousse les élèves à faire des hypothèses sur le sens du texte, principalement basées sur les images, mais aussi sur certaines propriétés du texte, par exemple des noms courts et fréquents, des marques de ponctuation, etc. Ces hypothèses sont systématiquement contrôlées lorsque l'enseignante lit le texte de chaque page, lecture qui donne lieu à de nouvelles hypothèses sur la suite de l'histoire, qui seront elles-mêmes contrôlées, Après la lecture complète du livre, et dans un autre moment de travail, les enfants vont effectuer des activités les centrant sur le contenu sémantique du texte. Ultérieurement, chacun à son tour va «lire, raconter» l'histoire, avec le livre, à un autre élève qui ne la connaît pas; c'est l'activité de *lecture émergente* proprement dite[2]. La seconde séquence consiste à dessiner une épisode de l'histoire et à «écrire ce que raconte ton dessin, comme tu sais, même si ce n'est pas encore comme les grands ou les adultes»[3]. Le dispositif général d'enseignement est celui du *guidage interactif*, dans lequel l'enseignant gère l'activité tout en octroyant une très large place d'initiative cognitive aux élèves (Saada-Robert et al., 2003).

Les stratégies de lecture émergente

En «lisant» à un autre l'histoire déjà travaillée avec l'enseignante en lecture interactive à partir du livre, tous les enfants ont progressé durant l'année, par l'élaboration de stratégies de plus en plus complexes. Au début de l'année, les stratégies majoritai-

res ont été celles où l'enfant pointe les personnages sur l'image en les nommant et en énonçant leurs actions, tout en tournant les pages dans l'ordre. Quelques enfants produisent déjà des énoncés narratifs, en faisant usage de marqueurs élémentaires («et pis», «alors»), stratégie qui devient majoritaire vers le second trimestre de l'année. Les stratégies sont ensuite centrées sur la suite narrative et la syntaxe du texte avec un lexique synonyme, même si c'est l'image qui déclenche le rappel du bon épisode. Puis elles deviennent *verbatim*, énonçant des pans entiers de texte; enfin, elles consistent en un essai de décodage des mots du texte, stratégie qui occulte le plus souvent le sens de l'histoire, «perdu» dans l'effort portant sur les unités-lettres et les sons qui leur correspondent; l'unité lexicale est même souvent difficile à retrouver. Si cette ligne évolutive est la même pour tous les enfants, les différences inter-individuelles et la diversité des stratégies rencontrées chez un même enfant à un même moment sont considérables.

Les stratégies d'écriture émergente

Il en est de même pour les stratégies d'écriture émergente, qui suivent la même tendance générale que la lecture, partant de la sémiopicturalité (le sens à produire est traduit par des traces picturales ou le sens à comprendre est tiré des images) pour évoluer vers la sémiographie (le sens est traduit par des lettres ou tiré des lettres). Les stratégies les plus élémentaires sont la production de traces discontinues éparpillées sur la feuille mais se différenciant nettement du dessin; elles se complexifient par l'usage d'unités discontinues incluant quelques pseudo-lettres ou chiffres, puis par l'usage de lettres en ligne, d'abord sans correspondance avec les sons, mais issues du répertoire mnésique de l'enfant (les lettres de son prénom par exemple); dans cette stratégie, des mots différents combinent les mêmes lettres différemment et en faisant varier leur nombre: *Léo pleure*, sera produit par Naïma en MNA AINM. Plus complexes encore, les stratégies syllabiques sont les premières à établir une correspondance lettre-son: Léo pleure va devenir LO PR. Les stratégies les plus évoluées sont les stratégies alphabétiques, dans lesquelles chaque son est représenté par une lettre; seuls deux enfants en ont produit, pour les mots Léo (qui revient fréquemment) et maman… Conformément à l'hypothèse de Frith (1985), l'activité d'écriture émergente pousse les enfants à s'intéresser et à utiliser des lettres, donc à les connaître, alors qu'ils peuvent rester, pour la lecture, sur des stratégies narratives reposant sur la mémoire de l'histoire lue par l'enseignante, sans entrer encore dans le décodage. C'est dans ce sens que l'écriture «sert» à la lecture, du moins au début de l'apprentissage.

Les compétences psycholinguistiques

Elles ont été testées individuellement sur plusieurs composantes, notamment la reconnaissance de mots tirés de l'environnement social (présentés une fois en photo dans leur environnement, par ex. TAXI sur la voiture appropriée, une fois en logo noir/blanc sans la voiture dessous, une fois en manuscrit), la reconnaissance des lettres de l'alphabet, la production écrite de lettres, la segmentation phonologique à l'oral. Tous les enfants ont progressé dans ces épreuves de bilan, surtout dans la connaissance des lettres, en reconnaissance ou en production. La segmentation phonologique est la compétence la plus difficile à acquérir. Si elle est indispensable à l'acquisition de la lecture/écriture, il semble bien qu'elle se construise en parallèle et non en avance.

Retour sur les enjeux

Si ces résultats sont concluants, est-il pour autant pertinent d'enseigner la lecture et l'écriture dès 4 ans? Le lecteur l'aura compris, il ne s'agit pas ici d'un enseignement formel portant sur les lettres de l'alphabet, la lecture de mots, ou le découpage des mots en sons, mais d'un dispositif dans lequel, en interaction constante, une enseignante accompagne les enfants dans leur *entrée dans la culture de l'écrit*. Une culture de l'écrit où sont présentées en réseau des composantes aussi différentes que les prémices de la littérature, les propriétés des textes – différentes des images –, les marqueurs textuels qui organisent le sens de l'histoire, les unités linguistiques comme les phrases, les mots, les lettres, aussi bien que le lexique et ses champs sémantiques. Une culture de l'écrit où l'image et le texte s'appuient l'une sur l'autre pour contribuer à la construction sémiotique, tout en offrant la possibilité de leur différenciation. Enfin, une culture de l'écrit où les deux modalités de la communication écrite, la lecture et l'écriture, ne sont pas arbitrairement dissociées mais intégrées dans des séquences didactiques à visées communicatives réelles. Oui, le jeune enfant de 4 ans peut apprendre à partir de situations-problèmes complexes; oui, il peut lire et peut aussi écrire, lorsque l'adulte le guide dans *l'émergence de ces activités*, qui nécessiteront ultérieurement une systématisation vers les normes aussi bien orthographique, grammaticale que textuelle. En résumé, cette recherche montre qu'à 4 ans il n'est pas trop tôt pour *entrer dans la culture de l'écrit*, pour autant que l'apprentissage du

langage écrit soit conçu dans une progression longue, un processus constant d'approfondissement récurrent allant du préscolaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire plus loin.

1 Il s'agit d'une recherche conduite par des chercheurs et des enseignants à la «Maison des Petits», école publique du canton de Genève rattachée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
2 Phase d'analyse systématique des stratégies de lecture émergente.
3 Phase d'analyse systématique des stratégies d'écriture émergente.

Références bibliographiques

Elster, C. (1994). Patterns within preschooler's emergent readings. In: Reading Research Quarlerly, 29, 403–418.
Ferreiro, E. (1998). L'écriture avant la lettre. In: H. Sinclair (Ed). La production de notations chez le jeune enfant (17–70). Paris: Presses Universitaires de France.
Frith, 0. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.). Surface dyslexia – Neuropsychological and cognitive studies in phonological reading (pp. 301–330), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Rieben, L., Fayol M., & Perfetti, C.A. (Eds) (1997). Des orthographes et leurs acquisitions. Paris: Delachaux et Niestlé.
Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Mazurczak K., & Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans, Didactique de l'entrée dans l'écrit. Cahier de la section des sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.

Prof. Madelon Saada-Robert. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FAPSE), Université de Genève.
Madelon.Saada@pse.unige.ch

Christine Gamba et Anne-Christel Grau

La lecture interactive d'images

Une microanalyse de la construction sémiopicturale entre enfants et éducateurs en Institutions de la Petite Enfance (IPE)1

A l'heure où les résultats d'enquêtes internationales sur la lecture nous interrogent quant à l'effet des systèmes éducatifs, le développement de pratiques éducatives préscolaires, notamment dans les quartiers où la lecture ne constitue pas une pratique familiale régulière, pourrait s'avérer un facteur décisif d'intégration scolaire.

C'est dans cette perspective que la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève et l'Institut Suisse Jeunesse & Médias collaborent dans une recherche du Fonds National de la Recherche Scientifique portant sur la lecture interactive d'images. Cette recherche se situe dans le cadre d'études portant sur la littératie émergente (Saada-Robert, 2003): si la littératie renvoie aux processus impliqués dans les pratiques liées à la compréhension (lecture) et la production de textes (écriture) (Pellegrini & Lee Galda, 1994), la littératie émergente désigne, quant à elle, les pratiques littéraciques dans des contextes sociaux divers comme le milieu familial et/ou le milieu institutionnel de la petite enfance, avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture en milieu scolaire. L'environnement préscolaire et l'univers scolaire s'inscrivent, dans cette perspective, dans la continuité du développement littéracique. Or, les pratiques sociales de lecture interactive entre un adulte et des enfants – pratique incitant l'enfant à participer activement notamment en inférant sur le sens de l'histoire –, en particulier dans le contexte des institutions de la petite enfance (IPE), s'avèrent bénéfiques pour l'acquisition ultérieure de la langue écrite à l'école, notamment chez des enfants issus de familles à statut socio-économique faible.

Par ailleurs, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la littératie en début de scolarité, d'autres recherches montrent que la compréhension de textes, lus par l'adulte de manière interactive, s'appuie d'abord sur la sémiopicturalité (la «lecture» des images) avant que l'enfant, avec l'adulte, cherche à confirmer le sens construit à partir de l'image par des indices sémiographiques, construits à partir du texte (Saada-Robert & al., 2003).

La question centrale à laquelle cette recherche se propose de répondre est ainsi d'analyser, avant que le jeune enfant ne progresse de la sémiopicturalité à la sémiographie, comment ce dernier construit du sens à partir des images, lorsque celles-ci sont présentées dans un livre, par un adulte, et dans le contexte institutionnel des crèches[2]. Cette question est d'autant plus pertinente que la recherche scientifique s'est focalisée jusqu'à présent plutôt sur la reconnaissance d'images isolées, les recherches portant sur la dimension «compréhension» dans la lecture d'une série d'images étant relativement récentes (Paris & Paris, 2003). Or, la construction du sens, médiatisée par l'adulte, s'élabore dans l'interaction, impliquant tant l'adulte que les enfants, amenés à construire conjointement une «zone de rencontre» sémiotique (Grossen & Py, 1997). L'éducateur et les enfants autour du livre d'images forment ainsi les trois pôles de construction conjointe du savoir sémiopictural. Dans ce cadre, les propriétés formelles de l'image, tout comme les représentations que l'éducateur s'en construit, sont déterminantes pour la compréhension que l'enfant va finalement en construire (Saada-Robert & Balslev, 2004a, 2004b; Saada-Robert & Balslev, en préparation).

Ainsi, deux dimensions d'analyse seront investiguées. La première concerne une analyse sémiolinguistique traitant des propriétés formelles de l'ima-

ge. Elle sera suivie d'une microanalyse des interactions du point de vue de l'acquisition de la sémiopicturalité avec la médiation de l'adulte. Cette collaboration, de par une valorisation des résultats de la recherche d'une part, et par la connaissance des propriétés formelles-esthétiques d'autre part, devrait permettre à des pratiques de lecture interactive d'images de se développer en tant qu'activité d'éveil explicite aux propriétés picturales, «lues» pour en construire une cohérence textuelle-orale, celle du récit. Une analyse plus approfondie des connaissances formelles et informelles acquises à travers la lecture d'images pourrait ainsi contribuer à renforcer la culture du livre en comparaison avec les apports d'autres médias.

Méthode suivie pour le recueil de données en crèches

Le recueil de données est actuellement dans sa première phase. Elle se fait dans quatre Institutions de la Petite Enfance (IPE), soit deux à Genève et deux à Lausanne. Dans chaque ville, l'éducatrice en charge de la recherche dans l'une des IPE est sensibilisée à la lecture d'images et aux indices sémiopicturaux porteurs de sens, alors que l'éducatrice de l'autre IPE est simplement invitée à donner son avis sur les livres, sans précisions supplémentaires de la part des chercheuses FNRS. Cette différence dans le traitement plus ou moins analytique des images de la part de l'éducatrice est la seule différence importante entre les IPE où ont lieu la recherche.

Pour le reste, l'organisation est la suivante:

- Dans chaque IPE, une seule éducatrice est en charge des séances de lecture pour toute la durée des observations, afin de ne pas introduire de variantes supplémentaires dues à la différence de styles de lecture.
- Deux groupes d'enfants sont constitués: un groupe «3 ans» et un groupe «4 ans» (plus ou moins 4 mois, pour chaque catégorie d'âge).
- Les IPE ont été choisies en fonction de critères précis, dont leur emplacement dans un milieu urbain et plutôt défavorisé (multiculturalité et encadrement faible des enfants par des adultes au niveau de la lecture d'images), la façon de pratiquer la lecture d'images (lecture interactive préférée à une lecture où l'enfant reste passif) et, bien sûr, possibilité de se plier aux besoins de la recherche (groupes d'enfants séparés, éducatrice disponible pendant 6 mois, etc.).
- Les séances de lecture ont lieu tous les deux mois, dans chaque IPE, à savoir en septembre 2005, novembre 2005, janvier et mars 2006, à raison d'une séance de lecture et d'un rappel pour chaque groupe d'enfants. Le rappel, destiné à observer ce que les enfants ont retenu de la lecture d'images et comment ils le racontent, a lieu dans les quelques jours, au plus tard une semaine, après la séance de lecture.
- Au début de chaque séance de lecture, des bilans de lecture-compréhension, adaptés du «Narrative Comprehension Task» de Paris & Paris (2003), sont établis individuellement pour chaque enfant. Il s'agit, dans ces bilans, d'ordonner une série de cinq images, dont la structure narrative est claire, tirée de l'épreuve «Chute dans de la boue» de la batterie de tests des Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage (Chevrier-Muller & Plaza, 2001); après cette mise en ordre narrative, l'enfant est appelé à raconter l'histoire ainsi formée et, enfin, à répondre à 3 questions précises par image (explicite, implicite et situationelle).
- Suite à ces observations, filmées à l'aide de deux caméras (l'une fixe et placée en face de l'éducatrice, derrière les enfants, et l'autre mobile face aux enfants), les enregistrement vidéos seront transcrits sans interruption, sur la base de conventions précises et définies à l'avance (Saada-Robert et al. 2003), pour aboutir à un protocole complet des interactions verbales et des gestes représentatifs de la compréhension de l'enfant.
- Deux livres d'images ont été retenus, *Un Géant vraiment très chic* (Scheffler, A. et J. Donaldson, Autrement Jeunesse 2002, sans texte) et *Der fliegende Hut* (R. S. Berner, Hanser 2002). Ils seront vus deux fois sur quatre, en alternance: *Der fliegende Hut* en septembre et janvier, *Un Géant vraiment très chic* en novembre et mars.

1 Recherche du Fonds National Suisse, subside n°100013-108509/1 sous la direction de Prof. Madelon Saada-Robert, FPSE, Université de Genève, en collaboration avec Dr. Verena Rutschmann, Institut Suisse Jeunesse et Médias.

2 Les crèches sont un lieu privilégié pour introduire les jeunes enfants, en particulier ceux provenant des milieux socioéconomiques faibles, aux pratiques de la littératie (Saada-Robert, 2003). C'est la raison pour laquelle la recherche a choisi ce lieu institutionnel pour son recueil de données.

Références bibliographiques

Chevrie-Muller, C., Plaza, M. (2001). Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage. N-EEL. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Grossen, M.; Py, B. (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. In M. Grossen & B. Py (Eds) Pratiques sociales et médiations symboliques, pp. 1-21. Bern: Peter Lang

Grossen, M.; Py, B. (Eds) (1997). Pratiques sociales et médiations symboliques. Bern: Peter Lang.

Paris, A.H.& Paris, G.S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. Reading Research Quarterly, 1(38).

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1994). Early literacy from a de-

velopmental perspective. In D. F. Lancy (Ed.), Children's emergent literacy. (pp. 29-41). Westport, Conn.: Praeger.
Saada-Robert, M. (2003). Early emergent literacy. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), Handbook of literacy.(pp. 575-598). Dordrecht: Kluwer.Academic Publishers.
Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. (Vol. 101). Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004a). Stabilité des connaissances acquises par des élèves de 4 ans en littératie émergente. Une microanalyse des interactions verbales. Communication au Colloque "Faut-il parler pour apprendre? Dialogues, verbalisations et apprentissages en situation de travail à l'école: acquis et questions vives". Arras, 24-26 mars 2004.
Saada-Robert, M. & Balslev, K. (2004b). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), Situations éducatives et signification, pp. 135-163. Bruxelles: De Boeck, collection Raisons Educatives.
Saada-Robert, M., & Balslev, K. (en préparation). Les microgenèses situées. 1. Etudes sur la transformation des connaissances. Revue Suisse des Sciences de l'Education.
Saada-Robert, M., & Balslev, K. (en préparation). Les microgenèses situées. 2. Unités et procédés d'analyse. Revue Suisse des Sciences de l'Education.

Christine Gamba, Christine.Gamba@pse.unige.ch, et Anne-Christel Grau, annechristelg@yahoo.fr, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.

Laurence Rieben

Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture?

Les résultats obtenus au terme de trois décennies de recherche sur le traitement du langage écrit devraient permettre de dépasser l'ère des polémiques. L'état des travaux existants suffit à démontrer que l'acquisition de la lecture est un processus complexe et multidimensionnel. Dans la première partie de cet article, nous résumons les apports de la recherche dans les domaines de l'identification des mots et de la compréhension, de même que dans celui des représentations de l'écrit et de ses fonctions. Dans la deuxième partie, nous recensons quelques questions dont les réponses devraient avoir des implications pour l'école. Nous concluons en mettant l'accent sur l'importance de la formation des enseignants et sur la nécessité de l'enseignement-apprentissage de la lecture tout au long de la scolarité primaire.

Qu'a-t-on appris ces trente dernières années? Identification des mots et compréhension

Un premier apport des travaux de recherche réside dans la distinction établie entre les processus d'identification des mots et les processus de compréhension de l'écrit. *Le modèle simple de la lecture* de Gough (Gough et Juel, 1989) illustre ce point puisqu'il suggère que la compréhension en lecture comporte deux composantes: l'identification des mots et la compréhension du langage oral. Chacune de ces composantes est nécessaire mais aucune n'est suffisante pour permettre la lecture. Selon cette vue, la reconnaissance des mots est la seule composante spécifique de la lecture, puisque les aspects de compréhension sont estimés, en première approximation, les mêmes que ceux identifiés dans la compréhension du langage oral. Pour illustrer la relative indépendance des deux composantes, Gough fait référence à une anecdote: John Milton, devenu aveugle dans sa vieillesse, souhaita néanmoins relire ses classiques grecs et latins. Pour ce faire, il enseigna à ses filles à décoder le grec et le latin afin qu'elles puissent oraliser un texte qu'il était le seul à pouvoir comprendre. Les deux processus peuvent donc être théoriquement dissociés mais la présence d'un seul d'entre eux ne permet pas la lecture, c'est-à-dire la compréhension du langage écrit. Cette distinction centrale entre identification et compréhension permet de décrire quatre profils de lecteurs: les bons compreneurs et décodeurs, les bons compreneurs et faibles décodeurs, les faibles compreneurs et décodeurs et les faibles compreneurs et bons décodeurs. Le premier de ces profils ne pose pas de problème particulier aux enseignants puisqu'il concerne des élèves qui apprennent à lire aisément, par contre les trois autres profils caractérisent des lecteurs en difficulté qu'il faut impérativement aider de façon différenciée. L'observation des élèves dans des situations d'apprentissages scolaires impliquant le langage écrit et/ou oral devrait permettre aux enseignants d'établir ces profils et d'apporter dès les débuts de l'apprentissage les régulations nécessaires.

Toutefois, pour différentes raisons, ce niveau élémentaire d'analyse n'est pas suffisant. D'abord parce que les mécanismes de décodage et de compréhension ne sont, en fait, pas totalement indépendants. Dès la fin des années soixante-dix, on a montré qu'un certain niveau d'automatisation de la reconnaissance des mots est nécessaire à la compréhension et non pas l'inverse. En fait, l'influence du contexte (traitement du sens) décroît avec le niveau de maîtrise de la lecture (West et Stanovich, 1978; Perfetti et Roth, 1981). Ce sont les lecteurs débutants ou les lecteurs en difficulté qui prennent appui sur le contexte alors que les bons lecteurs lisent aussi rapidement un mot qu'il soit présenté dans un contexte prévisible ou non. Les mécanismes d'identification des mots deviennent alors si rapides et irrépressibles

qu'ils devancent les inférences qui peuvent être faites en traitant les significations. Ainsi le slogan *lire c'est deviner*, à la mode il y a une quinzaine d'années, a été dévastateur lorsqu'il a été érigé en objectif pédagogique fondamental. Le *devinement* est une conduite de résolution de problème, certes intelligente, caractérisant le débutant lecteur qui utilise les moyens à sa disposition pour comprendre un message. Il ne s'agit donc pas de le censurer ou de le pénaliser, mais d'en montrer les limites puisqu'il peut conduire à des inexactitudes. Par exemple, la lecture de *bateau* pour le mot *navire* présenté sous une image devrait conduire à un échange avec l'enseignant amenant l'élève à utiliser ses connaissances du code pour contrôler ses déductions et comprendre que l'on n'a plus besoin de deviner lorsque l'on peut identifier les mots avec plus d'assurance. Nos propres observations en situation de classe nous ont enseigné que la plupart des enfants utilisent très spontanément leurs connaissances du code dans une tâche de recherche de mots dans un texte de référence (Rieben et Saada-Robert, 1991). Toutefois l'attention de quelques-uns doit être renforcée sur ce point pour éviter qu'ils ne s'enferment dans une représentation de la lecture-devinette. En conclusion, moins les processus d'identification des mots sont laborieux – autrement dit plus ils sont automatisés – plus le lecteur pourra consacrer les ressources de sa mémoire de travail au traitement du sens. La compréhension *on-line* n'est donc possible que grâce à l'extrême automaticité et rapidité de l'identification des mots. Ainsi, insister sur l'importance de l'identification des mots, c'est en même temps valoriser le but ultime de la lecture qui vise la compréhension de l'écrit.

A cette première raison de dépasser la dichotomie décodage-compréhension s'ajoute le fait que chacun de ces processus peut être analysé plus finement. Ainsi, nous allons consacrer quelques lignes à présenter séparément les apports de la recherche dans chacune de ces deux facettes de la lecture.

Les processus et les composantes en jeu dans l'identification des mots

Dès les années soixante, les chercheurs ont développé différents modèles de l'identification des mots écrits chez le lecteur dit expert (pour une revue de questions en français, voir Baccino et Colé, 1995) et chez l'enfant en cours d'apprentissage (Rieben et Perfetti, 1989; ONL-Observatoire National de la Lecture, 1998). Bien que cette question reste encore ouverte et controversée, il existe un certain consensus pour considérer que tout lecteur utilise au moins deux voies principales (appelées aussi routes) pour identifier les mots. L'identification s'effectuerait soit par un processus alphabétique (appelé aussi processus d'assemblage ou route graphophonologique), soit par un processus orthographique (appelé aussi processus d'adressage ou route visuelle). Le processus d'assemblage permet de lire correctement les mots nouveaux à condition que ceux-ci présentent une orthographe régulière. Il est aussi le seul possible pour lire des pseudo-mots qui, par définition, n'ont pas pu être stockés en mémoire. Le processus d'adressage permet de lire rapidement tous les mots qui ont déjà été stockés dans la mémoire lexicale et donc de lire correctement les mots irréguliers.

Chez l'enfant très débutant qui ne connaît encore ni le nom ni le son des lettres, aucune de ces deux routes n'est fonctionnelle. Un autre processus, dit logographique, a été décrit pour rendre compte des premières identifications, vers 3–4 ans. Il consiste à traiter le mot comme un dessin en utilisant des indices liés à sa forme globale ou au contexte dans lequel le mot est rencontré (par exemple, reconnaître Coca-Cola inscrit sur une bouteille). Les recherches ont suggéré l'existence de stades ou phases dans l'identification des mots, les enfants passant d'un traitement logographique à un traitement phonographique, et enfin à un traitement orthographique. Cependant, une vision séquentielle trop stricte de cette acquisition a été remise en cause depuis une dizaine d'année. Actuellement, on a tendance à considérer, d'une part que la phase logographique n'est pas indispensable, et d'autre part que les stratégies orthographiques peuvent apparaître avant 8–9 ans, c'est-à-dire plus précocement que ce qu'on croyait antérieurement. Ainsi, après quelques mois d'apprentissage, les diverses stratégies ont tendance à co-exister plutôt qu'à se succéder au cours de quelques années d'apprentissage (Rieben, 1991; Rieben, Saada-Robert et Moro, 1997). A la question de savoir si ces étapes sont strictement ordonnées ou non s'ajoute une autre question, qui présente encore plus de pertinence pour l'apprentissage: c'est celle des mécanismes permettant le passage d'une étape à une autre. Autrement dit, la question centrale est de savoir ce qui permet à l'enfant de dépasser la stratégie logographique primitive (lorsqu'il la manifeste spontanément) pour passer aux stratégies alphabétique et orthographique.

Les recherches ont fait émerger trois composantes qui jouent un rôle essentiel dans le passage du traitement logographique au traitement alphabétique (du moins pour les langues alphabétiques): la compréhension du principe alphabétique, la connais-

sance des lettres et la conscience phonologique. En ce qui concerne le principe alphabétique, nous y reviendrons plus bas, dans une partie où nous aborderons plus généralement la question des représentations de l'écriture. Contentons-nous pour l'instant de considérer que le principe alphabétique permet de comprendre que les phonèmes (unités les plus petites du langage parlé) correspondent aux lettres (ou groupes de lettres) du langage écrit. Sa découverte par l'enfant est liée au fait que ce dernier puisse découper la chaîne parlée en phonèmes (compétence nommée conscience phonologique et plus spécifiquement phonémique lorsque l'unité traitée est le phonème) et mettre ces unités sonores en correspondance avec le nom (ou le son) des lettres.

Depuis plus de vingt ans, des recherches dans différentes langues ont montré, avec une extrême cohérence dans leurs résultats, le rôle capital joué par la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Ces recherches ont également mis en évidence que les enfants ne présentent en général pas de telles capacités avant 4–5 ans. C'est pourquoi, dans de nombreux pays, des programmes d'enseignement de la conscience phonologique ont été développés pour aider les enfants dans leur apprentissage de la lecture[1] (pour les résultats d'une récente méta-analyse, voir Ehri et al. 2001). Malgré l'importance de ce facteur, on aurait tort de le considérer comme un prérequis à l'apprentissage de la lecture en prévoyant une étape au cours de laquelle l'enfant n'est confronté qu'au langage oral avant l'étape où il est introduit dans la langue écrite.

En effet, des recherches montrent que la manipulation des phonèmes (qui sont invisibles et éphémères) est d'autant plus efficace que les situations d'apprentissage comportent également des traces tangibles des unités manipulées, et donc en particulier des lettres. Le même raisonnement prévaut pour la connaissance des lettres qui est aussi un très bon prédicteur de l'apprentissage de la lecture. Mais cette caractéristique ne signifie nullement que l'on doive attendre que l'enfant connaisse toutes les lettres de l'alphabet pour commencer de l'impliquer dans des situations *complexes* de lecture, voire d'écriture. Les deux *blocs de base* de l'apprentissage de la lecture – les lettres et la conscience phonologique – peuvent être acquis dans des situations de lecture-écriture qui présentent un authentique aspect de communication (Rieben, 1993).

Les représentations de la langue écrite

Jusqu'ici, nous avons mis l'accent sur des travaux issus de la psychologie cognitive qui décrivent des composantes de l'apprentissage de la lecture correspondant à des connaissances déclaratives ou procédurales que l'enfant peut acquérir essentiellement à travers une sensibilisation familiale et/ou l'enseignement scolaire. Dans les années quatre-vingt, un autre courant de recherche – connu sous le nom de littéracie émergente – s'est intéressé aux connaissances et représentations de la langue écrite construites par l'enfant avant même son entrée à l'école et son contact avec l'enseignement formel de la lecture (Teale et Sulzby, 1986). Cette perspective développementale d'orientation néo-piagétienne ou néovygotskienne s'est donc moins intéressée aux acquisitions de l'écrit (*learning about print*) et davantage aux réflexions sur l'écrit (*thinking about print*), les enfants étant considérés comme des partenaires actifs de leurs apprentissages. Dans ce cadre, deux composantes ont été spécifiquement étudiées: les conceptualisations de la langue construites par les enfants et la connaissance des fonctions de l'écrit.

En ce qui concerne les conceptualisations, comme nous l'avons indiqué plus haut, les enfants doivent comprendre que le système d'écriture repose sur des relations entre les propriétés de la langue orale et celles de la langue écrite. On parle alors de la compréhension du principe alphabétique qui peut être évaluée à différents niveaux d'exigence. Selon Ferreiro (2000), la mise en œuvre de ce principe est précédée par une période caractérisée par la recherche d'indices distinctifs entre les marques graphiques figuratives et les marques graphiques non figuratives. Ainsi, l'enfant va commencer par faire la différence entre dessiner et écrire. Par la suite, les enfants de 4–5 ans peuvent appliquer un principe de quantité minimale (un seul caractère ne peut signifier quelque chose, il faut au minimum 2 ou 3 caractères pour qu'une suite de lettres puisse dire quelque chose). Ce principe pourrait correspondre à une sensibilité rudimentaire à la morphologie et non pas encore à une mise en relation entre l'oral et l'écrit qui témoignerait du fait que les enfants comprennent que les mots qui comportent *plus de sons* doivent aussi comporter *plus de lettres*. Des tâches plus exigeantes – par exemple, apparier des énoncés écrits et oraux en fonction de leur longueur – permettent de mettre en évidence un *principe de quantité*. Par exemple, on montre à l'enfant deux cartes sur lesquelles on lui dit que l'on a écrit *dinosaure* et *noix* et on lui demande ensuite de montrer le mot le plus long et d'indiquer ce qu'il veut dire (Bialystok, 1997). Toujours selon Ferreiro (2000), pendant la période où l'enfant construit des modes de différenciation entre séries de lettres (ou de pseudo-lettres)

émerge un autre principe. Il s'agit du principe de *variété interne* qui consiste à considérer qu'une séquence de lettres peut avoir une signification à condition de ne pas comporter trop de répétitions de la même lettre (par exemple la séquence MMMM est écartée «parce qu'il y a que des comme ça»). Chez les enfants pré-lecteurs-scripteurs, il n'y a pas de prise en compte des propriétés du texte et les premières interprétations (activités d'affectation d'un sens) sont liées au contexte, Ainsi, vers 4 ans, si un texte (ici un mot) est présenté sous l'image d'une girafe, l'enfant va considérer que ce mot signifie girafe. Cependant, le même mot peut aussi bien dire lion ou cheval s'il est déplacé sous l'image d'un lion ou d'un cheval, le sens attribué pouvant changer autant de fois que le contexte. Quelques mois plus tard, la réussite d'une telle tâche peut être considérée comme mettant en évidence la mise en œuvre *d'un principe de décontextualisation*. Lorsque les enfants deviennent capables de la résoudre, ils ont compris que seule la forme écrite détermine la signification du mot écrit.

En ce qui concerne la connaissance des fonctions de l'écrit, il est important d'avoir présent à l'esprit que la définition et les pratiques de lecture varient en fonction des époques et des milieux sociaux. Or, à l'entrée à l'école, et pour beaucoup d'enfants, la lecture n'est pas encore un ensemble de pratiques facilement identifiables. C'est pourquoi, on a aussi insisté sur l'intérêt d'étudier la manière dont l'enfant *entre dans le monde de l'écrit* (Chauveau, 1997). Certains enfants, dès 5–6 ans, ont une représentation riche du monde de l'écrit qui recouvre à la fois le monde des lettres et de l'alphabet, des livres, de l'ensemble des messages et supports de l'écrit, y compris de leurs fonctions. Ils peuvent également décrire et énumérer différentes pratiques de lecteur. Pour d'autres enfants, il est essentiel que l'école les sensibilise à cette diversité, de même qu'aux finalités de l'apprentissage de la lecture.

Ces différentes connaissances *sur* l'écrit ne sont probablement pas indépendantes des connaissances *de* l'écrit (lettres et conscience phonologique), mais à ce jour les relations entre ces deux types de connaissance ont été insuffisamment explorées.

Les processus en jeu dans la compréhension de l'oral et de l'écrit

Plus haut, nous avons établi, en suivant le *modèle simple de la lecture*, que la compréhension du langage oral est nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Cependant le concept même de compréhension est extrêmement large et doit à son tour être décortiqué (pour une synthèse des aspects en jeu dans la compréhension voir ONL, 2000). Globalement, les chercheurs sont d'accord de considérer que comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation s'élabore essentiellement à partir d'informations sur les mots (aspects lexicaux) et sur leurs agencements (aspects syntaxiques, y compris morphologiques).

C'est ainsi que des recherches ont établi que la présence de mots peu connus affecte la lecture. On s'accorde à considérer que les enfants d'âge scolaire acquièrent environ 3000 formes lexicales par an. Toutefois, il faut relever que l'évaluation de l'étendue et de la qualité du lexique est une opération plus délicate qu'il n'y paraît (Florin, 1993). Quant à la syntaxe, outre quelques problèmes spécifiques, son acquisition et son utilisation présentent un fort parallélisme entre l'écrit et l'oral.

Par exemple, dans les deux modalités, la présence de structures syntaxiques complexes, telles que les phrases passives et les phrases relatives, affecte la compréhension. L'importance des aspects syntaxiques est liée au fait que le sens d'une phrase ne peut se réduire au sens isolé de chacun des mots qui la composent. Ainsi les questions de la segmentation des unités et du repérage des fonctions (voir par exemple, les deux façons de comprendre *le journaliste nous parle de son studio*) et celle de l'ordre des mots (par exemple, la différence entre *Heureusement, la dispute se termine* et *La dispute se termine heureusement*) sont essentielles. La compréhension dépend également de l'organisation textuelle. Par exemple, dans les récits, les mêmes phrases sont lues plus vite et sont mieux comprises lorsqu'elles suivent l'ordre des événements (Frochot, Zagar et Fayol, 1987).

Mais la construction d'une représentation mentale ne dépend pas que des traitements lexicaux et syntaxiques et de la prise en compte des organisations textuelles, elle fait aussi intervenir d'autres marques linguistiques telles que les déterminants, les pronoms et les connecteurs. En particulier, des recherches ont montré que l'interprétation des marques anaphoriques constitue encore une source importante des difficultés de compréhension à 12–13 ans (Soussi, 1995). Outre ces différents éléments linguistiques, d'autres composantes cognitives interviennent dans la compréhension. Les chercheurs ont par exemple étudié le rôle des connaissances préalables du domaine sur lequel porte le texte, de la capacité à faire des inférences, de la mémoire de travail et du contrôle métacognitif. En ce qui concerne

l'influence des connaissances sur la compréhension, dès la fin des années soixante-dix, il a été établi que plus le lecteur possède des connaissances préalables du sujet traité, plus il est susceptible de comprendre le texte en profondeur, d'en faire un rappel élaboré et éventuellement d'y apprendre de nouvelles connaissances.

L'importance des inférences dans la lecture est reconnue depuis plus longtemps encore. On considère en effet qu'un lecteur a compris un texte lorsqu'il peut aller au-delà de ce qui est effectivement écrit et qu'il est capable d'établir des connections logiques entre les idées exprimées dans le texte. Les inférences peuvent être de différentes natures et leur qualité dépend non seulement du niveau de raisonnement mais aussi des connaissances et expériences antérieures que le sujet peut mobiliser en cours de lecture. Puisque la compréhension suppose l'intégration d'informations provenant de différentes parties du texte, on considère de plus que la mémoire de travail est fortement impliquée dans ce processus. Enfin, un champ de recherche dans le domaine de la métacognition (Brown, 1980) s'est intéressé aux processus d'autorégulation. Il s'agit en fait pour le lecteur de savoir: 1) quand il comprend (ou ne comprend pas); 2) ce qu'il comprend (ou ne comprend pas); 3) ce dont il a besoin pour comprendre; 4) ce qu'il peut faire pour améliorer sa compréhension.

Trois remarques s'imposent pour conclure cet inventaire succinct. D'abord, vers 5–6 ans, au moment où les enfants sont confrontés à l'apprentissage de la langue écrite, une partie importante des structures et des processus qui viennent d'être recensés n'est pas encore fonctionnelle au niveau du langage oral. Leur développement et leur extension à la modalité écrite prend du temps. En effet, même si en première approximation, la compréhension de l'oral s'apparente à celle de l'écrit, les situations d'échange, les genres de discours et les conditions matérielles de production ne sont pas semblables dans les deux modalités. C'est pourquoi, il est désormais admis que l'apprentissage de la compréhension de la lecture est un apprentissage en soi qui, bien qu'amorcé avant même l'entrée à l'école, doit être poursuivi tout au long de l'enseignement primaire. Ainsi, l'Observatoire National de la Lecture (organe consultatif du ministère français de l'Education Nationale) recommande que les programmes destinés aux élèves de 8–11 ans laissent une place pour des séances d'activités de lecture identifiées comme telles (voir l'ensemble des recommandations, ONL, 2000, pp. 341–344).

Ensuite, il faut considérer que la plupart des composantes intervenant dans la compréhension sont interdépendantes les unes des autres. Par exemple, le lexique et les connaissances préalables d'un domaine ne constituent pas deux aspects totalement indépendants, de même que la compétence à faire des hypothèses est liée à ces deux mêmes composantes. Ce constat est plutôt un atout pour la pédagogie, puisqu'il évite de considérer que les activités de lecture ou autour de la lecture sont forcément des activités spécifiques et morcelées.

Enfin, bien qu'ayant rejeté plus haut le terme de prérequis, la description des composantes de la lecture donnée jusqu'ici pourrait laisser planer l'idée de relations causales unidirectionnelles, c'est-à-dire envisageant l'effet des composantes sur la lecture et non pas l'inverse. Or bien que moins documentée, la question des conséquences de la pratique de la lecture sur ses composantes et aussi plus globalement sur le fonctionnement cognitif a aussi été soulevée par les chercheurs. La pratique de la lecture induit, d'une part des effets indirects sur les habitudes de pensée dérivant de l'immersion dans les cultures écrites intéressant principalement la sociologie et l'anthropologie (Lévi-Strauss, 1962; Olson, 1998) et d'autre part des effets directs sur les processus psychologiques et les connaissances des sujets individuels intéressant les psychologues (Stanovich et Cunningham, 1992). Ainsi la lecture est un type d'interface très particulier avec l'environnement, puisqu'elle procure aux individus des opportunités uniques d'acquérir des connaissances déclaratives. De plus les mécanismes intervenant dans la lecture reçoivent une quantité inhabituelle de pratique. Selon des estimations, un lecteur très avide de 11 ans identifierait environ 2,5 millions de mots par année, alors qu'un lecteur parcimonieux du même âge en traiterait encore environ 51 mille. Les recherches auprès d'enfants montrent que la pratique de la lecture contribue à l'explication des différences de compréhension, de vocabulaire, d'identification des mots et de connaissances orthographiques. Ces résultats justifient l'existence d'un «effet Matthieu», terme que Stanovich (1986) a utilisé pour faire allusion au phénomène selon lequel les habiletés des bons lecteurs s'améliorent et celles des lecteurs en difficulté se péjorent. Les enfants présentant dès l'entrée dans l'écrit des difficultés d'apprentissage seront exposés à un moindre degré à la langue écrite. Ils seront aussi confrontés davantage à la difficulté des textes, expérience qui risque d'entraver à son tour le développement du plaisir de lire. Ce n'est qu'en tentant de remédier aussi précocement que possible aux diffi-

cultés d'apprentissage de la lecture que l'on peut espérer briser ce cercle vicieux.

Quelques questions encore ouvertes

L'inventaire rapide qui vient d'être tenté ne peut être que superficiel. Ainsi, l'apport des recherches sur la lecture est beaucoup plus important que cette brève revue de questions ne peut le laisser apparaître. L'ampleur des travaux n'empêche toutefois pas que de nombreuses questions restent encore sans réponses. Nous allons en soulever quatre qui nous semblent cruciales pour l'école.

Premièrement, les composantes en jeu ont été, dans un premier temps, étudiées de façon relativement isolée. Ceci a pour conséquence que nous ne pouvons pas encore établir les poids relatifs de chacune d'entre elles. L'avenir devrait fournir des données permettant de s'appuyer sur des modèles d'ensemble plutôt que sur une somme de faits isolés. Si ce type de recherches n'est pas encore très développé, c'est qu'il est extrêmement coûteux. Tester un modèle comportant plus d'une dizaine de variables suppose d'examiner un très grand nombre de participants, et les processus de lecture variant avec l'âge et avec les caractéristiques de la langue, de tels modèles doivent être étudiés à différents moments d'acquisition et dans des langues variées.

Deuxièmement, bien qu'essentiels, ces modèles ne sauraient devenir des guides absolus, sachant que toutes les recherches, lorsqu'elles veulent bien s'y intéresser, mettent en évidence des différences individuelles très importantes. Pour ne prendre qu'un exemple, dans un échantillon de 145 enfants examinés récemment en début de 2ème Enfantine (âge moyen: 64 mois), nous avons observé que leurs connaissances des lettres s'échelonnent de 1 à 23 lettres (sur un maximum de 25) et leurs niveaux de vocabulaire de 5 à 18 points (sur un maximum de 20), de détection syllabique de 0 à 6 (sur un maximum de 6), de détection phonémique de 0 à 6 (sur un maximum de 6), de soustraction syllabique et phonémique de 0 à 12 (sur un maximum de 16). Même en possession du meilleur modèle général de l'apprentissage de la lecture, l'enseignant ne pourra pas faire l'économie, du moins chez les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, d'une analyse individuelle lui permettant de prendre en compte les points forts et les points faibles des élèves, le modèle restant néanmoins important puisqu'il permet de savoir dans quelles directions chercher les sources de difficultés et prévoir les régulations.

Troisièmement, faute de place, nous avons limité notre présentation à l'apprentissage de la lecture. Toutefois, aujourd'hui, de nombreux chercheurs s'accordent pour considérer que l'apprentissage de la lecture ne doit pas être envisagé séparément de l'apprentissage de l'écriture (au sens large de la production de texte et au sens plus étroit de l'orthographe). Ainsi les recherches qui étudient les liens entre les pratiques précoces d'écriture et l'apprentissage de la lecture doivent être poursuivies (Rieben, sous presse).

Quatrièmement, reste ouverte la question de savoir dans quelle mesure l'apprentissage de certaines composantes (par exemple la conscience phonologique et la connaissance des lettres) est plus, également, ou moins efficace dans des situations spécifiques que dans des situations complexes de lecture-écriture. Certains de nos travaux tendent à montrer que les enfants peuvent aussi progresser dans la connaissance des lettres et la conscience phonologique, non pas à travers des activités spécifiques, mais à travers des situations de lecture-écriture qui les mettent en œuvre (Rieben, 1993). De tels travaux, qui se situent à l'interface entre la psycholinguistique et la didactique, devraient être développés.

En guise de conclusion

Compte tenu des différents points soulevés précédemment, il ressort que la qualité de l'enseignement-apprentissage de la lecture ne peut en aucun cas reposer exclusivement sur le choix d'un manuel de lecture, le meilleur soit-il. Celle-ci réside plus dans l'usage que saura en faire l'enseignant et avant tout dans les activités complémentaires qu'il saura choisir et ajuster aux besoins d'élèves particuliers. Pour analyser les besoins des apprenants et construire des situations d'apprentissage pertinentes, l'enseignant doit se référer à des modèles de l'apprentissage de la lecture et ceux-ci ne peuvent être compris de façon suffisamment nuancée qu'au terme d'une formation approfondie. Ainsi, alertés par les récents résultats de l'enquête PISA (Nidegger, 2001), les milieux politiques et professionnels concernés devraient s'engager, non seulement à faire une place plus grande aux activités de lecture-écriture tout au long de la scolarité obligatoire mais aussi à améliorer la formation des enseignants dans ce domaine particulièrement complexe. L'examen de certains programmes de formation montre que souvent moins d'une dizaine d'heures lui est consacrée!

1 En 1979, Maîtrise du Français était à l'avant-garde en insistant sur le travail d'écoute de la langue. En Suisse romande, cette perspective a été en grande partie abandonnée dans les classes, probablement faute d'une variété suffisante d'exercices proposés (apparemment l'essentiel du travail reposait sur la situation des jetons, c'est-à-dire sur une situation de comptage des phonèmes). Dans d'autres pays, les programmes de conscience phonologique se sont enrichis de nombreuses et différentes situations ludiques qui sont en général appréciées des enfants.

Bibliographie

Baccino, T. & Colé, P. (1995). La lecture experte. Que sais-je? Paris: PUF.

Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. In: Developmental Psychology, 33, 429–440.

Brown, A. (1980). Metacognitive development in reading. In: R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds), Theoretical issues in reading comprehension (pp. 453–481). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Chauveau, G. (1997). Comment l'enfant devient lecteur – Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris: Retz.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from a National Reading Panel's Meta-analysis. In: Reading Research Quarterly, 36, 250–287.

Ferreiro, E. (2000). L'écriture avant la lettre. Paris: Hachette.

Florin, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants à l'école primaire. In: Repères, 8, 93–112.

Frochot, M., Zagar, D. & Fayol, M. (1987). Effets de l'organisation narrative sur la lecture de récits. In: L'Année psychologique, 87, 237–252.

Gough P.B. & Juel C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In L. Rieben & Ch. Perfetti (Eds), L'apprenti-lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.

Lévi-Strauss, C. (1962). La pensée sauvage. Paris: Plon.

Nidegger, C. (2001). (Ed.). Compétences des jeunes romands – Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel: IRDP.

Olson, D. (1998). L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris: Retz (trad.).

Observatoire National de la Lecture (1998). Apprendre à lire. Paris: Odile Jacob/CNDP.

Perfetti, C. & Roth, S.F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In: A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (Eds), Interactive processes in reading (pp. 269–297). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Rieben, L. (1991). Les modèles en «stades» de l'acquisition de la lecture. In: Les Cahiers de Beaumont, 52/53, 33–37.

Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In: J.- P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds), Lecture-Ecriture: Acquisition (pp. 129–144). Paris: Nathan.

Rieben, L. (sous presse). Ecritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Faits de langue.

Rieben, L. & Perfetti, C. (Eds). (1989). L'apprenti lecteur – Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1991). Developmental patterns and individual differences: In the wordsearch strategies of beginning readers. In: Learning and Instruction, 1, 67–87.

Rieben, L., Saada-Robert, M., & Moro, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition. In: Learning and Instruction, 7, 137–159.

Soussi, A. (1995). Comment lisent-ils en sixième? Observation des compétences et des stratégies de compréhension de l'écrit chez des élèves romands de sixième. Neuchâtel: IRDP.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: Reading Research Quarterly, 21, 360–407.

Stanovich, K. & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print. In: Memory & Cognition, 20, 51–68.

Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). (Eds.). Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, N.J. Ablex.

West, R.F. & Stanovich, K.E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. In: Child Development, 49, 717–727.

Nous remercions la conférence des HEP de Suisse romande et du Tessin de nous avoir autorisés à reproduire cet article paru dans la revue Formation et pratiques d'enseignement en questions, N° 1 / 2004 / pp. 17–25

Professeur Laurence Rieben. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
laurence.rieben@pse.unige.ch

Lesen im Medienzeitalter
La lecture à l'époque multimédia

Daniel Ammann

Spielgeschichten: Kinder- und Jugendliteratur auf CD-ROM

Literatur, so die gängige Vorstellung, ist in Büchern beheimatet. In Wirklichkeit haben Comics, Spiel- und Trickfilme, Hörmedien oder Fernsehserien schon längst begonnen, diese Tradition mit anderen Mitteln und auf eigene Weise fortzuschreiben. Da war es nur eine Frage der Zeit, bis auch der Computer zum Erzählmedium wurde.

Attraktiv sind die elektronischen und digitalen Medien für Kinder schon deshalb, weil sie ihre Inhalte vornehmlich über Bilder und gesprochene Sprache vorführen und Geschichten somit bereits vor dem Lesealter zugänglich machen. Lesen muss immerhin über Jahre gelernt und geübt werden und bedarf auch später noch einer höheren Investition an Aufmerksamkeit, als dies bei audiovisuellen Angeboten der Fall ist. Andererseits darf nicht übersehen werden, dass gerade die scheinbar niederschwelligen Bildschirmmedien mit ihren komplexen Symbolkodes und vermischten Textsorten nach neuen Fertigkeiten und Nutzungskompetenzen verlangen. Da liegt es nahe, die Forderung nach Medienkompetenz mit den Anliegen der Leseförderung zu kombinieren. Am Beispiel des Genres Spielgeschichte soll aufgezeigt werden, wie neue Formen und Darbietungsweisen an traditionelle Lektüreangebote anknüpfen und Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben ergänzen und erweitern können.

Interaktive Bildergeschichte

In einer Verbindung aus Textabenteuer und Grafikadventure kamen Anfang der 1990er Jahre die ersten multimedialen Bilderbücher auf den Markt. Bereits in diesen einfachen Zeichentrickgeschichten haben Kinder ab drei Jahren die Wahl zwischen einem Vorlesemodus in mehreren Sprachen sowie einem Spielmodus, in dem es hinter anklickbaren Objekten lustige Bild- und Toneffekte zu entdecken gibt. Dieses Grundschema hat sich bis heute weitgehend erhalten. Auch in Janoschs *Oh, wie schön ist Panama* (Terzio, 2003) kann man sich den Klassiker entweder in animierten Illustrationen erzählen lassen und den Text auf eingeblendeten Schrifttafeln mitverfolgen oder die Geschichte als interaktives Reiseabenteuer mit verschiedenen Denk- und Geschicklichkeitsspielen bestehen, indem man dem Tiger und dem Bär tatkräftig bei der Lösung verschiedener Aufgaben hilft. In den interaktiven Bildergeschichten wird die Handlung in der Regel Seite für Seite in episodischen Szenen präsentiert und muss von den Spielern durch Bewältigung abwechslungsreicher Lernspiele weiter vorangetrieben werden (z. B. *Lauras Sternenreise*, Tivola, 2002).

Als Variante kann die Geschichte – wie bei der erfolgreichen Max-Reihe von Tivola – mitunter auch als grosses Suchspiel angelegt und in eine entsprechende Rahmenerzählung eingebettet sein. Laut Bernhard Rank handelt es sich dabei eher um «Spiele mit einer narrativen Einleitung und einem geschichtenähnlichen Szenario, das z. B. durch motivierende Handlungsorte und/oder Identifikationsfiguren geprägt ist» (Rank 2000, 209). Erweitert wird das Angebotsrepertoire dieses Grundtyps der Spielgeschichte von Fall zu Fall durch kleine Übungen für Leseanfänger, ausdruckbare Bastelvorlagen, digitale Tagebücher oder Ausmalbilder. Mit Denk- und Geschicklichkeitsspielen können beispielsweise Wahrnehmung, Auge-Hand-Koordination, Merkfähigkeit, Vorstellungsvermögen oder logisches und strategisches Denken gefördert und trainiert werden. Beliebt sind vor allem Memorys, Schiebepuzzles, Konstruktionsspiele, Labyrinthe oder Treffer- und Lenkspiele, die anhaltende Konzentration und schnelle Reaktionsfähigkeit erfordern.

Spielabenteuer

Eine weitere Gruppe von Kinder-CD-ROMs lässt sich unter dem Begriff Spielabenteuer (oder Adventures) zusammenfassen. Diese Angebote orientieren sich nicht so sehr am gedruckten Buch und dürften aufgrund ihrer Hypertextstruktur und dem Schwierigkeitsgrad der Spielelemente etwas anspruchsvoller sein. Im Gegensatz zu den sequenziellen Bildergeschichten tritt die Spielaktion deutlich in den Vordergrund und ist enger mit der Handlung beziehungsweise einer übergeordneten Spielaufgabe oder Mission verknüpft (*Mats und das rätselhafte Tier*, Cornelsen, 2003; *Der Teufel mit den drei goldenen Haaren*, Cornelsen, 2004).



Eine Insel mit zwei Bergen...
(Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer).

Spielabenteuer nähern sich bereits den Actionspielen an. So müssen die Spieler/innen gelegentlich bestimmte Gegenstände einsammeln (*Snoopy und seine Freunde: Linus in Not!*, Tivola, 2002) oder in Echtzeit und bei schwindendem Energiebalken ihr Geschick und Durchhaltevermögen unter Beweis stellen (*Carolina, die Kometenjägerin*, Terzio, 2001). Bei direkter Verbindung ins Internet kann der Punktestand aus einzelnen Spielen unter Umständen sogar in eine Highscoreliste eingetragen und mit den Ergebnissen anderer Spieler verglichen werden (*Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, Terzio, 2003; *Das Sams: Abenteuer mit der Wunschmaschine*, Oetinger, 2004).

Als Weiterentwicklung und um Aspekte des Rollenspiels ergänzt sind in diesem Zusammenhang insbesondere die zahlreichen Detektivspiele und Krimiadventures zu nennen, in denen es durch Zusammentragen von Indizien und Kombinationsgabe ein Rätsel zu lösen oder ein Verbrechen aufzuklären gilt (vgl. Josting 2004). Auch diese Titel und Serien knüpfen teilweise mit neuen Geschichten an literarische Vorlagen und Erfolge an (*TKKG 14: Gefährliche Ferien*, Tivola, 2005; *Kommissar Kugelblitz 3 – Der Fall Wüstenkönig*, Terzio, 2002; *Die drei ???: Alarm im Internet*, USM, 2001) oder greifen (wie *Die Pfefferkörner*, Terzio, 2002) auf erfolgreiche TV-Serien zurück. Wie *Der Fall Fox* (Bajazzo Verlag, 2001) illustriert, können sich Print- und interaktives Angebot durchaus ergänzen: «Ohne vorgängige Lektüre des Buches macht die Spielgeschichte auf CD-ROM weniger Sinn und für das Lösen gewisser Aufgaben muss das Buch konsultiert werden» (Hermann 2004, 156).

Geschichtenspielwelt

Die wachsende Bedeutung des Medienverbunds lässt sich in besonderer Weise an einer dritten und letzten Kategorie von Spielgeschichten aufzeigen. In den Geschichtenspielwelten – gelegentlich ist einfach von «Geschichtenspielen» (Dolle-Weinkauff 2002) oder «virtuellen Spiel-Plätzen» (Bünger 2005, 70) die Rede – sind Aktionen und Spiele eher in der Art eines Magazins zusammengefasst, weisen aber dennoch einen engen Bezug zu einer bekannten Geschichte oder Figuren einer literarischen Vorlage auf. Narrative Einschübe kommen hier ebenfalls vor, sind aber kaum miteinander verknüpft und folgen keinem geschlossenen Handlungsbogen (*Mit wem spielst du, Willi Wiberg?*, Oetinger, 2002; *Mama Muh und die Krähe*, Oetinger, 2004 und 2005). Wie sich an den Pettersson-und-Findus-Titeln von Sven Nordqvist zeigt, kommt der Vertrautheit mit den Protagonisten und Schauplätzen eine zentrale Bedeutung zu, was zum Erfolg dieser qualitativ hoch stehenden Reihe beiträgt.

Zudem bietet sich den Kindern die Möglichkeit, auf spielerische Weise in die fiktionale Welt ihrer Lieblingsfiguren einzutauchen und direkt mit den Fantasiegefährten zu interagieren. Letzteres trifft natürlich auf alle Typen von Spielgeschichten zu und lässt sich im Sinne eines motivatorischen Potenzials sehr gut nutzen. Obgleich Spielgeschichten in erster Linie für den Freizeitbereich gedacht sind, eignen sie sich dank ihrer einzigartigen Kombination von narrativen Elementen mit Spiel- und Lernaufgaben durchaus für den Einsatz in Kindergarten und Primarschule. Im Zusammenspiel von Buch und Computer lernen Kinder so nicht nur den Umgang mit verschiedenen Medien, Zeichensystemen und Angeboten kennen, sondern werden durch unterschiedliche Aufbereitung und Präsentation der Inhalte beiläufig mit den Vorzügen und Besonderheiten einzelner Medien vertraut gemacht.

Literatur multimedial

Anders als bei filmischen oder printliterarischen Geschichten liegt der Reiz multimedialer Bildschirmtexte im steten Wechsel zwischen Präsentations- und Interaktionsmodus. Die Sequenzen folgen nicht oder nur teilweise einem vorgegebenen Muster. Je nach Struktur des Produktes sind die Spielerinnen und Spieler aufgefordert, die Schauplätze der Handlung in eigener Regie zu erkunden, oder sie können den Fort- und Ausgang der Geschichte durch ihre Entscheidungen sogar massgeblich beeinflussen. Dies wirkt sich unmittelbar auf die dramaturgische Gestaltung aus. Da der Erzählfluss fortwährend unterbrochen wird, zerfällt die Handlung in kleinere narrative Einheiten oder tritt zugunsten ludischer Elemente weitgehend zurück. Eine Versenkung in den Spiel- und Handlungsverlauf verbunden mit Flow-

Gefühlen (vgl. Schlütz 2002, 89) ist wie bei anderen Computerspielen durchaus möglich, intensive Immersionserfahrungen im Sinne eines literarischen Erlebnisses oder Empathie gegenüber den Haupt- und Nebenfiguren der Geschichte sind hingegen weniger zu erwarten. Zum einen geben Spielgeschichten der Ausgestaltung ihrer handelnden Personen sowie der Darstellung innerer Konflikte weniger Raum, zum anderen lenken Navigation, Eingabeaufforderungen, Spielinstruktionen oder Pausen (infolge Inaktivität der Spieler/innen) die Aufmerksamkeit vermehrt auf die Benutzeroberfläche und führen – vor allem bei noch ungeübten Usern – zu einem Bruch mit der Illusion.

«Willst du mit Max in diesen Raum gehen? – Ja? – Nein?» (Max und der Zauberer, Tivola, 2000)

Anders als im Film, bei einer Hör-CD oder – wenn man so will – beim Lesen läuft das Geschehen also nicht von allein ab. Während Adventures für ein etwas älteres Publikum die Handlung oft durch Bedrohungen, Angriffe und plötzliche Ereignisse in Gang halten und zu schnellen Reaktionen herausfordern, geht es bei den Spielgeschichten für Kinder noch gemächlich zu und her. Gelegentlich brauchen die Spieler/innen Hilfestellung, damit es irgendwie weitergeht.

«Wir müssen uns entscheiden, Freunde. Werden wir mit Frau Ente spielen?» – «Klick auf mich, wenn du ja sagst, oder auf Mats, wenn du nein sagst.» (Mats und das rätselhafte Tier, Cornelsen, 2003)

Folglich werden Spielerinnen und Spieler durch Interaktivität zwar stärker in das Geschehen einbezogen und an Entscheidungen beteiligt, gleichzeitig aber fortlaufend daran erinnert, dass sie sich ausserhalb der Fiktion, sprich: am Computer, befinden.



Abenteuerliche Reise ins Innere der Erde (Cornelia, die Kometenjägerin).

Literatur

Ammann, Daniel; Hermann, Thomas (2004). Klicken, lesen und spielend lernen: Interaktive Spielgeschichten für Kinder. Mit Beiträgen von Mela Kocher und Judith Mathez. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Bünger, Traudl (2005). Narrative Computerspiele: Struktur & Rezeption. München: kopaed.

Dolle-Weinkauff, Bernd (2002). «‹Spielgeschichten› und ‹Geschichtenspiele›: Erzähl- und Spielgenres der Multimedia-CD für Kinder.» In: Jörg Steitz-Kallenbach u. Jens Thiele (Hrsg.). Medienumbrüche: Wie Kinder und Jugendliche mit alten und neuen Medien kommunizieren. Bremen u. Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee, 113–124.

Hermann, Thomas (2004). «Spurensuche mit Buch und Maus.» In: Daniel Ammann u. Thomas Hermann, Klicken, lesen und spielend lernen: Interaktive Spielgeschichten für Kinder. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 156–162.

Josting, Petra (2004). Kinder und narrative Bildschirmspiele: Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM. München: kopaed.

Rank, Bernhard (2000). «Formen und Veränderungen des Erzählens in Bearbeitungen kinderliterarischer Szenarien auf CD-ROM.» In: Karin Richter u. Sabine Riemann (Hrsg.), Kinder – Literatur – «neue» Medien. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren, 198–216.

Schlütz, Daniela (2002). Bildschirmspiele und ihre Faszination: Zuwendungsmotive, Gratifikationen und Erleben interaktiver Medienangebote. München: Reinhard Fischer. (Angewandte Medienforschung, 26).

Interaktive Bildergeschichten
- Spiel- und Vorlesemodus (ab 4 Jahren)
- Bildszenen mit versteckten Animationen, Soundeffekten und Spielen
- Eingeblendete Texttafeln mit Leseunterstützung
- Wiederholbare Erzählpassagen und die Möglichkeit, innerhalb der Geschichte vor und zurück zu blättern
- Häufig mehrsprachige Versionen
- Lineare Bildfolge, überblickbare Hypertextstruktur
- Einfache Denk- und Geschicklichkeitsspiele mit lockerem Bezug zur erzählten Geschichte

Spielabenteuer
- Lineare Abfolge von Spiel- und Erzähletappen oder frei navigierbares Spielfeld innerhalb einer festgelegten Rahmenhandlung
- Anspruchsvollere Denk- und Geschicklichkeitsspiele mit inhaltlichem Bezug zur Geschichte
- «Aktionsspiele» im Echtzeitmodus wie 3-D-Rennsimulationen oder komplexe Reaktionsspiele; oft mit Energiebalken, Highscoreliste, mehreren Spiellevels
- Verknüpfung separater Spielaufgaben – z.B wenn gewonnene Objekte abgelegt werden und in einem anderen Spiel zur Anwendung kommen können

Geschichtenspielwelten
- Einzelne Spielangebote sind in einer Art Magazin oder einer virtuellen Spielekiste zusammengefasst
- Spielaktion steht im Vordergrund
- Kein Handlungsbogen, aber erzählerische Einschübe sind möglich
- Bezug zur literarischen Vorlage wird in erster Linie über Figuren und Schauplätze eines, dank Medienverbund vertrauten, fiktionalen Universums hergestellt.

Vorlesen
Lire à haute voix

Bettina Hurrelmann

Vorlesen – warum eigentlich?

Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation

Vorlesen ist eine faszinierend vielgestaltige, in ihren Erscheinungsweisen und Funktionen enorm facettenreiche Kommunikationsform. Den schrift- und kulturgeschichtlichen, sozialhistorischen, literarischen, sprachästhetischen etc. Aspekten, unter denen man das Vorlesen betrachten kann, in einem einzigen Beitrag gerecht zu werden, ist ganz und gar unmöglich.

Die folgenden Überlegungen werden nur auf *eine* spezifische Perspektive konzentriert sein, die *Perspektive der Lese- bzw. literarischen Sozialisation*. Das liegt nicht nur daran, dass dieses Thema in den letzten Jahren im Zentrum meiner wissenschaftlichen Arbeiten stand. Es hängt auch mit dem grossen Bedeutungspotential zusammen, das dem Vorlesen in Geschichte und Gegenwart unter dem Gesichtspunkt der Lese- und literarischen Sozialisation zukommt.

Das kann auch der Band *Lesekindheiten* zeigen, der als Ergebnis des letzten Forschungsprojekts der Kölner Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI) in diesem Herbst im Juventa Verlag erscheint (Hurrelmann, Becker & Nickel-Bacon, 2005). Wir versuchen hier, einen Überblick über 150 Jahre Lesesozialisation in der (bürgerlichen) Familie zu geben, wobei die Formen der Einführung der Kinder in die Lesekultur im Rahmen sich historisch verändernder Familienstrukturen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Der Fokus auf die frühe literarische Sozialisation in der Familie steht auch in diesem Beitrag im Vordergrund. Dabei gilt mein Interesse nun aber primär der Gegenwart – historische Aspekte werden nur am Rande berücksichtigt.

Warum ist das Vorlesen für die Lesesozialisationsforschung so interessant? Drei Gründe möchte ich nennen, die auch die Gliederung des Folgenden bestimmen werden:

Am Vorlesen lässt sich modellhaft zeigen, wie die Lese- bzw. literarische Sozialisation überhaupt funktioniert: Vorlesen schafft signifikante soziale Situationen für die Aneignung der literalen Kultur. Am Vorlesen lässt sich zeigen, wie der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit – als Entwicklungsaufgabe der Kindheit – wirksam unterstützt werden kann: Vorlesen ist eine Brücke in die Schriftkultur hinein.

Am Vorlesen lässt sich exemplarisch erkennen, dass Prozesse sozialer Selektivität schon im Kindesalter wirksam sind. Die Hilfen, die Kinder für ihren Eintritt in die Schriftkultur bekommen, unterscheiden sich je nach familialem Herkunftsmilieu: Vorlesen ist ein Indikator für schichtspezifisch ungleiches kulturelles Startkapital.

Daraus ergibt sich zwingend eine Aufgabe für die Instanzen gesellschaftlich organisierter Bildung und Erziehung. Sie haben im Hinblick auf das Vorlesen nicht nur eine Pflicht, sondern eine Chance der Bereicherung ihres Angebots – das betrifft alle Ebenen der Bildungskultur. Ich möchte hier wieder den Akzent auf die Anfänge der Lesesozialisation setzen: Vorlesen ist Aufgabe und Ressource der gesellschaftlich organisierten Einführung in die Schriftkultur.

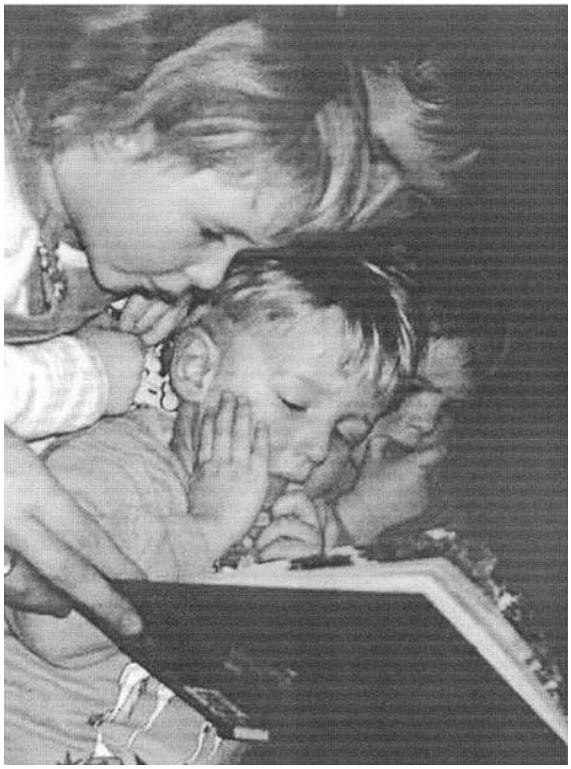
1. Vorlesen als literarische Sozialisation

Als Leseforscherin habe ich mich oft gefragt, was ‹Lesen› eigentlich bedeutet. Unter den vielen Definitionen, die hier denkbar sind, trifft folgende kompakte Formulierung den *prototypischen Kern* der Sache m. E. am besten: *Lesen ist Verstehen schriftlicher Sprache, Bedeutungskonstruktion aus Geschriebenem.* Wichtig ist mir dabei: Lesen ist nicht ‹Sinnentnahme› aus einem Text – ein Text ist keine ‹Schachtel›, kein ‹Kontainer›, aus dem man einen Sinn wie einen Inhalt aus einer Verpackung gleichsam unverändert herausholen könnte. Die Kontainer-Metapher des Textes verfälscht den Begriff des Lesens. Lesen ist vielmehr Bedeutungskonstruktion nach der ‹Richtschnur› eines Textes als deutungsbedürftiger, zeichenfixierter Sprache (vgl. Hurrelmann, 2001; 2006).

Ich möchte gleich ergänzen, das ich den *‹Text› nicht nur als schriftsprachliche Einheit* verstehe, sondern (ganz im Sinne der modernen Medien) als eine eventuell auch multimediale Einheit, die z. B. aus Schriftsprache und Bildern, Graphiken etc. kombiniert sein kann. Für das Vorlesen sind ja schon immer multicodierte Texte, Bilderbücher und illustrierte Schrifttexte, aufgrund ihres vermischten Zeichen-



Alleine lesen: «Lesender Klosterschüler» von Ernst Barlach.



Gemeinsam lesen: Kinder und Erwachsene (Foto z.V.g.).

charakters wichtig gewesen, da sie denjenigen Menschen Beteiligungsmöglichkeiten zuspielen, die noch nicht schriftkundig sind. Auf die Beteiligung der Zuhörer – das ist meine These – kommt es nun aber beim Vorlesen ganz entscheidend an.

Daher ist Vorlesen in jedem Fall mehr als die blosse Rückübertragung graphischer Zeichen in gesprochene Sprache. Vorlesen ist vielmehr ein Prozess der Bedeutungskonstruktion aus Texten, der in soziale Situationen eingebettet ist und interaktiv realisiert wird.

Das Gelingen des Vorlesens ist folglich eine Sache, bei der Vorlesende und Zuhörende zusammenwirken, ist also Ergebnis ihrer auf das Verstehen des vorliegenden Textes gerichteten Interaktion. Dieses ‹surplus› gegenüber dem einsamen Lesen könnte man so formulieren: Vorlesen ist mündliche Interpretation von Texten als Rückgewinnung der kommunikativen Dimension des Verstehens in sozialen Situationen.

In Bezug auf die prototypische Funktion des Vorlesens in der Lese- bzw. literarischen Sozialisation kommt schliesslich hinzu: Vorlesen ist ein dialogischer Prozess zwischen Experten und Novizen der Lesekultur. Er ist auf die interaktive Konstruktion von Bedeutung gerichtet und umfasst auch unterstützende Begleit- und Anschlusskommunikationen. In allen drei Hinsichten kann man das Vorlesen m. E. als Modell der Lesesozialisation überhaupt betrachten:

- in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe des Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit (mediale Dimension),
- in Bezug auf die interaktive und soziale Fundierung des Lese- und Literaturverstehens (sozio-kommunikative Dimension),
- in Bezug auf das Experten-Novizen-Verhältnis der ‹cognitive apprenticeship› im kulturellen Lernprozess (Dimension des Kompetenz-Erwerbs).

Von daher dürfte auch deutlich sein, welches der beiden Bilder für das Verständnis von Lesesozialisation das signifikantere ist. Es geht hier selbstverständlich nicht um einen Vergleich der ästhetischen Qualitäten der beiden Bilder. Es geht ausschliesslich um die Konzepte des Lesens, die sie jeweils repräsentieren. Und es geht um deren Eignung zur Orientierung unserer Vorstellungen von Lesesozialisation.

Das erste Bild, «Lesender Klosterschüler», zeigt eine Skulptur von Ernst Barlach, die er 1930 für die Kirche in Güstrow geschnitzt hat. Alfred Andersch hat in seinem Roman *Sansibar Oder der letzte Grund* (1957) auf sie Bezug genommen, ihr eine wichtige Rolle zugewiesen und dieser Leser-Figur eine eindringliche Beschreibung gewidmet. Es heisst dort: «Der junge Mann las ganz einfach. Er las genau. Er las sogar in höchster Konzentration. Aber er las kritisch. Er sah aus, als wisse er in jedem Moment, was er da lese. Seine Arme hingen herab. Aber sie schienen bereit, jeden Augenblick einen Finger auf den

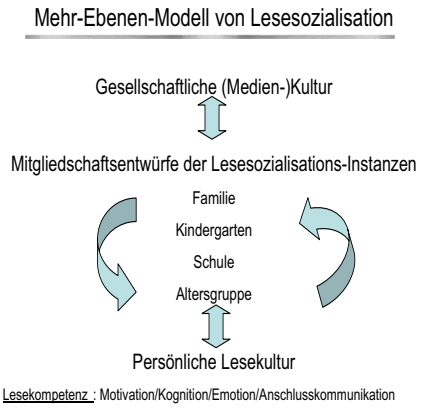
Text zu führen» (Andersch, 1957, 55). – In der Tat ein faszinierendes Bild vom genauen Lesen und der geistigen Unabhängigkeit, die es vermitteln kann.

Wie aber kommt man zu einer solchen Lesehaltung? Ich habe mich oft gewundert, wie sehr noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts das Ideal des einsamen Lesers die Konzepte der Literaturdidaktik, einschliesslich der Kinderliteraturforschung bestimmt hat. Peter Härtling z. B. beschreibt 1979 das Verhältnis von ‹Kind und Buch› ganz analog zu diesem Modell: «Ich erinnere mich an einen neun- oder zehnjährigen Jungen, den ich inmitten des Tumults auf der Frankfurter Buchmesse, halbwegs geschützt in einer Koje, knieend über ein Buch gebeugt sah, ganz und gar selbstvergessen. Seine Ruhe, seine Konzentration übertrugen sich auf mich. Ich setzte mich in seine Nähe, gab vor, mir ebenfalls ein Buch ansehen zu wollen. Doch im Grunde wollte ich nur an der Versenkung des Kindes teilnehmen. [...] Als ich nach einer Weile aufstand, das Kind verliess, wie ich's vorgefunden hatte, hörte ich wieder den Lärm, sah ich wieder das Getümmel. Ich hatte mich mit dem Jungen auf einer Insel befunden, auf einer Insel der Stille, der Vertiefung, des Lesens» (Härtling, 1978, 290).

Das zweite Bild ist hingegen ein Alltagsprodukt, ein Foto aus den 1990er Jahren, kein Kunstwerk. Aber es hat, wie ich meine, das Zeug zum Gegenbild, indem es ein konträres, nicht weniger einschlägiges Muster des Lesens repräsentiert. Lesen erscheint hier als ein sozialer Prozess. Er erzeugt nicht weniger Konzentration auf den Text (bzw. die Bilder im Buch), erfolgt aber in Kommunikation mit vertrauten anderen und wird angeleitet durch einen Erwachsenen als kompetenteren Interaktionspartner. Der Kontext ist ebenfalls deutlich: Es ist die Familie mit ihren elementaren Möglichkeiten, kulturelles Lernen in dichte emotionale Situationen einzubetten.

Das Foto ist nicht nur eindrucksvoll, weil es die Anfänge der Lesesozialisation dokumentiert, während das andere eine hoch elaborierte Form des Lesens zeigt. Es ist auch aufschlussreich, weil es die Kontexte und Gesetzmässigkeiten nicht ausblendet, die alle diejenigen beachten müssen, die sich bewusst und professionell mit Lesesozialisation und Leseförderung beschäftigen. Den Prozessen, um die es dabei geht, wird das Ideal des einsamen, selbstbestimmten Lesens eben nicht gerecht – so faszinierend es auch ist –, weil es die Einflüsse von Zeit und kultureller Umgebung vergessen lässt, die sich dem Lesen auch dann einschreiben, wenn es im Widerstand gegen gesellschaftliche Vereinnahmung praktiziert wird. (Bei Andersch heisst es im Übrigen: «Er sieht aus wie einer, der jederzeit das Buch zuklappen kann und aufstehen, um etwas ganz anderes zu tun.» – 1957, 55)

Was ich meine, möchte ich zusammenfassend an einem *Mehr-Ebenen-Modell der Lesesozialisation* verdeutlichen, das vereinfachend das Zusammenspiel der gesellschaftskulturellen und sozialen Voraussetzungen der Lesesozialisation zeigt.
Die Anforderungen an die Lesekompetenz (Lesenormen) entwickeln sich historisch innerhalb gesellschaftlicher Kulturen und ihrer Mediensysteme (Makro-Ebene). Die Mitgliedschaft an der Lesekultur



wird der nachwachsenden Generation vermittelt durch *informelle und formelle Sozialisationsinstanzen (Meso-Ebene)*. Solche Instanzen sind z. B. die Familie, der Kindergarten, die Schule, die Gruppe der Altersgleichen, der Peers. Unter diesen Rahmenbedingungen eignen sich die Subjekte mehr oder weniger eigensinnig und konstruktiv-verändernd die gesellschaftlich vorfindlichen, kulturellen Lesenormen und -muster an und entwickeln *ihre persönliche Lesekultur (Mikro-Ebene)*. Dies gilt für alle Dimensionen der Lesekompetenz, die die Motivationen, die Kognitionen, die Emotionen, die Reflexionen und die Anschlusskommunikationen umfasst (vgl. zum entsprechenden Modell von ‹Lesekompetenz› Hurrelmann, 2002). Individuelle Lesepraxis ist im Grunde immer eine Ko-Konstruktion auf der Basis kultureller Vorgaben. Auch der einsamste Leser auf der einsamsten Insel des Zwiegesprächs mit einem Text ist Mitglied einer Gesellschaft und Kultur – selbst wenn er sein Lesen als Protest gegen deren Zumutungen realisiert.

Wenn man das *Vorlesen* betrachtet, hat man zwangsläufig alle diese Rahmenbedingungen mit im Blick: Die gesellschafts- und medienkulturellen Rahmenbedingungen, die Voraussetzungen der Soziali-

sationsinstanzen, die konstruktive Beteiligung der Subjekte an der ko-konstruktiven Aneignung ihrer eigenen Lesekompetenz. Vorlesen hat als signifikante Form der Lesekultur seinen Platz auf allen Ebenen:

– *auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene der (Medien-)Kultur*. Das wird gerade heute deutlich, wo die auditive Rezeption von Sprache und Literatur einen wahren Boom durch Hör-Konserven, Hörbücher, Hörspiele sowie multimediale Produkte vielfältigster Art erlebt. Das Bedürfnis nach einer (wenn auch sekundären Mündlichkeit) ist, wie es scheint, ein spezifisches Signum unserer Zeit.
– auf der *Meso-Ebene der Sozialisationsinstanzen.* Vor allem müssen uns hier Familie und Kindergarten interessieren, die es mit Kindern zu tun haben, die allein noch nicht lesen können. Aber auch die Schule beginnt, das Vorlesen und Hören wieder zu entdecken – und zwar nicht mehr als Kontrolle der korrekten lautsprachlichen Dekodierung, was ja ein berechtigter Einwand gegen das schulische Vorlesen war (vgl. a. Müller, 2004). Wie häufig sich die Peers, vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, aber auch ältere Menschen, gegenseitig vorlesen, wissen wir nicht genau. Man erfährt es eher aus privaten Gesprächen, dass Vorlesen gerade in persönlichen Situationen als eine Möglichkeit der vertieften, intimen Verständigung geschätzt und genutzt wird.
– auf der *Mikro-Ebene der individuellen Lesekulturen* hinterlassen Vorlese-Erfahrungen ihre Spuren in allen Dimensionen der Lesekompetenz. Wirkungsvoll ist hier vor allem das Vorlesen für Kinder. Durch Vorlesen erfahren sie, welchen kulturellen Sinn das Lesen hat – und zwar von Anfang an, längst ehe sie selbst lesen können. Das ist der Kern der Sache, auf die ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen will.

2. Vorlesen als Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Unter Lesesozialisationsaspekten betrachtet, ist die zentrale Funktion des Vorlesens der Brückenbau von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit hinein. Mündlichkeit bestimmt die primäre Spracherfahrung des Kindes. Die Sprachkompetenz, die es gleichsam ‹von selbst›, ohne besondere Unterstützung erwirbt, bezieht sich auf Sprechen und Hören in Handlungszusammenhängen. Die Sprachwissenschaft nennt das ‹empraktischen Sprachgebrauch›.

Dafür gilt: Auch wenn das Kind nicht alle Wörter und Sätze versteht, die zu ihm gesprochen werden, begreift es doch in etwa, worum es geht. Sein Verständnis wird durch Situationsfaktoren ganz massiv unterstützt: durch Mimik, Gestik, Intonation, Handlungszusammenhang – kurz durch die Ko-Präsenz mit den Interaktionspartnern in der gemeinsamen Situation.

Ganz andere Ansprüche stellt die Schriftsprache. Schriftliche Texte sind unsinnlich, gleichsam ‹stimmlos› in abstrakten Zeichen fixiert. Sie sind nicht mehr an eine raum-zeitlich konkrete Sprechsituation gebunden. Der Schreiber kennt den Leser nicht und dieser nicht den Autor. Wer liest, muss die Textbedeutung aus seinem Sprach- und Weltwissen in seiner Vorstellung (re-)konstruieren. Das ist ein äusserst spezialisierter Prozess, der sich auf die pure Visualität der Wahrnehmung und die Bildung eines mentalen Modells der Textbedeutung im Kopf des Rezipienten konzentriert. Lesekompetenz ist nicht angeboren, sondern in der Regel auf planmässige Vermittlung angewiesen.

Man muss sich einmal vorstellen, was für eine bahnbrechende Veränderung in der Menschheitsgeschichte die Entwicklung schriftlicher Kommunikation gewesen ist! Von daher kann man verstehen, dass sie nicht nur als Gewinn, sondern auch als Verlust von Unmittelbarkeit beklagt wurde (vgl. Ehlich, 1994). Schon Platon meinte, dass mit dem Schrifttext ein Mangel an Authentizität verbunden sei: «Jedes Wort», so heisst es im Phaidros (4. Jhdt. v. Chr.), treibt sich in der Welt herum [...] und es weiss nicht, zu wem es sprechen soll und zu wem nicht» (zit. nach Assmann, Assmann & Hardmeier, 1983, 8). Der Autor hat keinen Einfluss mehr auf die Rezeption des Textes, und auch der Leser hat niemanden mehr, der durch Präsenz unmittelbar für den Sinn der Äusserung einsteht. Ganz ähnlich brandmarkt noch auf dem Höhepunkt der bürgerlichen Schriftkultur der alte Goethe im 10. Buch von *Dichtung und Wahrheit* das Schreiben als einen «Missbrauch der Sprache» und das stille Lesen als «ein trauriges Surrogat der Rede», da hier die persönliche Wirkung fehle (Werke, Bd. 5, 1966, 402).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Vorlesen ist Wiedergewinnung der mündlichen Kommunikation aus der Schrift und für Kinder eine Brücke in die Literalität hinein, längst ehe sie selbst lesen lernen. Drei Momente, die die Produktivität dieser Frühphase des Schriftspracherwerbs charakterisieren, möchte ich besonders hervorheben:

– Konzentration auf den Text als symbolischen Gegenstand,
– Angebot von Mustern der Bedeutungskonstruktion,

– Förderung in der ‹Zone der nächsten Entwicklung›.

Zum Ersten: Schon das gemeinsame Bilderbuch-Betrachten, mehr noch das Vorlesen, fordert eine wahrnehmende und gedankliche Konzentration auf den Gegenstand der Kommunikation, die dem kleinen Kind zunächst fremd ist. Gelingende Vorleseprozesse sind dadurch bestimmt, dass alle Störfaktoren, Ablenkungen, sonstigen Alltagshandlungen ausgeblendet werden.

Das ist eine Leistung, die Vorlesende und Kinder gemeinsam erbringen: Durch das Vorlesen erwirbt das Kind gleichsam eine neue Haltung zur Welt: Die Auffassung der Welt als Inbegriff des Handelns, die ihm zunächst vertraut ist, wird ergänzt durch eine Auffassung der Welt als Gegenstand des Betrachtens und der geistigen Aneignung symbolischer Gegenstände. Dazu ein Ausschnitt aus einer Tonbandaufnahme zu Eric Carles Klassiker *Die kleine Raupe Nimmersatt* (1969) – mit einer Interaktionssequenz zwischen Vater und einem knapp dreijährigen Kind (vgl. schon Hurrelmann, 1994):

K.: (blättert im Bilderbuch) Ich finde das Bild nicht mehr, wo die vielen Sachen drauf sind.
V.: Welche vielen Sachen meinst du denn?
K.: Ja, wo die Raupe von Bauchweh gekriegt hat.
V.: Ja, das muss aber in dem Buch drin sein. Guck nochmal genau nach. Setz dich in Ruhe hin und guck nochmal nach. Du meinst die Seite, wo die ganz vielen Sachen drauf sind, die die Raupe gegessen hat?
K. (setzt sich auf den Teppich) Ja ... (blättert) ganz viel. ... Ja!!! Hier sind se! (‹liest›...)

Hier wird eine Vorstellung, die das Kind aus vorangehenden Vorleseprozessen schon gewonnen hat, zum Ausgangspunkt der Suche nach einer Doppelseite im Bilderbuch, zwecks Wiederholung der ‹Lektüre›. Dazu gibt der Erwachsene eine unaufdringliche, aber eindeutige Anleitung zu Ruhe und Konzentration. Er bestärkt dabei nicht nur die Aussicht auf das praktische ‹Wiederfinden› des gesuchten Bildes, sondern vor allem den Fokus auf das innere, mentale Modell der verstandenen Bedeutung. Bemerkenswert ist dabei die minimale sprachliche Erweiterung dessen, was das Kind beschrieben hat, in den Worten des Erwachsenen. Ganz unauffällig erfolgt der Ausbau der Sprache, der die Vergegenwärtigung des gemeinsam bekannten Inhalts als geistige Tätigkeit noch einmal unterstreicht (vgl. a. Hörmann, 1976).

Zum Zweiten: Beim Vorlesen geht es um die Einübung von Mustern der Bedeutungskonstruktion in Interaktion mit dem vorlesenden Erwachsenen. Der amerikanische Sprach- und Entwicklungspsychologe Jerome S. Bruner hat hier von ‹Formaten› gesprochen. Formate sind feste sprachliche Interaktionsabläufe, die mit dem Kind immer wieder durchgespielt werden, bis es seinen Part (und dessen Bedeutung) immer besser versteht. Ein solches Format ist nach Bruner auch das ‹Picture book reading›. In seiner elementarsten Form, dem Benennungsspiel zu abgebildeten Gegenständen in einem Bilderbuch, besteht das ‹Vorlese-Format› aus einem Zyklus von nur vier Äusserungen, wobei für den Beitrag des Kindes eine ‹Leerstelle› gelassen wird, die es immer besser auszufüllen lernt. Bruners Beispiel für einen solchen Äusserungsablauf ist (vgl. Bruner, 1987, 67):

M.: Schau! (Aufforderung) Was ist das? (Frage)
K.: ... brabbelt etwas ...(Bezeichnung)
M.: Ja, das sind Kaninchen (Rückmeldung)

Nach den Beobachtungen von Bruner und seinen Mitarbeiterinnen behält die Mutter dieses Ablaufschema so lange bei, bis das Kind an der Stelle, die für seine Antwort freigehalten ist, phonetisch und sachlich immer korrektere Benennungen liefert. Charakteristisch ist, dass sie als unterstützende Kommunikationspartnerin alle seine Äusserungen als sinnvoll interpretiert – also im Grunde rückmeldet, was das Kind hätte sagen sollen. Später, wenn sie das Benennungsspiel beherrschen, lernen Kinder, abgebildete Handlungen in ihrer Logik zu begreifen, die Motivationen von Figuren zu erkennen, deren Verhalten zu bewerten – kurz, die essentiellen Bestandteile von Erzählungen verstehend zu rekonstruieren. Wichtig ist, dass die Vorlesenden dafür ein ‹Gerüst› anbieten, d. h. einen verlässlichen und erwartbaren Kommunikationsablauf, an dem sie das Kind beteiligen (‹Scaffolding›). Das Gerüst darf nicht zu starr sein, denn es muss Beteiligungsspielräume für das Kind lassen (Fragen, Ergänzungen, Kommentare etc.). Es darf aber auch nicht zu instabil sein, denn es muss das ‹Abstürzen› des Kindes verhindern. Optimal für das Gelingen des Verstehens und der Verständigung ist ein flexibles Gerüst, bei dem der Erwachsene die Äusserungen des Kindes aufnimmt, elaboriert, weiterführt – und darauf achtet, dass der Bezug zum Text nicht verloren geht (vgl. Charlton, 1995). Dieser Gerüstbau scheint übrigens die Grundlage allen komplexeren sprachlichen Lernens auch in der Sphäre des Mündlichen zu sein – wofür das Erzählen ein prominentes Beispiel ist.

Zum Dritten: Durch das Vorlesen lernen Kinder, in Interaktion mit einem kompetenteren Anderen einen Prozess der Bedeutungskonstruktion zu vollziehen, zu dem sie allein noch nicht fähig wären. Das ist es, was in der (Sprach-)Psychologie ‹Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung› oder neuerdings auch ‹cognitive apprenticeship› genannt wird. Der Erwachsene sieht zu, dass er die Fähigkeiten des Kindes immer ein Stückchen über das hinaus fordert, was es allein schon könnte. Was zunächst nur in sozialer Interaktion möglich ist, wird durch das Kind nach und nach als eigene Fähigkeit erworben und internalisiert. Die eingeübten Vollzüge werden als kognitive Muster gespeichert, die später zur selbstständigen Anwendung bereit stehen. Das ist die Deutung des Vorlesens nach der sozialkonstruktivistischen Theorie kulturellen Lernens, die massgeblich schon in den 1930er Jahren durch Wygotski begründet wurde (vgl. Wygotski, 1969).

Eine ganz zentrale Lernhilfe scheint dabei die Rückbindung des Gelesenen an die Erfahrungen und das Weltwissen der Kinder zu sein. Das kann der Erwachsene natürlich umso besser leisten, je genauer er die Erfahrungen des Kindes – nicht zuletzt auch in ihren emotionalen Bezügen – kennt. So lernt das Kind, die eigene Welterfahrung zum Kontext des Verstehens der Geschichte zu machen – und umgekehrt: die Geschichte zum Bezugspunkt der Verarbeitung eigener Lebenserfahrung.

Die Studie von Petra Wieler (1997) über Vorleseprozesse mit Vierjährigen zu Janoschs Bilderbuchgeschichte *Oh, wie schön ist Panama* (1978) enthält dazu ein schönes Beispiel. Auf der Suche nach ihrem Traumland bauen Bär und Tiger sich aus einem Baumstamm und einem Kistenbrett mit der Aufschrift ‹Panama› selbst einen Wegweiser. Das in diesem Fall zuhörende Kind kennt die Bedeutung von ‹Wegweiser› nicht – und so ist es weit entfernt, die Pointe der Episode zu erfassen. Die Mutter bemerkt das Problem, fragt nach der Wortbedeutung und nähert ihre Erklärung schrittweise den Verstehensmöglichkeiten des Kindes an:

M.: Das ist ein Schild, und da drauf steht, wo du hin musst, um zu `ner bestimmten Stadt oder `nem bestimmten Land zu kommen. Wenn wir zu Oma M. fahren, was steht dann auf dem Wegweiser?
K.: Ich weiss nicht mehr, welche Pfeile.
M.; Was steht dann auf dem Pfeil?
K.: Nach oben.
M.: (leise lachen) Ja. Und welches Land steht drauf?
K.: Belgien.
M.: Ja. Und hier steht Panama drauf, das ist auch ein Land. (ebd., S. 283)

Es ist evident, dass das Kind den Witz, den sich Janosch im Spiel mit der Wortbedeutung von ‹Wegweiser› erlaubt, noch nicht begreifen kann. Was es hier aber vermittelt bekommt, ist viel grundsätzlicher: Um Geschichten zu verstehen, darf, ja muss man eigene Erfahrungen mobilisieren und eigenes Weltwissen heranziehen – mit all seinen emotionalen Tönungen, die auch dem Mitgeteilten erst die Lebendigkeit verleihen, die das Lesen attraktiv macht. Auch Janosch setzt im Übrigen ganz auf die Welterfahrung seiner Leser, wenn er über die Absurdität der Szene kein Wort verliert, sondern sie lediglich im Bild zeigt.

Unter den vielen möglichen Aspekten des Vorlesens habe ich nur drei hervorgehoben, die meines Erachtens aber besonders wichtig sind: Konzentration auf symbolisches Verstehen, verständigungsorientierte Interaktion als Gerüstbau, Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung. Ihre Wirkung auf Kinder ist natürlich deshalb so nachhaltig, weil zum Vorlesen in der Regel eine emotional dichte, genussvolle Situation des Austauschs mit einer vertrauten Person gehört, die die atmosphärische Tönung des Verlaufs bestimmt.

Ich möchte aber, wenn ich das Vorlesen für kleine Kinder charakterisiere, den Akzent von blosser ‹Kuschelpädagogik› unbedingt vermeiden. Vorlesen ist nichts nur Gemütliches, sondern im hier vorgestellten Sinn eine hoch entwickelte Kommunikationsform, die Kindern den Eintritt in die Schriftlichkeit im Medium lebendiger mündlicher Verständigung erleichtert. Beim Lesen lernen Kinder den Gebrauch ihrer Sprache gleichsam neu. Sie wiederholen eine Etappe der Menschheitsgeschichte gleichsam in konzentrierter Form. Dass Vorlesen mit Kindern auch für Erwachsene so belohnend ist, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, wie anspruchsvoll und voraussetzungsreich gelingende Vorleseprozesse sind.

Auch in historischer Hinsicht ist zu betonen, dass Vorlesen nichts Schlicht-Idyllisches ist. Als sich das Lesepublikum in Westeuropa Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts über die professionellen ‹Schriftarbeiter›, die Gelehrten, Beamten, Literaten etc. zur noch recht übersichtlichen Gruppe der ‹Gebildeten› langsam erweiterte, hatte das Vorlesen noch ganz praktische Gründe. Bücher waren teuer und knapp, Novitäten nahm man schon deshalb gemeinsam zur Kenntnis. Heizung und Beleuchtung mehrerer Räume war selten möglich. Und wenn man in einem

Raum zusammenkam und einer vorlas, konnten die anderen derweilen nützliche Arbeit tun.

In anderen Bevölkerungsschichten waren die Zuhörenden oft noch gar nicht lesefähig, und der Vorleser war Multiplikator auch im volkspädagogischen Sinne. Im 19. Jahrhundert fungierten sogar die Kinder, die schon lesen konnten, als Vorleser für die noch illiteraten Erwachsenen (vgl. Schenda, 1986). Im Bürgertum bedeutete Vorlesen freilich auch Unterhaltung und literarische Geselligkeit.

Dabei waren aber Kinder zunächst eher geduldete Zaungäste. Die angeleitete Begegnung mit Buch und Schrift war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts primär auf die Alphabetisierung ausgerichtet, die beim unzulänglichen Entwicklungsstand der Schulen weitgehend eine Aufgabe der (bürgerlichen) Familie, und zwar meistens der Mutter, war. Vorlesen hatte in diesem Rahmen eher den Anstrich eines Lernprogramms. In Erziehungsratgebern jedenfalls wurden die Mütter angehalten, sich in einer reinen, hochdeutschen Aussprache zu üben, die vorgelesenen Inhalte abzufragen, das Verständnis der Textmoral zu sichern.

Die Einstellung auf die Bedürfnisse der Kinder, die Orientierung an deren Entwicklung, die Herstellung einer intimen Situation für das Vorlesen war eine Errungenschaft, die erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der bürgerlichen Familie wirklich verbreitet war (Stichwort: ‹Dämmerstunde›).

Im 20. Jahrhundert scheint sich aus dem Vorlesen dann das Zu-Bett-Geh-Ritual für Kinder zu entwickeln, in dessen Mittelpunkt in früheren Zeiten das Beten mit dem Kind stand. Genaueres über den Wandel dieser Praktiken kann man in unserer historischen Studie erfahren, die das Vorlesen einreiht unter die prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen (vgl. Hurrelmann, Becker & Nickel-Bacon, 2005).

Zu ihnen gehören neben dem Erzählen und Vorlesen bis heute z. B. auch das Lieder-Singen, das Lernen von Gedichten und Kinderreimen sowie das Spielen mit der Sprache.

Es handelt sich bei den letzteren Formen um den Gebrauch ‹mündlicher Poesie›, für die die literarische Kinderkultur reiche Ressourcen bereithält. Deren Bedeutung für das Lesenlernen wird heute auch durch die Lesepsychologie im Hinblick auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit sowie phonologischer Bewusstheit mit Nachdruck betont.

Eine entsprechende Kinderkultur des Umgangs mit Sprache und Literatur war aber niemals und ist auch heute keinesfalls Gemeingut in Familien. Das gilt auch für das Vorlesen.

3. Vorlesen als Indikator für die soziale Ungleichheit der Bildungschancen

Am Vorlesen lässt sich erkennen, dass Prozesse sozialer Selektivität schon im frühen Kindesalter wirksam sind. Nimmt man das Vorlesen – wie oben betont – als Brücke und als ‹Mitgliedschaftsangebot› für den Eintritt in die Schriftkultur, so wird deutlich, dass sich die Startvoraussetzungen der Kinder je nach kulturellem Herkunftsmilieu beträchtlich unterscheiden: Vorlesen ist geradezu ein Indikator für schichtspezifisch ungleiches kulturelles Startkapital der Kinder.

Zwar muss ich vorausschicken, dass wir über verlässliche quantitative Daten dazu nicht verfügen. Wenn man mit standardisierten Erhebungsinstrumenten wie Fragebogen z. B. nach der Häufigkeit des Vorlesens fragt, bekommt man kaum valide Ergebnisse. Inzwischen ist den meisten Eltern bekannt, das sie vorlesen sollten. Also muss man davon ausgehen, dass sie in starkem Masse nach sozialer Erwünschtheit antworten. Häufigkeiten allein würden als Information bei diesem Thema aber auch nicht reichen. Es kommt, wie gezeigt, ja auf die Qualität der Vorleseprozesse an. Dazu haben wir aus neueren Fallstudien aber mittlerweile hinreichend übereinstimmende Ergebnisse (vgl. Charlton, 1995; Wieler, 1995; 1997; Hurrelmann, Hammer & Niess, 1995; zusammenfassend Hurrelmann, 2004). Sie lassen eben auch die ‹Klippen› des Vorlesens erkennen, die umso deutlicher werden, je bildungsferner die Herkunftsfamilien der Kinder sind. Über Kinder mit fremder Muttersprache ist dabei im Übrigen noch gar nichts gesagt – nach wie vor können wir über deren Voraussetzungen noch kaum Auskunft geben (vgl. Hurrelmann, 2003). Ich halte mich wieder an die oben hervorgehobenen drei Aspekte des Vorlesens, an denen ich nun zentrale Probleme verdeutliche:

Konzentration auf den Text als symbolischen Gegenstand

Petra Wieler, die Vorleseprozesse in Familien verschiedener Bildungsmilieus als teilnehmende Beobachterin studiert und verglichen hat, macht aufmerksam auf die Unterschiedlichkeit der Situationsdefinitionen und Rahmenbedingungen. Während es für Mütter aus der oberen Bildungsschicht selbstverständlich ist, dass sie für das Vorlesen Konzentration und Ruhe herstellen, indem sie schon vorab alle möglichen Störfaktoren ausschliessen, ist das Vorlesen in bildungsfernen Schichten durch eine Fülle von Handlungen und eine kommunikative Vielstimmigkeit überlagert, die für die Fokussierung des Textes und seine geistige Aneignung oft gar keinen

Raum lassen. (Das geht sogar so weit, dass eine Mutter einfach weiterliest, während das Kind auf die Toilette geht. Vgl. Wieler, 1995.) Die Vorleseprozedur wird in Vernetzung mit allen übrigen Handlungen irgendwie ‹durchgezogen› – es gibt kaum Routinen der Abschirmung und Ausgrenzung. Also stellt sich für das Kind auch kein klarer und distinkter Eindruck von dem her, was Lesen bedeutet. Von einer störungsfreien Zone für die kognitiven Prozesse kann gar keine Rede sein.

Muster der Bedeutungskonstruktion

Essentiell für gelingende Vorleseprozesse ist das Angebot eines flexiblen, aber klaren Gerüsts für den Aufbau von Bedeutung. Gebildetere Mütter lassen ihre Kinder erfahren, dass Bedeutungskonstruktion und mithin Verstehen Ergebnisse eines kommunikativen Prozesses sind. Sie lassen sich auf ein ‹Aushandeln› des gemeinsamen Textverständnisses ein, bieten Spielräume für die Beteiligung der Kinder, nehmen deren Beiträge auf – und stellen bei Exkursen den Konnex zum Text immer wieder her. Mütter, die selbst wenig lesegewohnt sind, lassen den Prozess des Vorlesens hingegen einfach ‹laufen›, ohne Anhaltspunkte für das Verstehen zu geben. Missverständnisse werden nicht aufgeklärt, es werden keine Hilfen gegeben.

Meist ist es dann so, dass das Interesse des Kindes schnell verebbt und das Vorlesen abgebrochen wird. Das ist der Fall des ‹instabilen Gerüsts›, bei dem das Kind im Grunde überfordert ist. Die umgekehrt problematische Situation ist der Fall des «starren Gerüsts». Hier dominiert die Mutter das Geschehen so sehr, dass das Kind zur Passivität verurteilt ist. Meist hält sich die Mutter rigide an den Buchinhalt, lässt (schon aus Unsicherheit) keine Fragen oder Kommentare zu, nimmt keine Rücksicht auf Gedanken oder Emotionen des Kindes. Erst am Ende wird es mitunter noch gefragt: «Hast du das verstanden?» – und dann der Inhalt abgeprüft. Kinder, die das erleben, sind nicht nur frustriert, sondern in Gefahr, eine generell ablehnende Einstellung zum Lesen zu gewinnen: Lesen, so lernen sie, hat nichts mit mir zu tun, ist zäh und langweilig.

Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung

Gekonntes Vorlesen ist zukunftsgerichtet. Es fordert das Kind immer ein Stück über das hinaus, was es allein schon könnte, damit es diese Fähigkeiten allmählich in sein eigenes kognitives Repertoire integriert. Aber zukunftsgerechte Förderung ist nicht einfach. Sie setzt zumindest Interesse an der geistigen Entwicklung des Kindes voraus, empathische Beobachtung, die Fähigkeit zur intellektuellen Partnerschaft mit dem Kind. In bin in meinen eigenen Studien Eltern begegnet, die an der geistigen Entwicklung ihres Kindes gar kein Interesse hatten – denen schon die Frage nach so etwas völlig fremd war. Eine Mutter empörte sich, dass ihre Zwillinge immer wieder dieselben Texte hören wollten, obwohl sie selbst diese doch längst kenne. Andere folgten in der Buchauswahl sowieso nur ihrem eigenen Interesse. Viele praktizierten das Vorlesen als eine Art Einschlafdroge.

Eine Mutter erklärte mir, dass sie bewusst langweilige Bücher auswähle, da sie ihr Kind abends zur Ruhe bringe wolle. Eine andere verhinderte zu demselben Zweck, dass das Kind die Bilder im Buch sehen konnte. Eine Vielzahl der eher lesefernen Eltern war schliesslich masslos überfordert mit der Orientierung im grossen Angebot der Kinderliteratur. Irgendwie wurde genommen, was kam oder was man schon hatte. Attraktivität und Anspruchsniveau eines Buches einzuschätzen und dann auch noch auf den Entwicklungsstand des Kindes zu beziehen, war zu schwierig. Manche Mütter gestanden auch, sie könnten einfach nicht vorlesen.

Wenn man bedenkt, dass gute Vorleser schon den Wortlaut des Textes verändern und intuitiv laufend an Sprachstand und Weltwissen des Kindes annähern, wird plausibel, wie sehr diese Fähigkeit von der eigenen sprachlichen Kompetenz, ästhetischen Sensibilität und Literaturerfahrung abhängt. Das sind Faktoren kulturellen Kapitals, die nach wie vor schichtspezifisch ungleich verteilt sind. Sie bestimmen aber den Genuss, den Kinder vom Vorlesen haben, wobei Genuss und Lernen insbesondere für Kinder eben gar keine Gegensätze sind.

Ich möchte freilich auch betonen, dass ich eindrucksvolle Gespräche mit Eltern erlebt habe, die zwar selbst kaum lasen, aber aus Verbundenheit mit ihrem Kind und aus Freude über seine Entwicklung zu interessierten Lesern von Kinderliteratur geworden waren. Solche Eltern nehmen auch Hilfen und Anregungen begierig auf, wenn sie nicht das Gefühl vermittelt bekommen, ‹von oben herab› belehrt zu werden.

Das ändert nichts an dem Befund, dass sich schon im frühen Kindesalter soziale Selektivität im Hinblick auf die Fundierung schriftsprachlicher Kompetenzen ganz massiv manifestiert: Je nach kulturellem Kapital der Familie gehört Vorlesen entweder zum alltäglichen Repertoire oder nicht – und wenn es vorkommt, unterscheidet es sich in der Regel deutlich in seinem für das Kind produktiven Gehalt.

4. Vorlesen als Aufgabe und Ressource der Bildungsinstitutionen

Mein Fazit ist natürlich die Forderung, dem Vorlesen einen festen Platz in allen Bildungsinstitutionen zu geben – vom Kindergarten bis zur Universität. Erzieher/innen und Lehrer/innen aller Art sollten (wieder) Vorlesen lernen – auch viel mehr Literatur sollten sie hören dürfen, ehe sie über Texte räsonieren müssen. Das wäre vielleicht die beste Voraussetzung auf Seiten der Vermittler für die Leseförderung der jungen Generation. Es könnte ja sein, dass der gegenwärtige Boom der Hörmedien uns nicht einschüchtert, sondern aufmerksam macht auf den Genuss, den Hören, Sprechen, Horchen, Spielen mit Tönen, Sätzen, Stimmen und der Literatur zunächst einmal uns selbst bereitet.

Es geht aber beim Vorlesen nicht nur um den Genuss der Erwachsenen. Es geht auch um ihr Verständnis der Prozesse, die sie bei Kindern anleiten, mit anderen Worten: um ihr Wissen über Vermittlungskonzepte. Ich habe versucht, zentrale Aspekte zu beschreiben, die für das Vorschulalter und den Familienkontext wichtig sind. Das wäre in Bezug auf Gruppensituationen im Kindergarten, in der Grundschule und für weitere Kompetenzstufen der Leseentwicklung Heranwachsender auszubauen und auszudifferenzieren. Vorlesen unter dem Aspekt der Lesesozialisation sollte sich nicht im selbstbezüglichen Genuss der Erwachsenen erschöpfen. Das Prinzip der Interaktivität verlangt es, die Voraussetzungen und Kompetenzbedürfnisse der ‹Novizen der Lesekultur› wahrzunehmen, zu berücksichtigen – und dies nicht nur auf der Grundlage von Begeisterung, sondern auch von Forschung.

Ich verweise hier nur auf Ansätze des ‹Oral Reading›, die in der angloamerikanischen Leseförderung eine lange Tradition haben und in ihren Effekten z. B. auf Leseflüssigkeit gut erforscht sind. In der Form des ‹Peer-Tutoring› übernimmt ein besserer Schüler/eine bessere Schülerin die Rolle des kompetenten Modells für den schwächeren Leser/die schwächere Leserin. Welche Möglichkeiten diese Verfahren der Schüler/innen-Kooperation jenseits des puren Lesetrainings im Hinblick auf literarisches Lernen nach dem Modell der ‹cognitive apprenticeship› bieten, ist m. E. eine ebenso wichtige wie offene Forschungsfrage (vgl. zur Vorlese-Interaktion von Kleinkindern schon Hurrelmann, 1994).

Ich will aber jetzt weiter keine Eulen nach Athen tragen, sondern mich auf die provokante Einsicht des alten Goethe – die er uns natürlich schriftlich überliefert hat – noch einmal zurückwenden: «Schreiben ist Missbrauch der Sprache, stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede. Der Mensch wirkt alles, was er vermag, auf den Menschen durch seine Persönlichkeit […] und hier entspringen auch die reinsten Wirkungen. Diese sind es, welche die Welt beleben und weder moralisch noch physisch aussterben lassen» (Werke, Bd. 5, 1966, 402).

Die Überlegenheit persönlicher Wirkung ist eben auch zu bedenken angesichts der zeitgenössischen Hochkonjunktur medialer Hörprodukte, weil für pädagogische Prozesse das Prinzip von ‹high touch› und ‹low tech› offenbar nach wie vor das menschlich angemessenste ist.

Literatur

1. Quellen

Andersch, Alfred: Sansibar Oder der letzte Grund. Olten u. Freiburg: Walter 1957.

Assmann, Aleida, Assmann, Jan & Hardmeier, Christoph: Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink 1983.

Carle, Eric: Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg 1969.

Goethe, Johann Wolfgang von: Dichtung und Wahrheit. Werke. Bd. 5. Frankfurt a. M.: Insel 1966.

Härtling, Peter: Das Kind und das Buch. Rede zum 7. Weltkongress der International Reading Association. In: Die Grundschule 10 (1978), 290–292.

Janosch: Oh, wie schön ist Panama. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg 1978.

2. Sekundärliteratur

Bruner, Jerome S.: Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Herrmann. Bern u. a.: Huber 1987.

Charlton, Michael: Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa 1995, 65–80.

Ehlich, Konrad: Struktur und Funktion schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 1. Berlin u. a.: de Gruyter 1994, 18–41.

Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976.

Hurrelmann, Bettina: Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.): Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung. Zürich: Schweizerisches Jugendbuchinstitut 1994, 88–105.

Hurrelmann, Bettina: «Lesen/ Lesesozialisation». In: Heckt, Dietlinde H. & Neumann, Karl (Hrsg.): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig: Westermann 2001, 200–204.

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 29(2002), H. 176, 6–18.

Hurrelmann, Bettina: Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich 2003, 177–194.

Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation im Medienzeitalter. Ein Forschungs-

überblick. Weinheim, München: Juventa 2004, 169–201.
Hurrelmann, Bettina & Groeben, Norbert: Textwissenschaftliche Grundlagen. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa 2006 (im Druck).
Hurrelmann, Bettina, Becker, Susanne & Nickel-Bacon, Irmgard: Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim, München: Juventa 2005.
Hurrelmann, Bettina, Hammer, Michael & Niess, Ferdinand: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 21995.
Müller, Karla: Literatur hören und hörbar machen. In: Praxis Deutsch 31(2004), H. 185, 6–13.
Schenda, Rudolf: Vorlesen: Zwischen Analphabetentum und Bücherwissen. Soziale und kulturelle Aspekte einer semiliterarischen Kommunikationsform. In: Bertelsmann Briefe 1986, H. 119, 5–14.
Wieler, Petra: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuchrezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa 1995, 45–64.
Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa 1997.

Jürg Schubiger

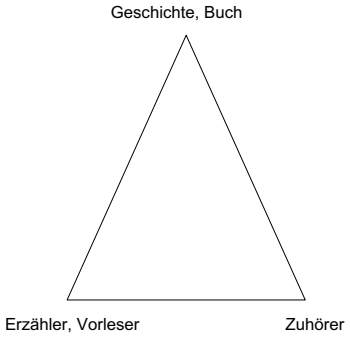
Ein Buch auf Besuch

Über das Vorlesen und Zuhören

Der Titel meines Vortrags, «Ein Buch auf Besuch», verrät den Wunsch eines Autors: Die Leserinnen und Leser möchten das Buch (sein Buch, versteht sich) gastfreundlich empfangen.

Ich werde in einem ersten Teil eine Bilderfolge von möglichen Vorlesehaltungen und -situationen ausbreiten. Dann erzähle ich von meiner «frühen literarischen Sozialisation», wie Bettina Hurrelmann den Vorgang nennen würde, und weise zum Schluss auf rituelle Aspekte des Erzählens und Vorlesens hin. Eine Frage wird uns durchs Ganze begleiten: die nach dem Verhältnis von Erzähler, Zuhörer und Erzählung bzw. Vorleser, Zuhörer und Buch. (Bitte ergänzen Sie die weiblichen Formen, wenn ich sie nicht nenne.)

Das Dreieck-Schema macht augenfällig, dass sich drei Zweierbeziehungen unterscheiden lassen. Wenn ich unsere augenblickliche Situation als Beispiel nehme, kann ich sagen: Wir werden uns in den nächsten gut dreiviertel Stunden auf je verschiedene Art vorwiegend mit dem beschäftigen, worüber ich spreche. Unsere Beziehung kann im Hintergrund bleiben, weil sie durch ein gemeinsames Interesse und durch die konventionelle Form der Vortragsveranstaltung gesichert ist. Wären Sie Kinder und ich ein Autor, der aus seinem Kinderbuch vorliest, ergäbe sich eine andere Konstellation.



Wie variantenreich das Beziehungsspiel ist, lässt sich sehr schön an historischen Formen des Vorlesens zeigen. Ich beginne ziemlich weit vorn: 5. Jahrhundert v. Chr. Eine Griechin sitzt vornübergebeugt auf einem Stuhl und entrollt zwischen ihren beiden Daumen eine beschriebene Papyrusrolle. Sie liest laut für sich allein, d.h., sie liest sich selber vor. (Das stille Lesen kam erst 1500 Jahre später allmählich auf.) Sie muss Lautvariationen ausprobieren, um den Sinn zu treffen. Die Textgestalt, eine Buchstabenschlange ohne Abstände, ohne Satzzeichen, macht das Lesen zum Entziffern. (1)[1] Vorleserin und Zuhörerin sind hier identisch. Das Buch, d.h. der Text auf der Rolle, ist nicht unmittelbar, sondern nur durch konzentrierte Zusammenarbeit von Lesen und Hören zugänglich.

Um 530 n. Chr. im Kloster Montecassino. Mönche sitzen in Reihen und essen schweigend. Einer liest vor. Der Gründer des Klosters, Benedikt von Nursia, hat es in seiner Satzung, einem Konvolut von Pergamentblättern, so bestimmt: «Zu den Mahlzeiten der Brüder», sagt er, «soll stets gelesen werden; doch keiner möge es wagen, aufs Geratewohl zum Buch zu greifen und mit dem Lesen anzufangen; sondern der, welcher dieses Amt für eine ganze Woche übernimmt, soll damit am Sonntage beginnen. Und indem er seinen Dienst nach der Messe und Kommunion antritt, soll er die Bitte äussern, dass alle für ihn beten mögen, auf dass Gott den Geist der Hoffart von ihm abwende.» (2)

Benedikt warnt vor einer Gefahr: Der Vorleser könnte sich hoffärtig über die Zuhörer erheben. Es ginge ihm dann weniger um das geschriebene Wort als um seine Stellung den Mitbrüdern gegenüber.

Universität Bologna um 1320. Ein Lehrer sitzt auf einem Podium einer Gruppe junger Männer gegenüber. Vor ihm, auf einem Katheder, liegt ein schweres, offenes Buch. Er hält eine «Vorlesung». Diese Einrichtung ist sehr zweckmässig: So brauchen seine Studenten sich die teuren Bücher nicht selber anzuschaffen. Der Wert eines Buches liegt zwischen dem eines Ochsengespanns und eines Bauernhofs. Bis

heute haben die universitären Lehrveranstaltungen – teilweise zu Recht – den Namen «Vorlesung» behalten. (3)

Der autoritäre Lehrer verbündet sich hier mit der Autorität des Buches. Die Schüler horchen und gehorchen. Sie wiederholen das vom Lehrer Gesprochene und schreiben es nach.

Mitte des 15. Jahrhunderts in Orléans. Bürgerliche Frauen in langen, faltenreichen Röcken, die Haare versteckt unter Hauben, die bis über die Schultern gehen, treffen sich an Winterabenden. Eine von ihnen liest Passagen aus einem Buch, das sich mit den Geschlechtern, mit Liebesaffairen, Eheverhältnissen, heimischen Sitten und Aberglauben beschäftigt. Die übrigen spinnen. Kommentare, Einwände und freche Bemerkungen fliegen hin und her. Die Frauen lachen. (4)

Eine unmittelbar überzeugende demokratische und sinnliche Art der gemeinsamen Lektüre. Im lebendigen Beziehungsgeflecht Leserin, Hörerinnen und Buch sind alle Positionen gleichwertig.

Anfang des 19. Jahrhunderts in der englischen Provinz. Tam Fleck, ein erfinderischer Aussenseiter, wandert herum mit einem verschlissenen Buch, das historische Erzählungen enthält. Tam liest daraus vor, jeden Abend in einem anderen Haus, er kommentiert das Gelesene ausführlich und vermischt die Berichte über alte Kriege mit Tagesneuigkeiten. Wenn Tam mit dem Buch eintritt und sich ans Kaminfeuer setzt, wird er mit der Frage begrüsst: «Na, was gibts denn Neues heute Abend?» Und Tam antwortet: «Schlechte Nachrichten. Titus hat mit der Belagerung von Jerusalem angefangen. Das wird eine üble Sache, kann ich euch jetzt schon sagen!» (5)

Tam besitzt ein Buch. Sein Inhalt ist fast gleichgültig. Wichtig ist, was der Vorleser und Kommentator daraus macht. Die leseunkundigen Gastgeber müssen dem Vorleser glauben. Die Beziehung Hörer/Vorleser ist hier ganz im Vordergrund. Das Buch garantiert Wahrheit und Würde des Besprochenen.

In Frankreich soll es Erzähler gegeben haben, die ein beliebiges Buch bei sich trugen. Sein einziger Zweck war die Beglaubigung des Erzählten.

Frankreich, Mitte des 18. Jahrhunderts. Diderot kuriert seine Frau Nanette, die nur Bücher zur geistigen Erbauung kennt, von ihrer blutarmen Frömmigkeit, indem er ihr eine Mixtur feuriger Passagen aus Romanen verabreicht. (6)

Das Ehepaar Diderot hätte sich ein Leben lang über das Geistige und das Fleischliche streiten können. In der Welt der Erzählungen finden sie zusammen, einer Welt, die zunächst der Position des Mannes näher ist. Doch erfahrungsgemäss hält die Wirkung einer solchen Behandlung nur an, wenn auch der Arzt geheilt wird.

Deutschland um 1840, mitten im «pädagogischen Zeitalter». Die Kinder auch der mittleren und unteren Schichten lernen lesen und schreiben. Sie finden sich in Büchern weit besser zurecht als die Alten, die teilweise noch Analphabeten sind.

Berthold Auerbach hat einen Abend in einer dörflichen Familie so beschrieben: «... nun holt der Vater ein Buch oder den Kalender, reicht's etwa einem seiner Kinder, das noch die Schule besucht und sagt: ‹Lies vor, meine Augen sind nicht mehr an das Lesen gewöhnt.› Durch den Mund des Kindes, in der Gemeinschaft aller Hausgenossen, wird nun laut, was der Schriftsteller bietet; es ist nicht nöthig, dass dem Kinde Alles verständlich sei ...» (7)

1865 in Kuba. Saturnino Martinez gibt für die Arbeiter der Zigarrenindustrie eine Zeitung heraus mit politischen und wissenschaftlichen Artikeln und Gedichten und Kurzgeschichten bedeutender Autoren. Da nur die wenigsten Arbeiter lesen können, kommt Martinez auf die Idee, in den Werkstätten aus seiner Zeitung vorlesen zu lassen. Einer der Arbeiter wird jeweils zum «lector» bestimmt. Die anderen, die unterdessen an langen Tischen sitzend Zigarren drehen, bezahlen den Vorleser aus der eigenen Tasche. (8)

Die Szene erinnert an den Lesezirkel in der Spinnstube. Der «lector» scheint einen beachtlichen Status zu haben. Viele Zuhörer finden aber offenbar rasch einen eigenen Zugang zu den Texten. Arbeiter, die über mehrere Jahre solche Vorlesungen angehört hatten, wussten lange Gedichte auswendig. Von einem wird berichtet, der die «Selbstbetrachtungen» des Mark Aurel aus dem Gedächtnis vollständig vortragen konnte.

Oberrieden bei Zürich, 1998. Mein Enkel Jan, im Pijama und mit geputzten Zähnen, und mein Sohn Christoph, in Hemd und Hose und mit noch ungeputzten Zähnen, liegen nebeneinander im Bett des Jungen. Christoph liest wie alle Abende seit Wochen, Monaten schon aus einem Lieblingsbuch seiner eigenen Jugend, Tolkiens «Herr der Ringe», wobei er den hochsprachlichen Text laufend in Mundart übersetzt. Nach einer halben Stunde verlässt Christoph das Zimmer und darf nun, so lautet die Abmachung, von keinen Kinderwünschen mehr behelligt werden. (9)

Dem Vorlesen ist ein Vor-Lesen im zeitlichen Sinn vorangegangen. Christoph liest, was er vorher selber einmal gelesen hat und was er nun mit dem Zuhörer teilen will. Vater und Sohn sind einander körperlich nah und bewegen sich beide gemeinsam in Tolkiens

fantastischer Welt.Sporadisch hört die jüngere Tochter Nina bei diesen Lesungen mit, die sie teilweise etwas überfordern. Sie zieht Erzählungen vor, die im Augenblick für sie an ihrem Bett erfunden werden. Diesen Part hat die Mutter übernommen. Die beiden haben sich zu einer weiblichen Erzählgemeinschaft verbunden.

Und nun noch ein letztes, aktuelles Bild: Gresham im US-Staat Oregon, 2004. Der elfjährige Shawn gilt als «leseschwaches» Kind. Mit seinem Lieblingsbuch sitzt er in der öffentlichen Bibliothek und neben ihm der sandfarbene Labrador Patrick. Shawn liest dem Hund die Erzählung «Der Wachhund und die Kojoten» vor und streichelt ihn dabei. Der Hund ist darauf dressiert, so dreinzuschauen, als hörte er aufmerksam zu. Shawn liest von Tag zu Tag besser. (9)[2]

Erwachsene, die heute einem Kind beim Lesen zuhören, sind in der Regel nicht mit dem Text beschäftigt, sondern mit der Lesefertigkeit des Kindes. Ganz anders der Hund: Er beurteilt kein Können. Er scheint am Leser und am Buch interessiert zu sein. Die Szene in der Bibliothek gibt nützliche Hinweise für eine Leseförderung auch ohne Hund.

Grosse Gefühle

Eine weitere Vorleseszene, für mich die bedeutungsvollste, kommt hier dazu.

Winterthur (Schweiz), Mitte der 40er Jahre. Jeden Abend nach dem Essen, wenn das Geschirr weggeräumt und die karierte Wachstuchdecke gesäubert war, las der Vater uns vor. Die Erzählungen, «Heimatlos» von Johanna Spyri etwa, kamen mir endlos vor. Ich sass darin wie in einem Nachtzug und sie nahmen mich mit. Die Fahrt durfte nicht enden. Natürlich war ich auf den Schluss genauso gespannt wie meine Schwester und meine Mutter, die sich als Zuhörerin von uns Kindern kaum unterschied. Was nicht enden durfte, war der regelmässige Fortgang der erzählenden Stimme. Dabei wusste ich, dass es Punkt acht Uhr zwar vorläufig, für den heutigen Tag, aber doch unwiderruflich vorbei sein würde, dass der Vater dann noch einmal ins Büro ging. Wenn er das Buch zuschlug, erschrak ich. Sein Knallen und mein Erschrecken ergaben zusammen den dramatischen Schluss. Die anderen lachten. «De Fritzli flüügt es bitzli», hiess es. Fritzli war der Held meines bevorzugten Bilderbuches gewesen. In solchen Momenten war ich Fritzli, der ein bisschen abstürzt. Diese Erinnerung ist inzwischen selber zur Geschichte geworden. Ich habe sie schon mehrmals erzählt. Die Wiederholung hat die Elemente aussortiert, die dazugehören. Sie hat auch zu Verallgemeinerungen geführt: «Jeden Abend nach dem Essen…» Wiederholt erzählte Episoden, das beobachte ich nicht nur bei mir, gerinnen ziemlich rasch zu einer Form, die sich dann kaum mehr verändert. Nicht nur die Schrift fixiert, auch die mündliche Erzählung läuft auf eine vereinfachende Verfestigung zu. Die Verallgemeinerungen meines Berichts kennzeichnen aber zugleich einen für mich entscheidenden Zug dieser Vorleseabende: Sie bildeten eine Gewohnheit, die unsere Tage rhythmisch gliederte, einen Familienritus, der erst gegen Ende des Krieges seine Form hatte finden können. Vorher war mein Vater als Soldat im «Aktivdienst» gewesen, mehr als die halbe Zeit irgendwo eingeklemmt zwischen den Bergen.

Was uns in der Familie schmerzte und freute, Trennung vom Vater und Wiedersehen etwa, liess sich nicht vergleichen mit dem, was die Menschen in den Büchern viel reicher orchestriert erlebten. Ich lernte die grossen Gefühle kennen. Das Traurige zog mich besonders an, der Verlust, der war wie für immer. In der Nachbarschaft des dunkelsten Schicksals lag für mich erst der Trost – so kommt es mir heute vor – der wirklich tragfähig war. Die Ahnung, dass am Ende alles doch noch gut werden würde, wirkte dabei keineswegs beschwichtigend. Sie erlaubte mir erst, mich der Bewegung, der Erschütterung vorbehaltlos zu überlassen. Das Traurige verband mich am unmittelbarsten mit den Menschen im Buch. Ich fühlte mich zugehörig – ich weiss nicht recht zu wem oder was – jedenfalls nicht nur zu einem Protagonisten, eher zu etwas namenlos Menschlichem, dem die Figur nahe war, zu etwas Anonymem, wie es in Liedern anklang: «Pommerland ist abgebrannt. Maikäfer flieg.»

Die Bücher, aus denen der Vater vorlas, kamen aus der Bibliothek des Pestalozzianums in Zürich. Pyramidenförmige Pakete, in denen die Bände der Grösse nach aufgeschichtet waren. Die Verschnürung befestigte zugleich ein doppelseitiges Adressschild. Für die Rücksendung brauchte man das Schild nur umzudrehen. Mein Vater fasste die frisch eingetroffenen Bücher an, schien sie zu wägen. Die Zigarette im Mundwinkel, den Kopf leicht zur Seite geneigt, damit ihm der Rauch nicht ins Auge stieg, las er da und las dort und traf dann eine Wahl. Wir Kinder blätterten in den abgegriffenen Bänden und verweilten bei dunklen Holzschnitten, die bei mir die unspezifische Erinnerung an ganz und gar Unbegreifliches hinterlassen haben. Der Vater konnte durchaus auch frei erzählen und Geschichten erfinden, doch diese Dinge gehörten nicht in unseren literarischen Abend, der inzwischen fast ausschliesslich hochsprachlich war. Da galt nur, was schwarz auf weiss

zwischen zwei Buchdeckeln stand und vorher schon, immer schon da gestanden hatte, in Sätzen, an denen nichts mehr zu rütteln war, an denen auch nicht gerüttelt werden durfte. Wenn Vater beim Vorlesen zwischendurch etwas dazufabulierte, was oft in Mundart geschah, protestierten wir lachend.

Zur Kultur der Familie, aus der mein Vater kam, gehörte eine populäre Mundartliteratur, schwank- und balladenartige Stücke, die bei Familienzusammenkünften, an Allerheiligen etwa, mit viel mimischem Aufwand vorgetragen wurden. Mein Vater ergänzte dieses Repertoire durch Gedichte von Ringelnatz und Morgenstern. Während des Krieges und auch später noch las er, wenn Besuch da war und man uns Kinder schon zu Bett geschickt hatte, aus Kästners «Lyrischer Hausapotheke» vor: die bissigsten, entlarvendsten und frivolsten Verse. «Maskenball im Hochgebirge" gehörte dazu. Wir vernahmen Vaters Stimme durch die dünne Schiebetür, die Stube und Kinderzimmer trennte.

«Die Umgebung glich gefrornen Betten.
Auf die Abendkleider fiel der Reif.
Zähne klapperten wie Kastagnetten.
Frau von Cottas Brüste wurden steif.»

Die befreiende Strophe, die dann folgte, sprachen wir leise und frohlockend mit, meine Schwester und ich:

«Das Gebirge machte böse Miene.
Das Gebirge wollte seine Ruh.
Und mit einer mittleren Lawine
deckte es die blöde Bande zu.»

Lange bevor ich seine Kinderbücher kennen lernte, war Kästner für mich mit seinen Gedichten für Erwachsene präsent. Das Zwingende von Rhythmus und Reim verschärfte sich im Mund meines Vaters. Als ich später, als Jugendlicher, den poetischeren Teil von Vaters Repertoire übernahm, war von Kästner nichts dabei. Zwischendurch erlebten wir eine Zeit der Balladen. Der Vater bevorzugte Stücke, die er drohend und donnernd wie ein Gewitter auf uns loslassen konnte: Fontanes «John Maynard» (was er zu «Männert» verknappte), «Nis Randers» von Otto Ernst, «Des Sängers Fluch» von Uhland zum Beispiel. Literarische Unwetter, die wir tropfnass und triumphierend überstanden. Eine Schule der Gefühle auch hier, der besonderen Gefühle, die in unserem Alltag so selten waren wie das Nachtpfauenauge oder der Trauermantel. In Uhlands Ballade heisst es von den Sängern:

«Sie singen von Lenz und Liebe, von sel'ger, goldner Zeit,
Von Freiheit, Männerwürde, von Treu' und Heiligkeit;
Sie singen von allem Süssen, was Menschenbrust durchbebt,
Sie singen von allem Hohen, was Menschenherz erhebt.»

Erzählen, Vorlesen, stilles Lesen

Was das Vorlesen an Möglichkeiten bietet, lässt sich im Vergleich mit dem freien Erzählen genauer fassen.

Beim freien Erzählen ist das Zusammenspiel der drei Positionen am ausgeglichensten. Erzähler und Zuhörer sind klar aufeinander bezogen und gleichzeitig, wenn auch verschieden, auf die Geschichte ausgerichtet. Der gute Erzähler orientiert sich an der Bewegung, die er beim Zuhörer weckt. Die aktuelle Situation und der Dialog tragen und prägen seine Erzählung.

Ist der Erzähler ein Vorleser, so ergibt sich eine andere Spielvariante. Während der freie Erzähler seine Geschichte im Austausch mit den Zuhörern variieren und der Eigenart seines Publikums anpassen kann, bleibt der Vorleser weitgehend an das gebunden, was im Buch steht. Schon an der Ausrichtung des Blicks lässt sich der Unterschied erkennen. Der Erzähler schaut die Zuhörer an, und er hat die Hände frei für begleitende Gesten. Der Vorleser schaut ins Buch. Sein Spielraum für verdeutlichende Bewegungen ist eng. Diese Einschränkungen rücken den Text in den Vordergrund. Er erhält nun die ganze Aufmerksamkeit, und er braucht sie auch. Der Vorleser mutet dem Zuhörer die Sprache eines Unbekannten zu, eine Schriftsprache zudem, die fremder ist als die gesprochene, knapper gefasst, die in einer anderen Gangart daherkommt.

Der Zuhörende vernimmt die Sprache eines Fremden aus einem Mund, der ihm in der Regel vertraut ist. Er erfährt, wie man sich Fremdes im eigenen Mund anverwandeln kann. Er lernt Grundlegendes: Den Umgang mit einem Buch. Er lernt das Fremde auf Eigenes zu beziehen, mit Erinnerungen, Einfällen zu verbinden, ihm mit Fragen zu Leibe zu rücken. Die Spielvariante «Vorlesen» führt schon deutlich auf das stille Lesen zu, das ohne Begleitung, ohne Gespräch (das heisst ohne äusseren Dialog) auskommen muss.

Und was geschieht beim stillen Lesen? Ist der Ton hier einfach ausgeschaltet? Geht die dialogische Beziehung verloren? Bleibt vom Dreieck nichts weiter als eine Linie zwischen Leser und Buch?

Wenn ich von meiner Erfahrung ausgehe, bleibt auch das stille Lesen eine sehr körperliche und soziale Angelegenheit. Die Zeitung kann ich überfliegen. Das reicht für eine grobe Orientierung über das Tagesgeschehen. Sobald ich aber mehr will als Information und Überblick, muss ich langsamer lesen. Ein innerer Hörer kommt dann dazu, auch kleine Druckveränderungen an der Zunge und den Lippen und ein deutlicheres Gefühl für das Schreiten, Stolpern oder Tanzen der Sätze. Gedichte muss ich laut lesen. Für umfangreichere schwierige Texte brauche ich eine soziale Motivation, um sie überhaupt anzugehen, etwa die Vorbereitung auf eine gemeinsame Lektüre in einer Gruppe. Auch ein Vortrag wie dieser kann ein Anstoss sein.

Dass ich mit meinen Möglichkeiten und Grenzen hier nicht allein bin, zeigen Vergleiche mit den sehr unterschiedlichen Mitgliedern einer Lesegruppe, die wir vor mehr als zehn Jahren eingerichtet haben. Allen geht es ähnlich. Unser Denken ist viel enger an den Körper gebunden, an unsere Sinne, unsere Haltung und Bewegung, als wir gemeinhin annehmen. Ein zahnärztlicher Eingriff, der eine anästhesierte Zunge hinterlässt, kann uns vorübergehend ziemlich stumpfsinnig machen. Das stille Lesen ist ein unentbehrlich gewordener Notbehelf. Wo keine Not ist, lese ich gerne laut oder halblaut.

Aus dem eben Gesagten ergibt sich eine Behauptung: Das stille Lesen bleibt latent bezogen auf Hören und Dialog. Wer diesen Dimensionen immer wieder ausdrücklich Raum gibt, zum Beispiel durch Vorlesen, tut auch etwas für sein stilles Lesen. Er lässt es körperhafter, weltbezogener, lustvoller werden.

Die «Gabe des Lauschens»

Wenn ich Kindern vorlese, kann mich das Räkeln, Rucken und Zucken der einen ebenso verwirren wie der Anstand derer, die sich zusammennehmen, wörtlich, die, ihre Glieder eng am Leib, reglos vor mir sitzen. Ein bestimmter körperlicher Zustand scheint für das Zuhören besonders günstig zu sein. Meiner Frau fällt es schwer, mir beim Vorlesen zu folgen, ohne dabei mit einem Bein zu wippen und einen der Hausschuhe am grossen Zeh baumeln zu lassen, was mich rasch mal irritiert und ablenkt. Ganz anders geht es mir, wenn sie strickt oder Teeblätter von getrockneten Stengeln zupft. Die monotone Bewegung ihrer Hände scheint sich zusammen mit dem Geräusch, das sie erzeugen, auf das Vorgelesene einzuspielen. Es entsteht ein elementarer rhythmischer Dialog. Den spinnenden Frauen von Orléans und den zigarrendrehenden Kubanern war dieses Zusammenwirken noch selbstverständlich. Eine monotone Handarbeit, ein Wippen oder Schaukeln scheint den Hörenden locker, durchlässig, empfänglich zu machen. Wer starrrt, sieht nicht schärfer, wer die Ohren spitzt, hört nicht besser, im Gegenteil. Es geht hier um eine diffusere Aufmerksamkeit, die nicht auf einen Punkt konzentriert ist, sondern offen steht für ein ganzes Feld. Die «Gabe des Lauschens» verliert sich, sagt Walter Benjamin in seinem Essay «Der Erzähler»,[3] «weil nicht mehr gewebt und gesponnen wird, während man lauscht. Je selbstvergessener der Lauschende, desto tiefer prägt sich ihm das Gehörte ein.» Als zuhörendes Kind wippte ich auf dem Stuhl wie der Zappelphilipp. Ein knapper Verweis des Vaters stellte mich vorübergehend ruhig. Wenn ich diesen Jungen, der ich einmal gewesen bin, den zigarrendrehenden Männern zugeselle, ist er rehabilitiert.

Als vorlesender Autor an Schulen und in Bibliotheken habe ich mir noch kaum grundsätzliche Gedanken gemacht, wie ich einer Schar unbekannter Schüler, mit denen ich nur gerade eine Stunde zusammen bin, das Lauschen erleichtern könnte. Als Lehrer aber käme ich wohl nicht um die Frage herum: Wie kann ich dazu beitragen, dass in meiner Schülergemeinschaft (und bei mir selbst) Momente der Selbstvergessenheit entstehen?

Erzählen als Teil eines Rituals

Für das Vorlesen und das Erzählen gibt es besonders passende Zeiten im Tages- und Jahreslauf. Die Schwelle der Nacht hat da exemplarische Bedeutung. In manchen Stammeskulturen war das Geschichtenerzählen Teil eines umfassenderen Rituals. Bei den Eskimos und den Alaska-Indianern bildete das Erzählen eine Brücke vom Herbst zum Frühling – oder eskimogemässer ausgedrückt: einen Schlitten, der dazu diente, eine bedrohliche Zone zu durchqueren. In Zeiten des Hungers war das Erzählen oft unmittelbar lebenserhaltend. Wenn das Wetter weder Jagd noch Fischfang zuliess, mussten die Menschen im Haus zusammengedrängt lange Tage mit einem mageren Rest von Nahrung überstehen. Da war es wichtig, möglichst wenig Energie zu verbrauchen, das heisst nach dem Vorbild der Bären und anderer Winterschläfer lange zu dösen und zu schlafen. Hilfreich waren einschläfernde Erzählungen, die die Eskimos sich im Dunkeln, auf den Schlafbänken liegend, anhörten. Ein endloser, eintöniger Strom von Worten. Kaum ein Zuhörer vernahm noch den tröstlichen Satz, mit dem nach Stunden jeweils die Erzählung endete: «Nun ist der Winter wieder ein Stück kürzer.»[4] Geschichten können also für das

nackte physische Überleben wichtig sein. Sheherazade übersteht die erste Nacht und dann tausend weitere Nächte mit ihrem Blaubart-Gatten nur dank ihrer listigen Erzählkunst. Auch Boccaccios farbige Novellen spielen vor einer dunklen Kulisse. Die jungen Adligen, die sich die Novellen erzählen, haben sich aufs Land geflüchtet, um der Pest zu entgehen. Hans Blumenberg sagt dazu, bündig wie immer: «Geschichten werden erzählt, um etwas zu vertreiben. Im harmlosesten, aber nicht unwichtigsten Falle: die Zeit. Sonst und schwererwiegend: die Furcht.»[5]

Die Nähe der Erzählung zum Ritual lässt sich auch an den stereotypen Wendungen ablesen, die den Übergang vom Gelebten zum Erzählten einleiteten. Den Lesungen und Kommentaren Tam Flecks, des englischen Wandererzählers, ging ein Routine-Dialog voraus. Die Begrüssungsfrage: «Na, was gibts denn Neues heute Abend?», wurde beantwortet mit: «Schlechte Nachrichten.»

Die volkstümlichen Erzähler fingen ihre Geschichten mit stehenden Formeln an, die ins Fiktive oder in eine andere, eine mythische Zeit überleiteten. Eine Schlussformel rief die Zuhörer dann wieder in die Gegenwart zurück. Leider haben die Brüder Grimm nur wenige dieser Wendungen in ihre Märchensammlung aufgenommen. Neben den Normalformen «Es war einmal …», «Und wenn sie nicht gestorben sind …» kommen als Ausnahmen noch vor: «… zu jenen Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat …» und als Schluss: «Ich wollte, ich und du, wir wären auch dabei gewesen.» Italo Calvino hat bei der Zusammenstellung seiner Sammlung italienischer Märchen sorgfältiger auf solche Formen geachtet. «C'era una volta …» (Es war einmal …) ist auch bei ihm der übliche Anfang. Doch es gibt daneben spielerisch Verdrehtes: «Si conta e si raconta a lor Signori che c'era una volta e c'era un Re e una Regina.» (Man zählt und man erzählt – oder: man berichtet und man erzählt – euch Herren und Damen, dass es einmal war und dass einmal ein König und eine Königin war.) Am Schluss steht häufig ein kurzer Vers, von dem es verschiedene Typen gibt. Einer lautet:

«Così restarono felici e contenti
E noi siam qua che ci arrotiamo i denti.»
(So blieben sie also glücklich und zufrieden,
Und wir sind da und knirschen mit unseren Zähnen.)

Die Zähne knirschen, weil sie nichts zu beissen haben. Im Gegensatz zu den Zähnen der Glücklichen im Märchen.

Rituale sind dazu da, heikle Übergänge zu erleichtern. Auf das Erzählen von Geschichten bezogen etwa die Wendung vom Winter zum Frühling, vom Gegenwärtigen zum Vergangenen, zum Ursprünglichen, vom Faktischen zum Fiktiven. In unserer Kultur ist das Jahresende mit den Weihnachtsgeschichten, die sich als eigene literarische Gattung weitgehend erhalten haben, ein solcher Moment des Übergangs, und das Ende des Tages. Im Übergang vom Tag zur Nacht vollziehen wir meist ohne viel Aufhebens eine sehr gründliche Wende. Wir vertauschen eine Lebensform mit einer anderen. Wir wechseln vom Stehen und Sitzen zum Liegen: aus einer Haltung, die uns erlaubt, unsere Umgebung zu überblicken und handelnd auf sie einzuwirken, in eine, die uns der Umgebung ausliefert. Die Ohnmacht des Liegenden, seine Passivität ist Voraussetzung für den Schlaf. Mit der Körperhaltung wechseln wir auch in eine andere Gedankenwelt. «Ich habe eine Meinung, wenn ich liege», schreibt Lichtenberg, «und eine andere, wenn ich stehe.»

Eigentlich erstaunlich: Dieser abenteuerliche Übergang gelingt uns – den meisten von uns – Abend für Abend. Wir lösen die Verbindung zu den anderen: Im Schlaf sind wir allein.

Der Erzähler und Vorleser am Bettrand hilft diesen Schritt vorbereiten. Jeden Abend erlebt das zuhörende Kind die tragende Kraft der erzählenden Stimme. Sie mag berichten von Eltern, die ihre Kinder im Wald aussetzten, sie dem Hunger und den wilden Tieren preisgaben, von Prinzen, die in Rosenhecken verbluteten, von der jungen Königin, der man das Neugeborene raubte und an seiner Stelle einen Welpen ins Wochenbett legte, vom Mädchen ohne Hände … Was auch immer passiert: Die Stimme bleibt da, bis alle Schrecken vorbei sind, bis das zuhörende Kind sein Herz durch alles Herzzerreissende hindurch gerettet hat.

Vorlesen und Erzählen als Teil eines Rituals also. Was könnte das für die Schule heissen? Gibt es besonders geeignete, für das Vorlesen frei gehaltene Stunden, die erste oder letzte Stunde des Tages etwa oder der Woche? Setzen sich die Beteiligten in einen Kreis oder bilden sie eine Hufeisenform dem Lesenden gegenüber? Usw. Meine Episoden zum Erzählen und Vorlesen sind auffällig stark von Männern besiedelt. Der Vater mit dem Buch am Tisch. Wenn er es zuklappte, schlug auch die Bet- und Bettstunde. Mein Sohn mit meinem Enkel unter einer Decke unterwegs in Tolkiens Herr der Ringe. Dabei weiss ich genau, dass ein frauliches Übergewicht hier angemessener wäre. Als Hanna Johansen mir erzählte, wie sie mit ihrer Mutter zu verschiedenen Zeiten,

wenn's gerade passte, auf dem Sofa gesessen sei, mit einem Buch, aus dem die Mutter vorlas, führte sie mir meine biografisch bedingte Einseitigkeit deutlich vor Augen. Ich verteidigte meinen verlorenen Posten, indem ich eine Szene aus der Literatur zum Besten gab, in der ein Schüler einem Junker, einem wüsten Kerl und Analphabeten, bei Nacht die Geschichten erzählte, die er bei Tag (das heisst bei Licht) vorbereitend gelesen hatte. Und während er erzählte, kraulte er den Junker am Kopf, denn der brauchte neben der Geschichte die Berührung, um einzuschlafen.[6]

Ihre eigenen Erinnerungen, liebe Damen und Herren, und vielleicht auch ihre Sehnsüchte, lassen sie schon die Bilder finden, die meine Sicht korrigieren. Bitte nehmen Sie auch den Autor in ihr Bild auf. Mit dem Buch ist er ja als fremder Gast zugegen. Der Vorleser hat Gelegenheit, sich dem Fremden gewachsen zu zeigen; er domestiziert ihn ein Stück weit. Der Fremde gehört vorübergehend zur väterlichen, mütterlichen, lehrerlichen Anwesenheit. Er wird nicht zum Vertrauten, aber zu einem, dem man sich, wenn man will, doch ein Stück annähern kann. Und nun folgt noch ein schöner Schlusssatz: Erst in der Auseinandersetzung mit dem Fremden gedeiht ein tieferes, ein mutiges Vertrauen.

1 Die Beispiele 1–6 und 8 sind dem Band «Eine Geschichte des Lesens» von Alberto Manguel (Hamburg 1999) entnommen, Beispiel 7 aus Rudolf Schenda: «Vorlesen und Erzählen: Kinder als Lehrer der Erwachsenen», in: Horizonte und Grenzen, Zürich 1994, 121–142.
2 Reto Pieth: Aufmerksame Hörer mit Pfoten. In: Tages-Anzeiger, vom 10.6.2002 (abgedruckt in: Bulletin Leseforum Schweiz 11 (2002), 53.
3 In: Walter Benjamin: Illuminationen. Frankfurt 1980
4 Die Hinweise auf die Eskimos verdanke ich Knud Rasmussen, zitiert nach Michael Nagel, «Und darum sind wir nicht unwissend. Die Bedeutung des Erzählens bei den Eskimos und den Alaska-Indianern.» In: Merkel/Nagel, Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst, Hamburg 1982.
5 Das Blumenberg-Zitat habe ich aus einem Gespräch mit Hans-Joachim Gelberg, aufgezeichnet in «Lesezeichen» 7, April 2000, herausgegeben vom Lesezentrum der PH Heidelberg.
6 Wie Anm. 1, hier 131f.

(Erstmals erschien dieser Aufsatz in leicht veränderter Form in: «1000 und 1 Buch», 1/2005, 4–12). Jürg Schubiger, Ekkehardstr. 18, CH-8006 Zürich, juergschubiger@bluewin.ch

Jürgen Wollweber

Zur Kunst des Vorlesens

Wenn wir etwas vorlesen – also sprechen, so setzen wir nicht nur sprachliche Zeichen (die Schrift) in akustische Zeichen um, sondern wir senden beabsichtigte und unbeabsichtigte Botschaften über 3 Kanäle:

– die Äusserung (was gesagt wird, der Text)
– die Sprechweise (wie etwas gesagt wird und die Individualität des Stimmklange)
– die Körpersprache (Körper, Mimik, Gestik).

Unabhängig davon, ob wir mit einem bestimmten sprachlichen Ausdruck, mit einem bestimmten Akzent oder Betonung, mit einer bestimmten Intonation oder Körperhaltung etwas absichtlich ausdrücken wollen, hinterlässt unser Sprechen über diese drei Kanäle eine bestimmte Wirkung. Der amerikanische Anthropologe Albert Mehrabian stiftete heftige Unruhe unter den Sozialwissenschaftlern, als er anhand einer Studie bewies, dass Überzeugungskraft kaum von Argumenten abhängt. Ob einem Redner/Sprecher Glauben geschenkt wird, hänge

– zu 7% vom Inhalt seiner Ausführungen
– zu 38% von der Sprechweise
– zu 55% von der Körpersprache ab.

Die Untersuchungen wurden von anderen wiederholt, zwar mit anderen Prozentsätzen der Ergebnisse, aber im Verhältnis blieb fast alles gleich. Mehrabian bewies, was die alten Griechen schon instinktiv wussten. Aristoteles, der Begründer der Rhetorik, sah ausser «Logos» (Vernunft) als wichtigste Instrumente eines guten Sprechers «Ethos» (Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit) und «Pathos» (Emotion) an. Zu 90% beruht Kommunikation auf irrationalen Faktoren.

In den ersten 1–2 Minuten einer Begegnung hört der Kommunikationspartner meist nicht auf Inhalte. Der Hörer bewertet die Persönlichkeit des Sprechers, er erfasst dessen Stimmungslage sowie Art und Grad der Emotionen, die die Äusserung prägen. Der Hörer nimmt diese Diagnose meist unwillentlich wahr, er wird sich nicht darauf konzentrieren und er wird auch nur sehr selten darüber reflektieren. Dennoch läuft diese Diagnose so lange ab, wie sich der Sprecher äussert. Diese Diagnose unterstützt die Erschliessung der Kommunikationsabsicht und die Erschliessung des vom Sprecher intendierten Sinns der Äusserung. Bei der ersten Begegnung führt diese Diagnose zu einem bestimmten gefühlsmässigen Eindruck beim Hörer. Dieser Eindruck bestimmt das Mass an Sympathie oder Antipathie, das der Hörer dem Sprecher entgegenbringt.

Lassen Sie mich, bevor wir zum künstlerischen Sprechausdruck kommen und damit zur Frage: «Wie

komme ich vom Text zu einer bildhaften Sprechweise?», die beiden unbewusst gesendeten Wirkungskomponenten Stimme und Körperhaltung erläutern.

Die Stimme

Untersuchungen von Verhaltensforschern haben gezeigt, dass die Stimme das Bild, das wir uns von einem Menschen machen, so stark beeinflusst wie das Aussehen oder die Mimik. Auf die Stimme sprechen wir besonders emotional an. Die menschliche Stimme ist ein Stimmungsträger, ein Träger wichtiger Informationen im emotionalen Bereich. Sokrates soll zu einem Schüler gesagt haben, der sich ihm vorstellte: «Sprich, damit ich dich sehe.» Ob dieser Ausspruch authentisch ist oder nicht, er kennzeichnet die Bedeutung von Stimme und Sprache als Ausdruck und Eindruck der Persönlichkeit. Der Begriff «Person» kennzeichnet dieselben Zusammenhänge. Abgeleitet von *persona*, im Lateinischen die Schauspielermaske (von personare: hindurchtönen), wird das Wesen eines Individuums gleichgesetzt mit dem Klang seiner Stimme und Sprache.

Jeder Mensch hat seinen eigenen, ganz persönlichen, ihm eigentümlichen Stimmklang. Wer spricht, teilt nicht nur mit, sondern teilt immer auch sich mit, er gibt durch seine Stimme sein Innerstes zu erkennen. Dabei ist die Stimme nicht nur ein Spiegel der aktuellen Befindlichkeit, sondern auch ein Ausdruck des Unbewussten. Nirgends zeigen sich besser verhaltene Signale als in der Stimme. Das Wissen über die Verbindung von Psyche und Stimme verdrängen wir aber – wer will sich schon ständig bewusst sein, dass wir uns ausziehen, wenn wir sprechen. Wenn wir uns oft falsch beurteilt fühlen oder uns die Urteile der anderen nicht immer erklären können, so sollten wir den Grund zunächst bei uns selbst suchen. Jemand, dessen Stimme man als kraftlos und monoton empfindet, wird wahrscheinlich keine extrovertierte, energiegeladene, faszinierende und prickelnde Persönlichkeit sein. Selbst wenn er sich bemüht, eine aufregende Begebenheit aufregend zu erzählen oder vorzulesen, wird er es bei seinem Stimmgebrauch schwer haben, Zuhörer zu fesseln. Oder eine Frau mit einer überhöhten Kleinmädchenstimme, die sich zwar emanzipiert, aber diese Stimme nicht abgelegt hat, wird ständig falsch eingeschätzt werden und sich das Leben dadurch erschweren. Statt die Umwelt in ihrem Fehlurteil immer zu korrigieren, sollte sie ihre Stimmeigenschaft den Vorstellungen der Gesellschaft von einer emanzipierten Frau anpassen. Wir sind beim Zuhören in der Kommunikation nie unbeteiligt. Die Aktionen des Vorlesenden/Sprechenden werden mitempfunden und innerlich nachvollzogen. Wenn unser Gegenüber eine Zitrone isst, verziehen wir das Gesicht, der Speichel beginnt bei uns zu fliessen. Wenn unser Gegenüber eine belegte Stimme bekommt, fangen wir an, uns zu räuspern. Man nennt dies funktionellen Nachvollzug oder interne Simulation.

So lehnt man eine Sache ab oder einen vorgelesenen Text, in Wirklichkeit wird aber nur die Stimme abgelehnt und mit der Stimme auch die Person. Ein guter Sprecher sollte also zweierlei lernen: einen physiologischen Stimmgebrauch und den bewussten Einsatz stimmlicher Mittel.

Körpersprache, Mimik, Gestik

Neben phonetischen (hörbaren) Mitteln, wie Lautstärke, Melodiebewegung, Tempo, Pausengestaltung, Akzentuierung, Tonhöhenbewegung und Klangfarbe der Stimme existieren in der Kommunikation beim Vorlesen auch die körperlichen (sichtbaren) Ausdrucksmittel und bestimmen die Qualität des Sprechens. Dazu gehören Mimik, Gestik und die Gesamthaltung. Ich verwies bereits darauf, dass diese Mittel eine überdurchschnittlich starke Bedeutung in der Kommunikation haben. Durch ihre unmittelbare Persönlichkeitswirkung verleihen sie der Äusserung einen expliziten Charakter, der der schreibsprachlichen Kommunikation fehlt.

Diese Mittel sind stark persönlichkeitsabhängig, der Grad ihrer Ausprägung entspricht vorrangig dem Temperament des Sprechers. Man sollte recht gut über sich Bescheid wissen, ob man eher zur Überspannung oder zur Unterspannung neigt, um dies beim Lesen bewusst auszugleichen. Wir sind alle visuell geprägt und bessere Zuschauer als Zuhörer. Die Körperhaltung des Vorlesenden prägt unser Urteil schneller als die Lesefähigkeit.

Das körpermotorische Verhalten des Sprechers erfolgt spontan weitestgehend unkontrolliert während des Vorlesens. Gebremste Körpermotorik ist ebenso unangebracht wie einstudierte Gesten. Der Körper sollte sich allerdings beim Vorlesen auf die erzählte Situation einstellen, d.h. mit der Situation, mit dem Handlungsverlauf mitgehen. Ich empfehle sogar, das Buch abzulegen oder mit einer Hand zu halten, um eine natürliche Gestik beim Sprechen zuzulassen. Auf diese Weise folgt der Atem der Körperhaltung und die Stimme passt sich der Text-Situation an.

Zum Beispiel: Ein Satz aus einer Erzählung lautet: «Über uns spielte jemand Klavier.» – Wenn der Sprecher körperlich nach oben hört bevor er den Satz spricht, wird der Satz eindeutig, bildhaft und ges-

tisch klingen. Ansonsten bleibt der Satz Information, wird aber nicht zum bildhaften Erlebnis.

Auch die Gestik ist abhängig vom Temperament des Sprechers. Ganz ohne Gesten kommt man in der Alltagskommunikation nicht aus und auch beim Vorlesen helfen die Gesten das Anliegen des Textes zu unterstreichen, wenn sie lebendig und natürlich der Situation entspringen. Gesten, die beteuern und erklären, sind dabei zu vermeiden. Einstudierte Gesten gehören der Vergangenheit an. Ein ruhiger und konzentrierter Sprecher besticht durch ruhige und sparsame Gesten, ein temperamentvoller Sprecher durch Expressivität seiner Gesten.

Auch für die Mimik gibt es keine Regeln, sie ist abhängig davon, inwieweit sich der Sprecher mit dem Anliegen identifiziert. Die Mimik ergibt sich aus Ihrem Verhältnis zum Text und zum Hörer.

Erzählungen leben nicht nur von Bildbeschreibungen, sondern vom Beschreiben unterschiedlichster Sinneswahrnehmungen. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungsarten gilt es im Text zu entdecken, um beim Vorlesen sich körperlich auf die entsprechende Wahrnehmungsart einzustellen.

Vom Text zum Sprechen – von der Schrift zur gesprochenen Sprache

Wie gehe ich an einen Text heran? Die geschriebene Sprache ist ein Behelf wie das Notensystem, aber weniger genau und weniger verlässlich. Die Interpunktion gibt keine Auskunft darüber, wie der Satz gesprochen werden muss. Ein Fragezeichen am Ende eines Satzes bedeutet nur selten das Anheben der Stimme, Kommata werden nicht ständig mit steigender Melodie und Punkte nicht immer mit fallender Melodie gesprochen. *(Beispiel: «Kommst du?» mit terminalem oder interrogativem Tonfall. «Wie spät ist es?»)*

Der Melodieverlauf hängt in erster Linie vom Sinn ab. Verschiedene Sinnschritte formulieren einen oder mehrere Gedanken, wobei ein Gedanke auch über mehrere Textseiten laufen kann. Die Gliederung des Textes erfolgt über Zäsuren und Pausen, die in einem engen Verhältnis zur Atmung stehen. Jedem neuen Gedanken geht ein Einatmungsimpuls voraus.

Versuchen Sie beim Lesen-Üben – und ich gehe davon aus, dass Sie nicht gleich prima vista lesen, ich erwarte auch von keinem Musiklehrer, dass er vom Blatt absingen kann mit Dynamik und Ausdruck – versuchen Sie beim Lesen-Üben des Textes dem Gedankenfluss des Autors zu folgen. Achten Sie nicht auf die Satzzeichen, sondern konzentrieren Sie sich ganz und gar auf den Inhalt. Ich nenne dieses erste Lesen «sinnerfassendes Lesen». Probieren Sie dann beim zweiten Mal, den Text gleich für jemanden zu sprechen. Der Hörer- oder Partnerbezug sollte vom ersten Augenblick an Teil des Sprechens sein, beim Üben und später auch beim live Lesen. Nicht ablesen oder vorlesen, sondern zu jemandem sprechen. Konzentrieren Sie sich auf die Aussage des Textes und arbeiten Sie mit Untertexten wie: «Hört euch das mal an!», «Es geht noch weiter!», «Stellt euch vor!» Mit dieser inneren Ansprechhaltung sollte jede falsche, gekünstelte Sprechweise vermieden werden und eine persönliche Sprechweise gefunden werden.

Leider wird in den Schulen immer noch falsch unterrichtet. So wird verlangt, bei einem Komma oder einem Fragezeichen die Stimme anzuheben. Diese Unart hat ihren Ursprung im Schreiben oder Diktieren. Beim Schreiben oder Diktieren wird vorwiegend linear gedacht in Wortreihen, die Konzentration ist auf grammatikalische Zusammenhänge gerichtet.

Beim freien Sprechen achtet niemand darauf, vor jedem Komma die Stimme zu heben. Das Denken ist auf Inhalte konzentriert, nicht auf die Form. Wenn Sie beim Lesen ständig die Stimme anheben vor Kommata, so lassen Sie Bilder und Handlungseinheiten in sich nicht wirklich entstehen. Es entsteht dann der Hör-Eindruck von Aufzählungen und von Aneinanderreihungen von Sachbezügen.

Achten Sie auch darauf, nicht die Logik des Textes oder einer Aussage hervorzuheben, sondern bildhaft zu sprechen und zu denken. Substantive tragen eher zur Sinnerfassung bei. Verben allerdings sind prozessorientiert, sie tragen den Verlauf, die Handlung, die Veränderung in sich und steigern damit die Bildhaftigkeit des Sprechens.

Ausdruck

In vielen Kursen wurde ich immer wieder mit denselben Forderungen konfrontiert: «Ich möchte mit mehr Ausdruck sprechen/lesen können.» Die Konzentration der Teilnehmer war immer auf technische Fragen orientiert: «Wie kann ich mehr Klangfarben in meine Stimme bekommen? Wie bekomme ich mehr Melodiebewegung in mein Sprechen? Wie kann ich Monotonie und Langeweile beim Lesen und generell beim Sprechen vermeiden?»

Die ersten Leseangebote klangen meist künstlich und um Sprechausdruck oder um gute deutsche Hochlautung bemüht, aber nicht persönlich und nicht lebendig. Das Problem bestand darin, dass sie nicht meinten, was sie gerade vorlasen, Worte aneinander reihten, schön sprechen wollten, Hochdeutsch eine Fremdsprache war. Sie hatten auch nur eine ungenaue Vorstellung von dem, was sie gerade

vorlasen, dafür war die Vorstellung von ihrem Sprechausdruck sehr stark entwickelt.

Meine Angebote und Übungen liefen nicht über die erwartete Ausdrucksschulung, sondern immer über die Bildhaftigkeit und Genauigkeit des Denkens. Es geht mir dabei um das Aufdecken von Autoren-Gedanken und um das genaue Vorstellen und Ausloten von Autoren-Bildern. Die Frage war immer: «Wie sieht das für Sie aus? Wie stellen Sie sich das vor? Sagen Sie das mal mit Ihren Worten!» Mit der Forderung nach Genauigkeit und einer konkreten Fantasie entwickelte sich die Sprechweise zu eindeutigen Haltungen, der Sprechausdruck wurde persönlicher, die Emotionalität des Sprechens steigerte sich. Die Konzentration war auf die Inhalte und nicht auf die Sprechweise gerichtet.

Eine Wirkung werden Sie beim Sprechen/Vorlesen immer haben. Das Ziel wird aber darin bestehen, nicht nur den Sachverhalt klar zu vermitteln, sondern unangestrengt den Bildgehalt der Aussage/des Textes eindeutig und emotional mitzuliefern. Sie können beim ersten Lesen des Textes so lange zurückschlagen und noch einmal lesen, bis Sie den Sinn verstanden haben.

Ihre Zuhörer haben diese Chance nicht. Ausgesprochen – und schon ist es vorbei. Nichts ist flüchtiger als das gesprochene Wort. Je genauer und tiefer Sie eine Textaussage erfasst, verstanden und mitgeteilt haben, desto eindeutiger wird beim Zuhörer der Sinn oder das Bild entstehen. Er sieht oder versteht ohne Aufwand dafür zu betreiben. Umgekehrt wird ein ungenauer Gedanke, ein ungenaues Sprechen oder ein Schön-Sprechen nur ein ungenaues Bild oder ungenaues Denken zur Folge haben. Der Hörer muss das Gesagte erst für sich ordnen und in ein Bild übersetzen. Während dieser Denkleistung verpasst er die nächsten Informationen usw.

Zu den sprecherischen Ausdrucksmitteln

Als Intonation bezeichnet man beim Sprechen einen Komplex von Tonhöhenvariationen, Melodieführung, Klangfarbe der Stimme, Lautheit der Stimme, Tempo, Pausensetzung und Akzentuierung.

Ohne Satzmelodie und Tonhöhenvariationen könnte man zwischen der Aussage: «Du gehst jetzt.» und der Frage «Du gehst jetzt?» nicht unterscheiden. Hier handelt es sich um einen linguistischen Grund, die Melodieführung ist beabsichtigt. Zum Ausdruck von Erregung, Staunen oder besonderer Höflichkeit sprechen wir oft mit erhöhter Stimmlage. Weicht die Stimmhöhe ständig nach oben ab, z.B. durch Frustration, Stress, übergrossen Einsatz, sodass eine zeitbegrenzte Tonerhöhung zu einer gewohnheitsmässig angenommenen Erhöhung der Sprechstimmlage wird, die oft auch noch mit vergrösserter Lautstärke einhergeht, empfindet der Hörer dies als störend, der Kontakt wird unterbrochen, der Hörer verschliesst sich dem Sprecher und seinem Anliegen, denn «es tut weh» zuzuhören. Die Abwehr und Ablehnung der Person wird auf die Sache übertragen.

Verglichen mit monotoner Sprechlage werden Sprecher mit deutlichen Tonhöhenvariationen als kompetenter, selbstbewusster, extrovertierter und wohlwollender eingeschätzt. Ein Sprecher mit einer monotonen Sprechweise, der Tonhöhenvariationen völlig fehlen, wird äusserst negativ bis hin zu pathologisch eingeschätzt. Melodisierung und Pausensetzung gliedern aber auch den Text, sie können ein Mitdenken erleichtern, der Text wird überschaubar und erfassbar oder bei sinnwidrigem Gebrauch wird das Verständnis erschwert. Es ist ratsamer, viele Pausen zu machen, der Sprecher kann vordenken, die Wirkung beobachten, der Hörer kann das Gesagte besser verarbeiten und mitdenken.

Akzentuierung

Das kommunikativ sinnwichtigste Wort wird innerhalb eines Ausspruchs durch einen akustischen Kontrast für den Hörer verdeutlicht. Ein Satz kann einige Nebenakzente, aber immer nur einen Hauptakzent haben. Eine Häufung von Akzentstellen sollte vermieden werden. Dies eignet sich nur, wenn eine Textstelle besonderen Nachdruck verlangt. Der Grad der Wirksamkeit steigert sich nicht durch viele Betonungen; im Gegenteil, es erschwert dem Zuhörer das Verständnis, die Äusserung wird didaktisch-belehrend. Akzente sollten für die Wörter aufgespart werden, die neue Informationen bringen. Mit überflüssigen Betonungen wird das Kurzzeitgedächtnis des Hörers überfordert, er ist nicht mehr in der Lage, sich am Ende des Satzes den für das Gesamtverständnis wichtigen Gedanken zu merken.

Lautstärke

Es gibt keine optimale, sondern nur eine situationsangemessene Lautstärke, die sich nach Grösse der Zuhörerschaft und des Raumes, aber auch nach dem Thema und den Kommunikationsbeziehungen richtet. Unangemessen laute oder leise Stimmen werden negativ beurteilt. Eine kräftige, laute, aber nicht zu laute Stimme wird meist als Zeichen von Vitalität, Dominanz und Extravertiertheit angesehen.

Sprechtempo

Für das Sprechtempo gilt das Gleiche wie für die Lautheit, auch hier determiniert die Situation die

Veränderung des Sprechtempos. Aber es muss variiert werden, weil die Variation die Aufmerksamkeit der Hörer stimuliert. Durchgehend schleppendes Tempo erträgt der Zuhörer nur kurze Zeit.

Klangfarbe der Stimme
Die Klangfarbe der Stimme spiegelt am unmittelbarsten die Einstellung des Sprechers zur Äusserung, zu den Hörern und dem Gefühlszustand des Sprechenden wider. Nach einiger Übung kann sie beliebig zwischen weich-locker und hart-schrill differenziert werden. Es geht dabei nicht um das Vortäuschen von Gefühlen, sondern um das ehrliche Vorstellen und Einfühlen in die erzählte Text-Situation.

Der Hörerbezug
Der Bezug zu Ihren Zuhörern schafft die Stimmung einer Lesung, die Übereinstimmung mit Ihren Zuhörern. Dieser Hörerbezug stellt sich durch Blickkontakt, aber auch vor allem durch Ihre Stimme dar. Sie sollten beim Vorlesen immer einzelne Zuhörer ansehen und meinen damit alle. Ansehen heisst nicht fortwährend ansehen oder gar mustern, dadurch würden Sie Zuhörer aus ihrer Anonymität herausreissen und die würden Sie mit Verweigerung der Aufmerksamkeit bestrafen. Ansehen heisst aber auch nicht flüchtig hinschauen. Sie sollen die Aufmerksamkeit aller erzwingen. Und dies durch Klarheit der Gedanken, die Sie vordenken, Eindeutigkeit der Bilder, die Sie vorlesen. Nehmen Sie sich Zeit und lassen Sie Pausen. Pausen, die Sie benötigen, um den nächsten Gedanken des Textes zu erfassen und vorzudenken, Pausen, die mit ihrer Suggestivkraft die Bereitschaft des Zuhörers mitzudenken beeinflussen und ihm die Möglichkeit geben, das Gehörte sich auch vorzustellen. Je mehr Sie sich auf die Aussage des Textes konzentrieren, desto sicherer können Sie der Teilnahme ihrer Zuhörer sein.

Arbeiten Sie – ich wiederhole mich – mit Untertexten wie: «Stellt euch das vor! Passt auf! Hört euch das an! Es geht noch weiter! Ist das nicht interessant!» Je deutlicher Sie wissen, was Sie erzählen wollen, desto überzeugender werden Sie sein. Besonders wichtig ist der Hörerbezug bei Kindern. Kinder sind ungeduldig und werden sofort unkonzentriert und unruhig, wenn sie den Bezug zu Ihnen und zum Inhalt des Textes verlieren. Stellen Sie sich auf das Denk- und Reaktionsvermögen der Kinder ein. Aber verzichten Sie selbst auf eine kindliche Sprechweise, machen Sie sich nicht zum Kind und vermeiden Sie jede Belehrung. Gerade für die Arbeit mit Kindern sollte der Sinnbezug und der Hörerbezug besonders beachtet werden.

Welche Redehaltung sollte man einnehmen?
Etwas für andere erzählen und mir selbst etwas vergegenwärtigen. Motiv des Erzählens ist sowohl der Mitteilungszwang, um Zuhörer zu fesseln, als auch das Aussprechen dessen, was dem Menschen in seiner besonderen Situation in den Sinn kommt und damit auch in den Körper geht. Nicht das Mitteilen von Ereignissen allein ist interessant, sondern auch der Umgang mit Ereignissen. Zuhörer werden in diesen Prozess mit einbezogen, sie erleben etwas mit, teilen eine Erfahrung. Somit werden die erzählten Ereignisse zu Untersuchungen dieses besonderen Zustandes, die Erzählungen geben Auskunft, warum dieser Zustand so ist, sie decken seine innere Substanz auf. Die erzählten Ereignisse gehen in den Körper und verändern dadurch den gegenwärtigen Zustand. Nicht die Kunstgestalt im Wortklang sollte im Vordergrund stehen, sondern die Deutlichkeit des vorgestellten Lebensvorganges und Lebensmomentes, damit Literatur gegenwärtige Lebensäusserung wird.

Literaturhinweise
Stock, Eberhard und Christa Zacharias: Deutsche Satzintonation. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1971
Aderhold, Egon: Das gesprochene Wort. Berlin: Henschel 1995
Eckert, Hartwig und John Laver: Menschen und ihre Stimmen. Weinheim: Beltz 1994
Krech, Eva-Maria (Hrsg.): Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung. Halle: Martin-Luther-Universität 1987

Nathalie Vital

Vorlesen, wozu? Aspekte aus der Schulpraxis

Vorlesen ist bedeutsam für die Lesemotivation unserer Schülerinnen und wirkt sich positiv auf das sprachliche wie auch das emotionale und soziale Lernen aus. Und: Vorlesen ist ein Geschenk. Aber von welchem Vorlesen ist dabei die Rede?

Das laute Lesen und das Vorlesen[1]
Pankraz Blesi (2003) unterscheidet zwei Formen des Lesens: Das «laute Lesen» und das «Vorlesen». Er macht darauf aufmerksam, dass in der Schulpraxis erfahrungsgemäss diese beiden Leseformen oft nicht klar voneinander abgegrenzt werden, was sich letztlich nicht nur auf die Entwicklung der Lesemotivation der Schüler/innen negativ auswirken, sondern auch zu Leselernstörungen führen kann: «Es ist eine bestimmte Art des lauten Lesens, in der Klasse ‹reihum› praktiziert oder in der Situation eines einzelnen Lesenlernenden mit einem erwachsenen Begleiter. Im schulischen Alltag wird sie mehr oder weniger

unbedacht als ‹Vorlesen› bezeichnet, obwohl es sich hier keineswegs um ein Vorlesen im eigentlichen Sinne handelt. Nicht zuletzt in dieser Art der Benennung der Lesetätigkeit (‹Lies vor!›) manifestiert sich das Problem: Die Anweisung ‹Lies vor!› wird sich nämlich bei näherem Zusehen für den Lesenden als doppelbödig, als eigentliche «Zwickmühle» erweisen» (Blesi, 2003, 33).

Am deutlichsten wird der Unterschied zwischen den beiden Leseformen, wenn man prüft, welches Ziel oder welche Ziele sie zu erreichen suchen: Wann lesen wir in unserem Alltag Texte oder Textausschnitte laut? Wir tun dies vor allem dann, wenn wir eine Textstelle besser verstehen möchten. Mit dem lauten Lesen verleihen wir dem Text eine Stimme und machen ihn dadurch hörbar. Das laute Lesen dient uns selbst, es soll uns in Richtung Textverständnis einen Schritt weiter bringen. Laut lesen bezieht sich demnach auf die eigene Person. Anders verhält es sich mit dem «Vorlesen»: Es ist in eine Kommunikationssituation eingebettet und von der Absicht geleitet, einem oder mehreren Zuhörer/innen einen bestimmten Text nahe zu bringen.

Laut lesen bedeutet also «Lesen für sich selbst», «Vorlesen» hingegen meint ein «Lesen für andere». Die unterschiedlichen Absichten, die sich mit diesen beiden Leseformen verbinden, wirken sich auf die Art des Lesens aus. Beim lauten Lesen lesen wir einen Satz, ein Wort oder einen ganzen Abschnitt, ohne darauf zu achten, dass wir verstanden werden, weil wir dies ja auch nicht müssen. Weil wir selber den Inhalt verstehen möchten, probieren wir verschiedene Varianten der Betonung aus, wir können mitten im Satz innehalten, noch einmal von vorne beginnen, anders betonen etc. Auf dem Weg zum Sinn bedarf es des ausdrucksstarken, fliessenden Lesens nicht, welches für das Vorlesen hingegen bezeichnend ist. Hier muss die Art des Lesens an die Zuhörer/innen gerichtet sein – sie sollen verstehen, was wir verstanden haben sollten und mit guten Gründen eben mitteilen möchten.

Weshalb ist diese Unterscheidung von zentraler Relevanz in der Schulpraxis? Nach Blesi besteht die Gefahr darin, dass der Begriff «Vorlesen» auch dann verwendet und die Leseleistungen der Schüler/innen nach Kriterien für das «Vorlesen» beurteilt werden, wenn es im Kern um das stille oder um das verstehende «laute Lesen» geht, also darum, sich einen Text zu erschliessen, dessen Sinn zu rekonstruieren. Die unpassende Handlung besteht darin, dass ich als Lehrerin eine Schülerin auffordere, einen mehr oder weniger unbekannten Text ad hoc, «Ab-Blatt», vorzulesen, was ich in der Folge lobe oder kritisiere, je nachdem, wie flüssig, fehlerlos und betont es war. Finden solche Situationen regelmässig statt, werden die Schüler/innen verunsichert, weil sie zwischen «Verstehenwollen» und «Fliessend-lesen-Müssen» hin- und hergerissen werden. Die Folge dieses Dilemmas können Lernstörungen und Einbrüche in der Lesemotivation sein.

Wir wissen aus eigener Erfahrung, dass das Adhoc-Vorlesen eine hohe Kompetenz des flexiblen Voraussehens, Gliederns des Textes in geeignete Sinnschritte und Vorwegnehmen des folgenden Inhalts erfordert, damit wir Sätze und Dialoge richtig betonen können. Es ist etwas ganz Normales und mit Blick auf das Verstehen auch Wichtiges, dass wir uns beim lauten Lesen unbekannter Texte ab und zu «verlesen», dass wir noch einmal von vorne beginnen müssen, weil wir merken, dass das Gelesene keinen Sinn macht. Das unvorbereitete Vorlesen erfordert eine hohe Konzentration und die Fähigkeit, Sinnkonstruktion gleichzeitig mit adäquater Ausdrucksweise zu kombinieren. Dies gelingt, bezogen auf das Vorlesen eines ganzen Textes, auch Erwachsenen selten auf Anhieb in befriedigender Weise. Vorlesen ist deshalb, ob nun die Lehrperson oder die Schüler/innen vorlesen, in der Regel ein vorbereitetes Vorlesen. Um dieses Vorlesen geht es im Folgenden, ich möchte es als «echtes» Vorlesen bezeichnen. «Echtes» Vorlesen bedarf der drei Komponenten «Text», «Vorleser/in» und «Zuhörer/in» und drückt einen kommunikativen Akt aus. Es ist ein «Lesen für andere» mit dem Ziel, einen Text an Zuhörer/innen zu vermitteln.

Vorlesen und Erzählen im Vegleich

Um das Potential des Vorlesens für das sprachliche Lernen, insbesondere im Hinblick auf den Schriftspracherwerb bewusst zu machen, scheint mir dessen Abgrenzung zum verwandten und ebenso wichtigen mündlichen Erzählen sinnvoll. Grundsätzlich sind sich die Erzähl- und die Vorlesesituation ähnlich. Sowohl das Vorlesen als auch das Erzählen sind kommunikativ, sind auf Zuhörer/innen ausgerichtet und möchten bei diesen etwas bewirken. In beiden Situationen sind die Zuhörer/innen gefordert: Sie müssen sich, wollen sie verstehen, konzentrieren. Beide Situationen leben von der Anwesenheit der Zuhörer/innen; gäbe es diese nicht, würden Erzählen wie auch Vorlesen hinfällig. Der Erzähler verpackt eine eigene Geschichte, eine Idee, in eigene Worte. Eine Vorleserin hingegen macht einen vorgegebenen Text hörbar. Sie muss den Text zuerst selber lesen und verstehen, bevor sie ihn gut vorlesen kann. Sie muss sich dessen Stil aneignen, mit einer ihr allen-

falls ungewohnten Sprache vertraut werden. Eine Erzählung, ob spontan oder vorbereitet, erfordert von der erzählenden Person Aufmerksamkeit und Konzentration auf den «roten Faden» im Handlungsablauf. Demgegenüber kann der Vorleser einem durch die schriftliche Vorlage bereits vorgegebenen «Roten Faden» folgen. Im Vergleich zum mündlichen Text des Geschichtenerzählers ist der vorgelesene schriftliche Text sprachlich gesehen elaborierter.

Der schriftliche Text, der vorgelesen wird, bleibt immer als solcher zugänglich, vor, während und nach der Vorlesesituation.

Der mündliche Text einer Erzählung ist dagegen «flüchtig», unsicht- und veränderbar und nur während der konkreten Erzählsituation für die Zuhörer/innen als solcher fassbar. In der Regel sind Geschichten oder Ideen, wenn sie ein zweites oder drittes Mal erzählt werden, nicht identisch, sondern je nach Stimmung und Präsenz des Erzählers werden sich andere Wörter oder gar eine andere Erzählstruktur finden lassen.

Ein schriftlicher Text hingegen überdauert, kann mehrmals vorgelesen werden, ohne dass Formulierungen oder auch Textstrukturen sich verändern. Diese Einsicht, dass ein schriftlich fixierter Text immer gleich bleibt, dass Wörter, wenn sie einmal zu Papier gebracht worden sind, als solche bestehen bleiben, ist eine der wichtigsten Einsichten, die ein Kind auf dem Weg zur Schrift machen muss (vgl. Brügelmann/Brinkmann, 1998).

Vorlesen kann also als sprachliche Tätigkeit beschrieben werden, die sich zwischen dem mündlichem Erzählen und dem schriftbezogenen Lesen ansiedelt. Durch ihre Schriftgebundenheit fungiert die Vorlesesituation für das Kind als Brücke von der gesprochenen Sprache zu den Schriftzeichen und ermöglicht ihm zentrale Einsichten für das Lernen des Lesens und Schreibens: Das Kind kann hören und sehen, dass Schrift «überdauert», dass heute Vorgelesenes auch morgen noch einmal genau so vorgelesen werden kann, dass mit Schriftzeichen gesprochene Sprache festgehalten wird. Zu Schulbeginn ist es deshalb besonders wichtig, solche Vorlesesituationen zu schaffen, um damit den Kindern den Weg in die Schriftsprache zu erleichtern.

Vorlesen im Deutschunterricht – Schreiben

Vorlesen wirkt sich positiv auf die Schreibfähigkeit aus. Erzählstile von Autor/innen und verschiedene Arten von Geschichten bieten den Kindern Muster für das eigene Schreiben. Dies sollen die zwei folgenden Zitate aus Heide Bambachs Buch *Erfundene Geschichten erzählen es richtig* verdeutlichen: «Machs doch so wie in ‹Julie von den Wölfen›, fang an zu erzählen, dass der Junge in Deutschland ist und mach später einen Rückblick, wie er aus Polen gekommen ist» (Bambach, 1993, 145). «Kennt ihr das Buch ‹Das verkaufte Lachen› von James Krüss? Die Geschichte gabs auch im Fernsehen: ‹Tim Thaler›. Ich schreib jetzt die Geschichte, wie der Baron sein Lachen verlor. Nach dieser Vorrede beginnt sie, vorzulesen: *Vorspiel*. Ob sie meine ‹Vorwort› oder ‹Vorgeschichte›, wird sie gefragt. *Nee … ja, doch, so ähnlich, antwortet sie. Ich meine das, was passiert ist, bis ihr in die Geschichte reinfindet.* Und dann liest sie als Einleitung eine kunstvoll gebaute Anknüpfung an das Buch von James Krüss vor» (ebd., 146). Anhand guter Vorlesebücher können Kindern auch kompliziertere, vielschichtige Erzählstrukturen nahe gebracht werden. Dabei können sie Strategien des Erzählens erwerben, die ihnen in der Folge beim Geschichtenschreiben zur Verfügung stehen. Natürlich sind für einen solchen Transfer ins eigene Schreiben gegebenenfalls gezielte und didaktisch aufbereitete Unterrichtssituationen notwendig, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

Hören

Zur Veranschaulichung der Bedeutung des Vorlesens für das Hörverstehen zitiere ich erneut aus dem Buch von Bambach eine Situation, in welcher ein Knabe die Kassettenfassung eines Buchabschnittes mit der Buchfassung vergleicht: «[...] ich las zum ersten Mal in der Schule ein dermassen umfangreiches und anspruchsvolles Buch ungekürzt vor und glaubte, die Kinder würden Verstehenshilfen brauchen. Da ich den Text nicht mit Unterrichtsgesprächen zerreden wollte, liess ich – um die Handlung zu verdeutlichen – den jeweiligen Abschnitt des Buches vor oder nach dem Vorlesen in der Kassettenfassung hören. *Aber wenn du vorliest, ist es noch viel aufregender,* verlangte Alexander nach dem Buchtext, als ich ein Kapitel, das mir besonders schwierig erschien, nur über die Kassette präsentieren wollte: *Im Buch ist mehr drin. Im Buch muss Momo zum Beispiel viermal in der Cafeteriaschlange was zu essen nehmen, bis sie ihre Frage nach Gigi fertig hat. Bei der Kassette geht sie nur einmal durch. Da kann man nicht hören, wie schrecklich es für sie gewesen ist. – Und auf der Kassette weiss man auch nicht, wie gemütlich es in Ninos Weinstube war*» (ebd., 16).

Im Vergleich, den dieser Knabe macht, wird spürbar, wie aufmerksam er den Text, der vorgelesen wird, verfolgt. Er muss den Text verstanden und in

guter Erinnerung haben, damit ihm ein derartiger Vergleich überhaupt glücken kann. Einen Text verstehen heisst, das Gehörte in ein inneres Bild übertragen zu können, sich ein Modell für den Handlungsablauf zurechtzuzimmern. Das Zuhören ist eine zentrale Komponente für das sprachliche Lernen, nicht nur für die Übung im Verstehen. Neben dem Aufbau von Konzentrationsfähigkeit erweitern die Zuhörenden gleichzeitig ihren Wortschatz. Sie kommen in Kontakt mit der schriftlich formulierten Sprache und werden immer vertrauter damit (z.B. mit besonderen Wendungen wie «Es war einmal» oder anderen Satzbaumustern, die sich so nur in der geschriebenen Sprache finden, mit unterschiedlichen Erzählstilen etc.). Dies ist von eminenter Bedeutung gerade für Kinder, die aus Familien stammen, in welchen die Schrift und der Umgang mit ihr keinen grossen Stellenwert haben, wie auch für Kinder nicht deutscher Muttersprache.

Sprechen

Welcher Nutzen lässt sich aus Vorlesesituationen für das eigene Sprechen erkennen? Vorleser/innen sind Vorbilder in Bezug auf Sprachgestaltung. Jeder Vorleser/jede Vorleserin hat ihre eigene Art, einen Text zu lesen. Wir erleben, «[…] wie formulierte Sprache genussvoll artikuliert und klangästhetisch gestaltet» werden kann und können diese Erfahrungen für uns selber nutzbar machen (Blesi, 2003, 37). Vorlesevorbilder können inspirierend für die eigene Vorlese- oder Vortragsvorbereitung sein.

Lesen

«Vorlesen [stellt] eine der unaufwendigsten und wirksamsten Formen von Lese-Animation [dar]»(Blesi, 37). Vorlesen kann Lust auf das eigene Lesen machen. Über das Vorlesen kommen Kinder in Kontakt mit verschiedenen Geschichten und Büchern, mit verschiedenen Erzählmustern, sie kommen in Kontakt mit unterschiedlichen Erzählstilen. Im Idealfall machen Vorlesesituationen «gluschtig» auf das Lesen weiterer Bücher desselben Autors oder auf das Lesen neuer Bücher zum gleichen Thema etc. Im Hinblick auf die Förderung der Lesemotivation – dem wohl wichtigsten Ziel des Leseunterrichts – hat Vorlesen eine nicht zu unterschätzende Funktion. Der Vorlesesituation lassen sich also für jeden Teilbereich des Sprach- bzw. Deutschunterrichts sprachfördernde Komponenten abgewinnen. Vorlesestunden sind darüber hinaus emotional und sozial bedeutsam: Mit der entspannten Atmosphäre in Vorlesestunden, der Nähe zwischen Vorleser/innen und Zuhörer/innen und der Begegnung mit einem ansprechenden Text werden Gefühle von Schülerinnen und Schüler angesprochen und in der Regel sind dies Momente, die als sehr positiv empfunden und als solche auch erinnert werden (vgl. z.B. Decker-Peaceman,H., 2001 oder Hurrelmann, 1994). In Gesprächen über das Vorgelesene wird die Vielfalt der Schüler/innen im Spektrum unterschiedlicher Zugänge zu den literarischen Texten und daraus resultierender unterschiedlicher Textinterpretationen sichtbar. Es öffnet sich ein Feld für Perspektivenübernahme, für das Nachvollziehen anderer, neuer Sichtweisen, für das Bewusstsein unterschiedlicher Meinungen und Einstellungen zu bestimmten Themen.

Bedeutung des Vorlesens für Lesemotivation

Die Studien zur Lesesozialisation und zum Verlauf von Lesebiografien machen uns insbesondere auf entscheidende Übergänge, auf die Bedeutung der äusseren Unterstützung durch Personen und auf Arten des Umgangs mit dem Lesen bzw. Vorlesen aufmerksam. Schulstufenbezogen folgende Überlegungen festzuhalten:

Vorlesen in Vorschulalter und Unterstufe

Das Erleben des Vorlesens in einem damit verbundenen intimen Rahmen, der das Gespräch über das Vorgelesene nicht nur zulässt, sondern auch anregt, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Lesemotivation bei jüngeren Kindern. Die Vorlesesituation ist bedeutsam für die Erfahrung, dass in Büchern (bzw. hinter der Schrift) Geschichten versteckt sind, die gefallen, die einen in andere, neue Welten führen, die sich von der Realität unterscheiden. Im Vorlesedialog zwischen Mutter und Kind (vgl. Wieler, 1997) profitiert das Kind desto mehr, je mehr es als aktiver Rezeptions- und Gesprächspartner angesehen wird. In dieser Situation des gemeinsamen Aushandelns von Bedeutungen (ohne vordergründige didaktische Absicht) werden grundlegende Einsichten vermittelt, die für den Schriftspracherwerb zu wichtigen Voraussetzungen werden. In diesem Sinne sollten gerade in der Unterstufe viele gemeinsame Vorlesesituationen geschaffen werden, in welchen den Kindern im Sinne einer offenen Vorlesepraxis (vgl. ebd.) die Möglichkeit gegeben wird, die Bedeutung des Vorleseinhalts aktiv mitzukonstruieren bzw. in der Interaktion mit der Lehrperson auszuhandeln. Dies ist gerade für jene Kinder ausserordentlich wichtig, die zu Hause nicht in den Genuss entsprechender Vorlesesituationen gekommen sind. Auf dem oft als mühsam empfundenen Weg zum Lesen und Schreiben sind viele Kinder noch nicht fähig, Bücher selber, in einem angemessenen



Zusammen Bilder und Geschichten entdecken: Die Lust aufs Bücherlesen kann bereits im Vorschulalter geweckt werden (Foto: Barbara Helbling).

Tempo, zu lesen. Sie werden durch ihre noch mangelnden Lesekompetenzen behindert und kommen so nur auf beschwerlichem, langsamem Weg zum Inhalt eines Textes oder einer Geschichte. Hier kann und soll die Lehrperson über das Vorlesen (oder auch über das Erzählen) die Lust der Kinder auf Geschichten befriedigen. Im Hinblick auf den häufig feststellbaren «Leseknick» im Übergang vom 2. zum 3. Schuljahr hat die Schule die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass alle Kinder die nötigen Kompetenzen erwerben, die es braucht, um in die Phase des genussvollen Lesens, einem Merkmal gelungener Lesebiografien, einzutreten.

Es handelt sich dabei um jene Phase der lustvollen Kinderlektüre, in denen Kinder zu kleinen Leseratten werden und sich dadurch (vor allem auch über das Freizeitlesen) eine solide Lesekompetenz aneignen. Über das Vorlesen kann die Lehrperson während dieser Phase des «Selber-Lesen-Übens» Situationen schaffen, in denen die Schüler/innen regelmässig im eigenen Lesen entlastet werden. Auch hier kann über das Vorlesen erfahrbar gemacht werden, was alles in Büchern liegen kann, wie bereichernd sie für die eigene Person sein können. Positive Erfahrungen mit dem Vorlesen von Geschichten nähren die Lust auf das Vorlesen. Dies sollte die Schule ausnützen und Raum für Vorlesesituationen oder -projekte schaffen.[2]

Vorlesen in Mittelstufe und Oberstufe

Gerade auf dieser Stufe scheint es wichtig zu sein, dass die Schüler/innen im Zuge der beginnenden Pubertät, wo sich in Bezug auf die Lesemotivation ein zweiter Leseknick zeigt, ihre Lesefreude nicht verlieren. Hier kann die Schule mit einem Angebot an (Vor-)Lesestoff, das die auf dieser Stufe breit gestreuten Interessen berücksichtigt, für ein geeignetes Leseumfeld sorgen.

Dass Vorlesen auch auf dieser Stufe im Sinne von Leseanimation von grosser Bedeutung ist, gerade auch für Jugendliche, die selber nicht viel lesen und auf diese Weise in Kontakt mit unterschiedlichen Büchern kommen, versteht sich von selbst. Vorlesen kann auf allen Stufen als belohnend empfunden werden. Gerade auch in höheren Klassen könnte die Lehrperson als Lese- und Vorlesevorbild zu einer jener Schlüsselpersonen in der Lesebiografie von Schüler/innen werden, die neue Zugänge zu Literatur ermöglichen. Weiter könnte das Vorlesen hier ein möglicher Weg sein, Jugendlichen den einen oder anderen Klassiker nahe zu bringen und sie dafür zu begeistern.[3]

Insgesamt scheinen Vorleseprojekte im schulischen wie auch im öffentlichen Rahmen eine entsprechende Wirkung auf die Lesefreude von Kindern bzw. Heranwachsenden zu haben. Dem bekannten Befund, dass sich Mädchen und Knaben hinsichtlich

ihrer Lektürepräferenzen unterscheiden, sollte auch im Rahmen einer Vorlesekultur Rechnung getragen werden. Gerade die Knaben scheinen sich in kritischen Phasen der Leseentwicklung mit Vorliebe anderen Medien zuzuwenden. Dies ist sicherlich nicht nur negativ zu werten. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass hier das Fehlen männlicher (Vor-)Lesevorbilder eine Rolle spielen mag. Über Autorenlesungen, indem Eltern wie auch Bibliothekare in die Schule eingeladen werden oder die Vorlesestunden in den Bibliotheken stattfinden, könnten die Kinder und Jugendlichen vermehrt auch männlichen Vorlesern begegnen.

Vorlesen als Geschenk

Vorlesen soll vor allem auch als eine Aktivität verstanden werden, die in sich schon ihre Begründung hat. Wir lesen vor, weil wir selber gerne (vor-)lesen, weil uns ein Text, ein Buch gefällt und wir den Kindern oder Jugendlichen ein faszinierendes Stück Literatur schenken möchten. Ganz unwichtig, ob das Buch nachher von den Jugendlichen oder Kindern selber gelesen wird oder eben nicht, und ohne Anspruch darauf, dass das Buch allen gefalle oder bis ins Hinterste verstanden werde. Und ganz ohne dafür eine Gegenleistung zu erwarten. Als Vorleser/innen bieten wir an: Autor/innen und Themen – und ein gemeinsames Erlebnis.

1 In den nachfolgenden Ausführungen zur Unterscheidung eines «lauten Lesens» von einem «Vorlesen» und zum Vorlesen im Deutschunterricht stütze ich mich auf den Artikel «‹Lies vor!› – eine doppelbödige Anweisung» von Pankraz Blesi (Bulletin Leseforum Schweiz, 12 (2003)).
2 Für ein Praxisbeispiel («Offenes Vorlesen an einer Südtiroler Grundschule») vgl. Rössler, 2001.
3 Zu den Gefahren eines Unterrichts auf dieser Stufe, der darauf ausgerichtet ist, verschiedene klassische Werke im Sinne eines literarischen Kanons «durchzunehmen», vgl. auch Garbe, 2002.

Bibliographie

Bambach, H. (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Bottighofen: Libelle.
Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (1998): Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: Sabe.
Blesi, P. (2003): «Lies vor!» – eine doppelbödige Anweisung. Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen». Bulletin Leseforum Schweiz 12 (2003), 33–39.
Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil: Libelle.
Deckert-Peaceman, H. (2001): Nicht nur zur Weihnachtszeit – Vorlesezeiten, Vorleseräume, Vorlesewelten. Die Grundschulzeitschrift 150, 6–10.
Garbe, Christine (2002): Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. Der Pisa-Schock als Herausforderung für eine systematische Leseförderung in allen gesellschaftlichen Bereichen. (Festvortrag Bibliothekstage für Niedersachsen und Sachsen-Anhalt in Salzgitter) www.lies-online.de/Lies12/lesekompetenz.htm.
Hurrelmann, B. & Hammer, M. (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127, 17–26.
Richter, K. & Plath, M.(2005): Warum Vorlesen? Lesemotivation in der Grundschule. Weinheim und München: Juventa.
Rössler, M.T. (2001): «Hexengeschichten sind cool.» Offenes Vorlesen an Südtiroler Grundschulen. Die Grundschulzeitschrift 150, 18–20.
Rosebrock, C. (2003): Wege zur Lesekompetenz. Beitr. Juglit. Medien, 55(2003, Heft 2, 85–95.
Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Weinheim und München: Juventa.

Hans Lösener

Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz?

Welche Rolle spielt das laute Lesen für den Erwerb der höheren Lesekompetenzen? Keine allzu wichtige, möchte man meinen, jedenfalls, wenn man sich ausschliesslich an den Lesekonzepten der grossen internationalen Lesestudien orientiert. Sowohl IGLU als auch PISA 2000 knüpfen bekanntlich an das angelsächsische Konzept der reading literacy an, bei dem es in erster Linie um das zielgerichtete Ermitteln und Verwerten von Informationen aus einem Textzusammenhang geht. Da das laute Lesen für diese Form der Informationsverarbeitung nicht zwingend erforderlich ist, tritt es in den genannten Studien denn auch in den Hintergrund. Aber was heisst das für den Leseunterricht? Sollen die Kinder künftig nur noch Techniken der textuellen Informationsermittlung erlernen? Und sollten wir deshalb lieber auf das laute Lesen verzichten? Tatsächlich wäre es fatal, aus dem Untersuchungsprofil der grossen Lesestudien zu schliessen, dass dem lauten Lesen bei der Ausbildung der Lesekompetenz keine nennenswerte Bedeutung zukommt. In dem vorliegenden Beitrag soll erläutert werden, welchen Stellenwert das laute Lesen für die Ausbildung der Lesekompetenz insgesamt besitzt und wie es effektiv gefördert werden kann.

Lesekompetenz, Lesefertigkeit, Lesefähigkeit

Die Praxis des lauten Lesens ist für die Förderung der Lesekompetenz der Schüler unverzichtbar. Dies wird deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass sich die Lesekompetenz nicht in den für die reading-literacy-Konzepte relevanten Lesefertigkeiten erschöpft. Zum einen, weil es weit mehr Lesefertigkeiten gibt als die, welche bei PISA und IGLU überprüft wurden, und zum anderen, weil auch die Lesefertigkeiten selbst nur einen Teilbereich der Lesekompetenz darstellen. Denn Lesekompetenz, Lesefertigkeit und Lesefähigkeit sind nicht dasselbe, vielmehr sollte zwischen diesen drei Begriffen klar unterschieden werden. Die Lesekompetenz selbst stellt dabei das allge-

meinste Konzept dar, denn sie umfasst die drei grossen Bereiche des Lesevermögens, nämlich die (sprachlichen) Lesevoraussetzungen, die eigentliche Lesefähigkeit und die auf dieser aufbauenden speziellen Lesefertigkeiten. Soll die Rolle des lauten Lesens für die Ausbildung einer umfassenden Lesekompetenz adäquat beurteilt werden, ist es hilfreich, sich zunächst die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen diesen drei Feldern der Lesekompetenz vor Augen zu führen (vgl. Abb. 1).

Die drei Felder der Lesekompetenz

Das erste Feld, die sprachlichen Lesevoraussetzungen, wird lange vor dem eigentlichen Lesenlernen ausgebildet. Es umfasst all jene Fähigkeiten, die für die hörende und sprechende Artikulation von Sinneinheiten erforderlich sind: die Fähigkeit zur Unterscheidung und Kombination von Lauten, zur Gliederung von Silben, Wörtern und Sätzen und zur Modellierung von Intonation, Phrasierung und Betonung beim Hören und Sprechen. Entscheidend ist dabei die Tatsache, dass die Fähigkeit zum artikulierten Sprechen und Hören mit der Fähigkeit zur Sinngestaltung und zum Sinnverstehen Hand in Hand geht. Der entscheidende Begriff ist hier der Begriff der Artikulation. Und Artikulation meint sehr viel mehr als nur korrekte Aussprache. Denn sprachliche Artikulation ist immer auch Sinnartikulation. Mit anderen Worten: Wer die Artikulation einer Äusserung ändert, ändert auch ihren Sinn. So erhält beispielsweise der Satz «Da kann ich nur lachen» je nachdem, ob man «lachen» oder «ich» betont, eine andere Bedeutung. Aber zur Artikulation gehört eben nicht nur die Betonung, sondern jedes sinngliedernde Merkmal, von der Wortstellung bis zur Lautabfolge. Und auch hier wirken sich bereits geringe Eingriffe sinnverändernd aus. Eine einfache Umstellung des Satzes genügt, um seine Aussage vollständig zu ändern: «Nur da kann ich lachen» bzw. «Nur ich kann da lachen». Auch wenn einzelne Laute hinzugefügt (oder modifiziert) werden, entstehen Sinnverschiebungen («Nur dann kann ich lachen», «Nun, da kann ich lachen», «Nur da kann ich wachen» etc.). Wer die oft minimalen Artikulationsunterschiede überhört oder nicht kennt, wird die Äusserungen nicht richtig verstehen, und wer sie sprechend nicht realisiert, wird sich nicht verständlich machen können. Was erwachsenen Sprechern trivial erscheinen mag, ist für Kinder im Grundschulalter noch lange keine Selbstverständlichkeit – und unverzichtbare Grundlage für das Lesenlernen. Denn die Fähigkeit zur Artikulation, also zur Gliederung der kleinen und grossen Sinneinheiten der Sprache, ist zugleich Teil der Lesekompetenz. Dies wird deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass die Lesefähigkeit zunächst einmal in nichts anderem besteht als in der Fähigkeit zur Reartikulation des Geschriebenen. Anders gesagt: Wer lesen kann, kann geschriebene in gesprochene Rede verwandeln – und zwar unabhängig davon, ob er laut oder leise liest.[1]

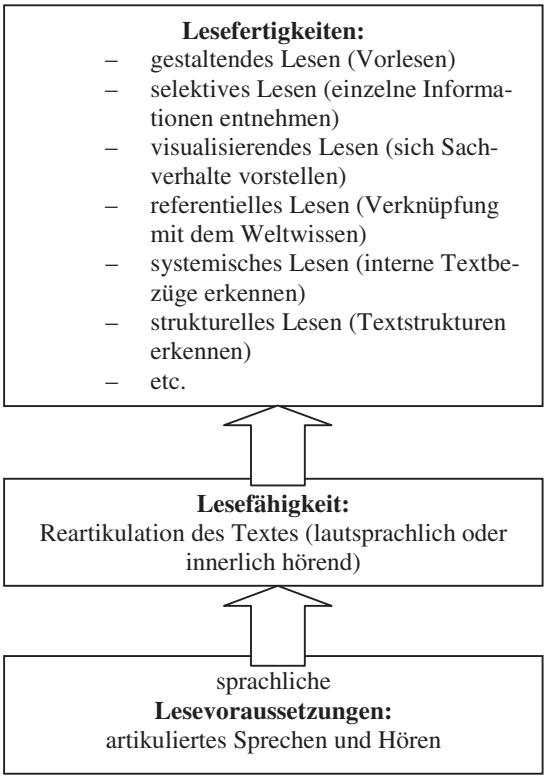


Abb. 1: Die drei Felder der Lesekompetenz

In der Leseforschung ist seit langem bekannt, dass auch beim stillen Lesen das Geschriebene innerlich gehört und sogar häufig still mitgesprochen wird.[2] Alle Ausformungen und Spezialisierungen des Lesens, aus denen sich dann die verschiedenen Lesefertigkeiten ergeben, beruhen auf dieser ersten und grundsätzlichen Fähigkeit zur Reartikulation der Rede. Ohne sie kann keine der vielfältigen Lesefertigkeiten ausgebildet werden. Die Gesamtheit der Lesefertigkeiten gehen also aus der einen Lesefähigkeit hervor und werden durch sie erst ermöglicht. Auf das grosse Feld der Lesefertigkeiten, zu dem das selektive Informationslesen ebenso gehört wie das strukturelle Tabellenlesen oder das visualisierende Lesen einer Wegbeschreibung, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da uns hier die Frage nach der Bedeutung des lauten Lesens für den Leselernprozess interessiert. Das eben skizzierte Modell vermag zu erklären, warum dem lauten Lesen, etwa als gestaltendes Vorlesen oder als ausprobie-

rendes Spontanlesen, beim Lesenlernen eine besondere Rolle zukommt, obwohl es nur eine unter vielen Lesefertigkeiten darstellt. Denn stärker als bei allen anderen Lesefertigkeiten tritt beim lauten Lesen die Lesefähigkeit selbst, nämlich das «Wiederherstellen der Rede», wie Christian Winkler dies genannt hat, in den Fokus der Aufmerksamkeit. Wer «laut» liest, erfährt den Vorgang der Reartikulation buchstäblich am eigenen Leibe. Der Lesende spürt, wie er das Geschriebene in Gesprochenes verwandelt und wie der Text so für ihn und für andere hörbar wird.

Diese Tätigkeit stellt auch an einen geübten Leser hohe Ansprüche und verlangt seine ganze Aufmerksamkeit: Er muss sich in den Text hineinhören, deutlich sprechen, das richtige Lesetempo finden, Pausen und Betonungen setzen, seine Stimmführung dem Text anpassen und gleichzeitig vorausahnen, wo dessen Sinnbewegung hinführt. Es lässt sich schwerlich eine Lesepraxis denken, die ähnlich umfassend zur Förderung der Lesefähigkeit beizutragen vermag wie das laute Lesen. Wenn es manchmal dennoch in die Kritik gerät, so deshalb, weil es in der Unterrichtspraxis häufig auf ein mechanisches Wiedergeben des Textes reduziert wird. Zu den Symptomen eines solch reduzierten Verständnisses des lauten Lesens gehört ebenso das schädliche «Fehlerlesen» (jeder Schüler darf lesen, bis er einen Fehler macht), das die Aufmerksamkeit vom Text auf die Lesefehler lenkt, wie das zweifelhafte Ideal des «flüssigen Lesens», das fast immer zu einem überhöhten Lesetempo und zu einer ungenauen Textartikulation führt. Wird das laute Lesen nur als blosser Automatismus praktiziert, so stellt sich zwangsläufig eine Abkopplung zwischen Lesen und Verstehen ein: Die Schüler lesen ohne zu verstehen, was sie lesen.

Nicht das laute Lesen an sich ist also problematisch, sondern vor allem die Schwundformen, zu denen es im Unterricht oft reduziert wird. Genauso schädlich ist übrigens auch die Überforderung der Schüler, wenn jedes laute Lesen bereits als ein Vorlesen verstanden wird. Pankraz Blesi rät deshalb im Unterricht deutlich zu unterscheiden zwischen dem ausprobierenden lauten Lesen, bei dem Leser und Zuhörer versuchen, gemeinsam einen Text zu erkunden und dem vorbereiteten Vorlesen, bei dem der Vorlesende den Zuhörern einen ihm bekannten Text vorträgt (Blesi 2003). Häufiger Einwand gegen das laute Lesen ist auch der Zeitaufwand, den es verlangt. Viele Grundschullehrer scheuen sich deshalb, Schüler laut lesen zu lassen und bevorzugen das stille Lesen, bei dem alle Schüler gleichzeitig aktiv sind. Dieses Problem mindert jedoch nicht den Stellenwert des lauten Lesens für den Leselernprozess insgesamt. Es kann daher nicht die Frage sein, ob im Unterricht weiterhin laut gelesen werden sollte, sondern nur, wie diese Leseform möglichst effektiv eingesetzt werden kann. Wichtigste Voraussetzung dafür ist die kontinuierliche Verbindung zwischen Lesen, Sprechen und Hören zur Schaffung eines Artikulationsbewusstseins bei den Kindern, also eines ersten Wissens um die Funktions- und Wirkungsweise der Artikulation in der Sprache. Das ist möglich, wenn einige einfache Prinzipien beachtet werden. Die fünf wichtigsten seien an dieser Stelle genannt.

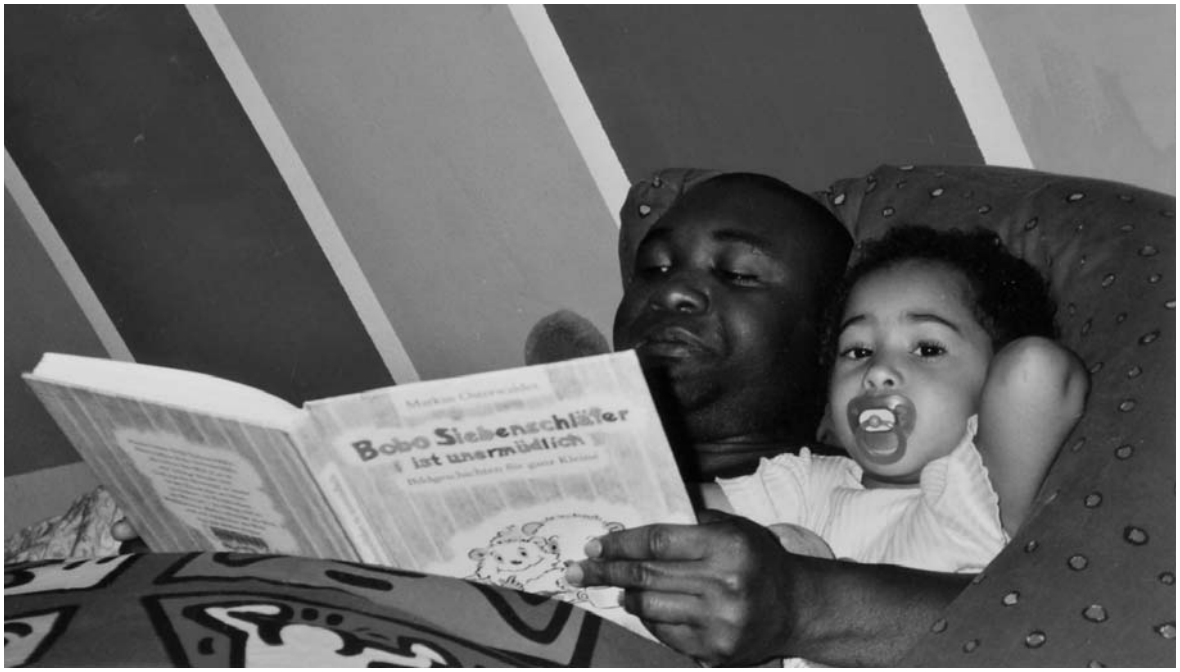
Praxistipp

Es gibt viele Möglichkeiten, die Zuhörkompetenzen zu stärken, z.B.:

- Regelmässiges Lesefrühstück in der Klasse: Eine Frühstückspause pro Schultag wird gemeinsam in der Klasse verbracht. Der Lehrer liest während dieser Zeit ein Stück aus dem Buch, das sich die Klasse ausgesucht hat.
- Vorlesen mit Mandalas: Vielen Kindern fällt es anfangs schwer, sich auf die vorgelesene Geschichte zu konzentrieren. Sie werden schnell müde und stören dann die anderen Kinder beim Zuhören. Man kann deshalb das Vorlesen mit Ausmalen von Mandalas verbinden.
- Einsatz von Hörspielen im Unterricht: Anders als im Fremdsprachenunterricht werden Hör medien selten im Deutschunterricht eingesetzt. Obwohl dann die Zuhörmotivation der Kinder besonders gross wäre.
- Zuhören mit «Riesenohren»: Bei dieser Übung setzen sich alle Kinder mit dem Rücken zum vorlesenden Lehrer und legen die Aussenkante ihrer Hände so um die Ohrmuschel, dass sich eine Hörschale bildet, die sich zum Vorleser hin öffnet. Gerade bei Gedichten und bei kürzeren Texten ermöglicht diese Anordnung ein intensives Hörerlebnis.
- Zuhören mit geschlossenen Augen: Eine besonders intensive Form des Zuhörens. Die Schüler können so das Gehörte leichter in innere Bilder übersetzen und ihre Aufmerksamkeit auf den vorgelesenen Text fokussieren.

Lesen und Zuhören verbinden

Der Leseunterricht beginnt nicht mit der Einführung der Buchstaben, sondern mit der Erfahrung des Zuhörens. Das gegenseitige Zuhören, das Hören auf



Das Kind hört gerne zu, wenn es gemeinsam mit den Eltern in andere Welten eintauchen kann (Foto Kristina Villiger Abogso Fouda).

eine vorgelesene Geschichte, auf die Erzählungen der Mitschüler und auf die eigene Stimme sollte daher von Anfang an geübt werden und im Unterricht immer wieder thematisiert werden.

Lesen und Sprechen verbinden

Bei der Verbindung zwischen Lesen und Sprechen geht es nicht nur darum, dass über das Gelesene immer auch gesprochen werden sollte, sondern auch um intensive Formen der lesenden Aneignung, zu denen auch das auswendig Sprechen gehört.

Tatsächlich kann das bewusste, gestaltende, freie Sprechen von Reimen, kleinen Gedichten oder anderen Texten auf vielfältige Weise zur Schulung der Lesefähigkeit beitragen. Denn wer einen Text auswendig spricht, ist ja nicht nur in der Lage, die darin verwendeten Wörter korrekt auszusprechen, er hat sich auch das Artikulationsgefüge des Textes mit seinen Sinnschritten, Sprechbögen, Betonungen und Pausen angeeignet. Die zentrale Sprachleistung beim Auswendigsprechen liegt denn auch nicht in erster Linie im Rückgriff auf das gespeicherte Wissen, sondern im hörendsprechenden Nachvollzug des Textgefüges, eben in der Reartikulation der geschriebenen Rede. Ein Leseunterricht, der über das reine Wortlesen hinausgehen will, sollte immer wieder das Gelesene als Gesprochenes erfahrbar machen, zumal den meisten Kindern im Grundschulalter das auswendige Sprechen leicht fällt und Freude bereitet.

Praxistipp

Das auswendige Sprechen kann Kindern Spass machen, wenn

- der Lehrer immer wieder auch selbst Gedichte vorträgt
- sich die Kinder ihre Texte selbst aussuchen können
- die Gruppe auf ihre Aufgabe als Zuhörer vorbereitet wird und die Vortragenden durch Applaus vor und nach dem Vortrag unterstützen
- die gelernten Gedichte öfters vorgetragen und auch noch in den folgenden Jahren im Unterricht aufgegriffen werden.

Mit Leseportionen und Lesepausen arbeiten

Bereits zu Beginn, im Anfangsunterricht, kann Kindern die Verbindung zwischen dem Geschriebenen und dem Gesprochenen bewusst gemacht werden. Sie verstehen, dass ein Text gesprochen klingen muss, wenn er «richtig» gelesen wird. Eine grosse Hilfe für das artikulierte Lesen bietet die Arbeit mit Leseportionen – der Begriff stammt von Hans und Elly Glinz (1997) – und Lesepausen. Die Bildung von Leseportionen dient in erster Linie dem Erfassen von Wortgruppen als Sprecheinheiten, wobei die Leseportionen am Anfang vorgegeben werden kön-

nen. Sehr bald werden die Kinder dann in der Lage sein, Leseportionen selbstständig und spontan zu bilden. Dasselbe gilt für das bewusste Setzen von Lesepausen zur Gliederung der Sinnschritte des Textes.

Als hilfreich erweist sich dabei die Einführung einer einfachen Lesenotation, die zwischen «|» für eine schwache und «‖» für eine starke Zäsur unterscheidet.3 Wichtig ist, dass die Zeichen als Vorlesehilfe und nicht als grammatisches Analyseinstrument eingesetzt werden, da es nicht zweckmässig ist, dass die Schüler jede Wortgruppe und jede Satzgrenze mit einem entsprechenden Zeichen versehen; vielmehr sollen diese nur punktuell gesetzt werden und besonders auffällige oder wirkungsvolle Zäsuren markieren.[4]

Eine mögliche Notierung für den Anfang eines Lesestücks aus einer Fibel für das 2. Schuljahr wäre etwa die folgende:

Der Bauer und der Teufel

Es war einmal ‖ ein kluges und verschmitztes Bäuerlein. ‖ Eines Tages, als es mit der Arbeit auf seinem Acker fertig war | und gerade heimfahren wollte, | erblickte es mitten auf seinem Acker | einen Haufen | feuriger Kohlen. ‖ Oben auf der Glut sass | ein kleiner schwarzer Teufel. | «Du sitzest wohl auf einem Schatz,» | sprach das Bäuerlein. […][5]

Natürlich sind auch andere Zäsursetzungen möglich. Gerade beim Vorlesen unterschiedlicher Versionen können die Kinder die Wirkung der Zäsuren begreifen. Keinesfalls sollte der Lehrer eine «richtige» Fassung vorgeben.

Sprechweisen heraushören und umsetzen

Gerade bei erzählenden Texten kommt es darauf an, den richtigen «Ton» beim Lesen zu finden. Besonders wichtig ist dies bei dialogischen Passagen mit wörtlicher Rede, die mit verschiedenen Sprechweisen (z. B. ärgerlich, fröhlich, traurig, stolz etc.) gelesen werden müssen. Hier sollte bereits beim ersten gemeinsamen Erlesen des Textes überlegt werden, welche Sprechweise jeweils zu welcher Äusserung passt: Wie spricht der kleine Michel, wie Lina oder Alfred in Astrid Lindgrens Kinderbuch? Und was verraten die Sprechweisen über die Stimmungen, Gefühle und Gedanken der Personen im Text? Wird das Entdecken und Wiedergeben von Sprechweisen im Unterricht regelmässig geübt, werden die Schüler sehr bald in der Lage sein, auch beim stillen Lesen Sprechweisen innerlich zu hören (vgl. Lösener 2001).

Bei dem folgenden Gesprächsausschnitt aus «Der gute Räuber Willibald» von Rudolf Otto Wiemer kann man fast jeder Äusserung eine Sprechweise zuordnen. Viele Kinder können bereits im zweiten Schuljahr solche Sprechweisen beim stillen Lesen aus dem Text heraushören. Beim lauten Lesen kann man dann gemeinsam überprüfen, ob sie passen.

«Woher hast du das Brot?» sagt Manni, als der Räuber nach Hause kommt.
(erschrocken / interessiert)

«Gestohlen, natürlich.»
(selbstbewusst)

Manni setzt sich im Bett hoch. «Du darfst mich nicht anlügen, Willlibald!»
(empört / bestimmt)

«Räuber dürfen lügen», sagt Willibald.
(trotzig / stolz)

«Aber du nicht! Weil du in mein Bilderbuch gehörst. Und weil du mein Freund bist.»
(bestimmt / zurechtweisend)

«Ich will nicht dein Freund sein», sagt Willibald. «Schuljunge und Räuber, das passt nicht zusammen.»[6]
(etc.)

Über das Gelesene sprechen

Das laute Lesen darf nie vom Textverständnis abgekoppelt werden und als blosser Automatismus praktiziert werden. Aus diesem Grunde sollte das laute Lesen immer wieder mit dem Sprechen über das Gelesene verbunden werden. Textverstehen und Leseleistung werden sich so gegenseitig befruchten: Das laute Lesen macht die Sinngestaltung unmittelbar erfahrbar und umgekehrt hilft das Textverständnis dabei, die richtige Lesegestaltung zu finden.

Soviel ist sicher: Das laute Lesen wird auch in Zukunft ein unverzichtbarer Bestandteil des Leseunterrichts bleiben. Wenn im Zuge der Diskussion um PISA und IGLU vorübergehend andere Lesefertigkeiten in den Mittelpunkt des Interesses gerückt sind, so kann dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass wohl keine andere Lesepraxis so effizient zur Ausbildung der eigentlichen Lesefähigkeit beizutragen vermag wie

das laute Lesen. Im Übrigen hiesse es IGLU falsch verstehen, wenn man Kinder nur noch zum informationsentnehmenden Lesen anhalten und darüber die Förderung der eigentlichen Lesefähigkeit vernachlässigen würde.

Denn stärker als beim stillen Lesen können die Schüler beim lauten Lesen erfahren, dass Lesen zunächst einmal ein Hören auf das Sprechen im Text ist. Die Aufgabe des Leseunterrichts besteht deshalb vor allem darin, der Neugierde der Kinder auf dieses Sprechen immer wieder neue Nahrung zu geben – durch Texte, die es wert sind, laut gelesen zu werden.

1 «Praktisch gleichzeitig mit dem Identifizieren der Wortbilder und dem Erfassen der Bedeutungen muss eine dem Text angemessene Stimmführung gefunden werden, eine Gesamtklanggestalt, in welche man die Lautungen der identifizierten Wörter und Sätze einbettet, sei es sprechend beim lauten Lesen, sei es in einem inneren Hören beim stillen Lesen.» (Elly Glinz 1997, 68).
2 Empirisch nachweisen lässt sich das innere Artikulieren beim Lesen durch das vielfach untersuchte Phänomen der «Subvokalisation», also die begleitende Aktivität der Sprechmuskulatur beim stillen Lesen. Interessant ist in diesem Zusammenhang vor allem die Tatsache, dass beim stillen Lesen die subvokale Tätigkeit mit steigendem Schwierigkeitsgrad des Textes zunimmt. Je schwieriger ein Text für den Leser ist, desto stärker wird das Bedürfnis laut zu lesen (Gibson/Levin 1980, 186).
3 Zur Frage der Gliederung und Zäsurensetzung beim gestaltenden Lesen vgl. auch Ockel (2000, 26 ff.). Für die weiterführenden Schulen kann auf die komplexere, von Ortwin Beisbart vorgeschlagene Notation zurückgegriffen werden (Beisbart 1993). Eine eher grammatisch orientierte Verwendung der Lesenotationszeichen findet sich bei Wolfgang Menzel (Menzel 2002, vgl. Arbeitsblatt 14).
4 Vgl. hierzu auch Karl Holles Beobachtungen zur Funktion der Interpunktion in Schülertexten (Holle 1997).
5 Der Textausschnitt ist dem 1994 bei Cornelsen erschienenen Lesebuch Jo-Jo (Bd. 2: Lesebuch für das 2. Schuljahr, S. 26) entnommen. Es handelt sich um eine vereinfachte Fassung des gleichnamigen Grimm'schen Märchens.
6 Aus: Rudolf Otto Wiemer (1994): Der gute Räuber Willibald. Stuttgart: Arena, 23.

Literatur

Beisbart, Ortwin (1993): Der Ton macht nicht nur die Musik. Plädoyer für das Vorlesen in der Schule sowie einige Ratschläge für die Vermittlung dieser Fähigkeit. In: Ortwin Beisbart u.a. (Hg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leute. Donauwörth: Ludwig Auer, 167–176.
Gibson, Eleanor J./Levin, Harry (1980): Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett-Cotta. (Amerikanisches Original 1975).
Glinz, Elly (1997): Lesen und Verstehen. In: Elly Glinz/Hans Glinz/Markus Ramseier (Hg.): Sprachunterricht – Theorie und Praxis. Grundlagen zum Schweizer Sprachbuch. Zürich: sabe Verlag, 64–96.
Holle, Karl (1997): «Ohne Satzzeichen ist das Wörterschreiben so langweilig!» – Zeichen-Setzung in historischen Texten und Schülertexten. In: Heiko Ballhorn/Heide Niemann (Hg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle, 201–212.
Lösener, Hans (2001): Lesen, was ein Text macht: Auf dem Weg zu einem anderen Lesen. In: Didaktik Deutsch. H. 11/2001, 22-37.
Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch. Themenheft: Leseleistung – Lesekompetenz. 2002. Heft 176, 20–24 (+ Arbeitsheft).
Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Hohengehren: Schneider Verlag.
Blesi, Pankraz (2003): «Lies vor!» – eine doppelbödige Anweisung Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen». In: Bulletin Leseforum Schweiz. 12 (2003), 33-39. (Online: http://www.leseforum.ch/d/bulletin_12.htm).
Wiemer, Rudolf Otto (1994): Der gute Räuber Willibald. Stuttgart: Arena.

Reto Studer

Markt und Nutzung des Hörbuchs in der Schweiz

In den vergangenen Jahren hat, das wissen Medienwissenschafter wie Praktiker, das Hörbuch immer mehr Verbreitung gefunden. Buchhandlungen und Bibliotheken haben ihre entsprechenden Sortimente vergrössert und nicht selten eigenständige Audio-Abteilungen geschaffen. Von der Forschung wurde dieses zwar nicht neue, doch neuerdings massentaugliche Medium allerdings lange Zeit kaum untersucht. Ziel meiner Lizentiatsarbeit am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich (IPMZ) war es deshalb, Grundlagenwissen über die Hörbuchnutzer und -nutzung in der Deutschschweiz zu schaffen und ausserdem einen ersten Überblick über die Verlagslandschaft zu bieten. Dieser Artikel konzentriert sich auf die gleichsam für Wissenschaft wie Praxis interessanten Ergebnisse; auf theoretische Grundlagen wird nicht eingegangen.

Hörbuchnutzer und -nutzung

Die Erhebung der Nutzungsdaten im August/September 2004 wurde von über zwei Dutzend grösseren Buchhandlungen und Gemeindebibliotheken zwischen Basel und Chur durch das Auflegen von Fragebogen unterstützt. So konnten mehr als 700 Hörbuchnutzer erreicht werden, was einigermassen zuverlässige Aussagen über die Nutzerschaft und die Nutzung des Hörbuchs in der Deutschschweiz ermöglicht. Die wichtigsten Erkenntnisse sind:

Hörbuchnutzer

Selbst wenn die Stichprobe nicht vollständig repräsentativ ist, so kann doch festgehalten werden, dass das Hörbuch mehrheitlich von Frauen (72%), der Altersgruppe der 30- bis 49-jährigen (58%) und Perso-

nen mit höherer formaler Bildung (Maturität oder Universitätsabschluss; 60%) genutzt wird. Die Tatsache, dass dies in etwa Befunden aus der Buch- und Leseforschung entspricht, stützt die nahe liegende Annahme einer grossen Schnittmenge zwischen Buchlesern und Hörbuchnutzern.

In der Tat: Verglichen mit der Gesamtbevölkerung, sind die befragten Hörbuchnutzer überdurchschnittlich starke Buchleser – und Fernsehverweigerer: Der Anteil von Nichtsehern ist rund viermal grösser als in der Gesamtbevölkerung. Die Hälfte der Befragten nutzt nicht mehr als 5 Hörbücher pro Jahr; nur 20% nutzen mehr als eines pro Monat.

Deshalb muss die Rede vom Hörbuchboom relativiert werden – in dem Sinne nämlich, dass es zwar (weiterhin) wenige Vielnutzer gibt, dass aber die Zahl der Hörbuchnutzer in den vergangenen Jahren enorm zugenommen hat und somit das Hörbuch vom Geheimtipp zum Medium für die Massen mutiert ist: Die Hälfte der Befragten ist erst im Jahre 2000 oder später mit dem Hörbuch in Kontakt gekommen. Da für die Studie lediglich Hörbuchnutzer befragt wurden, ist es vorerst leider nicht möglich, eine Aussage über deren Anteil in der Gesamtbevölkerung zu machen.

Anstösse zu Hörbüchern

Der Weg zum Hörbuch führte mehrheitlich über die Auslage und das Angebot in Buchhandlungen und Bibliotheken (63%); der Familien- und Bekanntenkreis folgt mit grossem Abstand auf dem zweiten Platz (38%). Rezensionen in den Medien, Verlagswerbung u.a. spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Buchhandlungen und Bibliotheken geben auch am häufigsten Anstösse zu weiteren Hörbüchern (89%) und sind die Orte, an denen Hörbücher am häufigsten gekauft bzw. ausgeliehen werden (64 bzw. 69%).

Da die Befragten aus forschungsökonomischen Gründen auch an ebendiesen Orten rekrutiert wurden, dürften die Zahlen in der Realität etwas tiefer liegen; reine Internetkäufer u.a. konnten so nicht erreicht werden. Es steht jedoch zweifellos fest, dass sich das Hörbuch in Bezug auf die Verkaufsstellen nicht vom Buch emanzipiert hat. Auch handelt es sich dabei kaum um eine Konkurrenz oder gar eine Alternative zum Buch: Zum einen sind die Hörbuchnutzer, wie bereits formuliert, starke Buchleser, zum anderen hat ihr Buchkonsum seit der persönlichen Entdeckung des Hörbuchs gemäss Selbstaussage nur in einigen wenigen Fällen abgenommen. In der Regel wird das Hörbuch also nicht auf Kosten des Buches, sondern zusätzlich zum Buch genutzt. Allfällige kulturkritische oder medienpädagogische Befürchtungen sind also unbegründet – wie sich allerdings vorerst auch die Hoffnung, dass das Hörbuch Nichtleser zu Lesern machen könnte, nicht bestätigen lässt.

Aspekte der Nutzung

Im Gegensatz zum Buch kann das Hörbuch gemeinschaftlich genutzt werden, und auch Paralleltätigkeiten sind möglich. Zumindest die Möglichkeit des gemeinschaftlichen Konsums scheint jedoch wenig interessant zu sein: Weitaus am häufigsten wird das Hörbuch allein genutzt (90%).

Dafür nutzen rund 80% der Befragten die Möglichkeit, dabei Paralleltätigkeiten nachzugehen, indem sie gleichzeitig Hausarbeiten erledigen (56%), aber auch Auto fahren (34%), sich kreativ betätigen (17%) oder Sport treiben (11%). Dies ist ein weiteres Indiz für die Annahme, dass das Hörbuch das Buch ideal ergänzt: In Situationen, in denen sich kein Buch lesen lässt, wird eben eines gehört. Die Nutzung findet grossmehrheitlich zu Hause (89%), an zweiter bzw. dritter Stelle im Auto (35%) und im öffentlichen Verkehr (17%) statt.

Beliebteste Hörbuchtypen

Die am häufigsten genutzten Hörbücher sind, dem Angebot entsprechend, Romanlesungen, Hörspiele auf der Grundlage von Romanen, Kriminalhörspiele und Lesungen von Klassikern. Das Hörbuch wird also, unabhängig von Geschlecht, Alter und Bildung der Nutzer, grossmehrheitlich zur Unterhaltung genutzt. Sehr häufig gibt es Überschneidungen zwischen Buch- und Hörbuchsammlung (also zwischen genutzten Büchern und Hörbüchern) der Befragten; in diesen Fällen wurde häufiger zunächst das Buch gelesen und dann das Hörbuch genutzt als umgekehrt (44 bzw. 23%). Worin die Motive für diese nochmalige Nutzung durch ein anderes Medium liegen, ist nicht bekannt.

Vorteile, Nachteile und gewünschte Entwicklungen

In einem eher qualitativen Sinne wurde die Bewertung von Hörbuch und Hörbuchmarkt durch die Nutzer untersucht. Die entsprechenden Fragen waren offen gestellt, d.h. den Befragten standen keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. So wurde eine unvoreingenommene Herangehens-

weise sowohl seitens der Befragten als auch von Seiten des Verfassers gewährleistet. Die Antworten wurden nachträglich kategorisiert, um eine Quantifizierbarkeit zu ermöglichen. Im Folgenden werden nur die jeweils häufigsten Antworten vorgestellt.

Der mit grossem Abstand am häufigsten genannte Vorteil des Hörbuchs ist die Möglichkeit der Paralleltätigkeit (52%), gefolgt von der Entspannung beim Zuhören (22%), der geringeren Anstrengung als beim Lesen (18%), den schönen Stimmen der professionellen Sprecher (Hörgenuss als solches; 16%), der Entlastung der Augen (13%) und dem viel zitierten «Kino im Kopf» (10%). Als negative Eigenschaft wurde besonders häufig genannt, dass der Inhalt stark vom Vorleser geprägt wird (23%); von der Interpretation hängt also, wenig überraschend, sehr vieles ab, im Guten wie im Schlechten.

Weitere negative Faktoren sind u.a. das schwierige Handling (Tracks statt physisches Buchzeichen; 21%), fallweise Kürzungen und zu hohe Preise (je 15%) sowie die hohe Konzentration, die bei der Nutzung erforderlich ist (11%) – gerade im Vergleich zum Buch ist beim Hörbuch ja die Geschwindigkeit der Nutzung vorgegeben, und ein «Zurückblättern» gibt es nur bedingt.

Die wichtigsten Voraussetzungen für ein gutes Hörbuch sind gemäss den Befragten: ein guter Sprecher (89%), ein guter Text (35%), dessen gelungene akustische Umsetzung (13%) sowie der Verzicht auf Kürzungen (10%). Auf die Frage nach gewünschten Entwicklungen wurden weitaus am häufigsten die Vergrösserung des Angebots in Buchhandlungen (18%) und die Senkung der Preise (14%) genannt. Der letztgenannte Aspekt ist eine direkte Forderung in Richtung Hörbuchmarkt, der in einem zweiten, weniger zentralen Teil einer ersten Betrachtung unterzogen wurde.

Hörbuchmarkt

Die Analyse des Schweizer Hörbuchmarktes wurde auf eine Betrachtung der Verlagslandschaft beschränkt. Zu diesem Zweck wurden neun Verlage mit Sitz in der Deutschschweiz schriftlich befragt. Skizzieren lässt sich der Markt wie folgt:

Hörbuchverlage

Die befragten Hörbuchverlage bieten mehrheitlich neben Hörbüchern weitere Medien oder Dienstleistungen an, d.h. es gibt nur wenige reine Hörbuchverlage. Bei den Verlagen, die auch Bücher veröffentlichen, gibt es in der Regel kaum inhaltliche Überschneidungen zwischen Hörbuch- und Buchprogramm.

Das Hörbuch dient also nicht in erster Linie, wie man annehmen könnte, der Zweitverwertung eines literarischen Stoffes. Alle Verlage sind unabhängig und können als kleine bis sehr kleine Unternehmen bzw. Unternehmensbereiche bezeichnet werden, was sich auch auf die Budgets für Werbung, Publikumsforschung etc. auswirkt.

Angebot

Das Angebot beinhaltet überwiegend hochdeutsch gesprochene Eigenproduktionen und wird dementsprechend von den meisten Verlagen auch im deutschsprachigen Ausland vertrieben; der Wettbewerb spielt also in beide Richtungen. Es ist eine starke Unterhaltungszentrierung zu beobachten. Lediglich zwei der befragten Verlage haben Informatives wie Vorträge und Ratgeber im Programm (dies dafür ausschliesslich). Das Angebot an Hörbüchern zur Unterhaltung ist hinsichtlich Formen und Genres äusserst vielfältig; insofern besteht eine grosse Heterogenität.

Marketing und Umsatz

Das Wissen über das Publikum und den Gesamtmarkt ist nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Wirtschaft selbst beschränkt. Aufgrund der mehrheitlich eher geringen Einzelumsätze ist verlagseigene Publikumsforschung zum einen nur in Ausnahmefällen möglich, zum anderen wohl auch nicht sinnvoll. So formulieren die Verlage beispielsweise, der Vielfalt ihres Angebots entsprechend, mehrheitlich grosse oder gar keine Zielpublika. Es kann also, mit Ausnahmen, eher von Liebhaberverlagen in Nischen gesprochen werden denn von Verlagen, die ein breites Feld abdecken möchten.

Offene Fragen

Mit der Studie ist es gelungen, einen ersten Überblick über die Hörbuchverlags-Landschaft und v.a. über die Hörbuchnutzung in der Deutschschweiz zu bieten. Das Hörbuch wurde gewissermassen kommunikationswissenschaftlich verortet. Viele Fragen wurden beantwortet, manche erst dadurch aufgeworfen; Buch- und Leseforschung, Medienpädagogik, Medienökonomie und andere Wissenschaftszweige könnten einzelne der hier erstmals für die Schweiz bzw. überhaupt untersuchten Aspekte in Zukunft mit den dargelegten Erkenntnissen als Vorwissen eingehender analysieren. Von ebenso grosser Relevanz ist die Übernahme untersuchter Fragestel-

lungen in gesamtschweizerische (Multimedia-)Studien, um Daten grösserer Reliabilität zu gewinnen und auch vergleichende Aussagen über Hörbuchnutzer und Gesamtbevölkerung machen zu können – der Rolle entsprechend, die das Hörbuch dort seit einigen Jahren spielt.

Kurzfassung der Lizentiatsarbeit: «Das Hörbuch: Markt und Nutzung eines neuen Mediums in der Schweiz», eingereicht am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich (IMPZ).

Reto Studer, Wildbachstrasse 58, 8008 Zürich
reto@studer.net

Lese- und Sprachförderung
Promotion de la lecture et de la parole

Dieter Isler

Schule und Bibliothek – Zusammenarbeit der Profis vor Ort

Die Familie spielt bei der Leseförderung eine zentrale Rolle – das ist seit Beginn der neunziger Jahre bekannt. Die Ergebnisse der aktuellen Bildungsforschung bestätigen diesen Befund: Die Leseleistungen von Schweizer Jugendlichen sind stärker als in anderen Leistungsbereichen und stärker als in anderen Ländern von der familiären Herkunft der Kinder und Jugendlichen abhängig (Bertschi-Kaufmann u.a. 2004, Zahner-Rossier u.a. 2004). Die Entwicklung von Lesekompetenzen und Lesegewohnheiten scheint von der Passung zwischen ausserschulischen und schulischen Lernwelten wesentlich beeinflusst zu werden. Tatsächlich belegen qualitative Studien (Pieper u.a. 2004, Bachmann u.a. 2004), dass bei schwachen LeserInnen die Lesepraxis in der Freizeit mit der Leseförderung in der Schule weit gehend unverbunden ist. Diese Befunde weisen darauf hin, dass eine bessere Vernetzung von schulischen und ausserschulischen Lesewelten die Schülerinnen und Schüler in ihrer literalen Entwicklung unterstützen könnte.

Der Schule bieten sich verschiedene Ansätze, um auf Passungsprobleme zu reagieren. Die Weiterentwicklung des *Leseunterrichts* gehört sicher zu den vordringlichen Aufgaben: Die systematische Vermittlung und situationsgerechte Anwendung von Lesestrategien oder die Automatisierung von Dekodierprozessen durch gezieltes Training sind zwei Elemente einer gesamthaft neu zu definierenden Lesedidaktik, von denen gerade schwächere LeserInnen viel profitieren können. Die Schule ist aber nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Lebensraum, der vielfältige Möglichkeiten bietet, das Lesen und Schreiben im Alltag der Klassen- und Schulgemeinschaft stärker zu verankern – Lesepatenschaften, Büchertauschbörsen oder Nachrichtenbulletins sind Beispiele einer lebendigen Lese- und Schreibkultur. Wenn die Schule selbst zur *Lesewelt* wird, haben alle Kinder eine Chance, das Lesen und Schreiben als sinnvoll und wichtig zu erleben. Schliesslich kann die Schule gezielt Brücken bauen, um schulische und ausserschulische Lesewelten stärker zu *vernetzen*. Dieser dritte Ansatz soll im Folgenden ausführlicher diskutiert werden.

Vernetzte Lesewelten

Kinder und Jugendliche leben in verschiedenen Welten, die von unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peers, Medien) geprägt sind. Die Bedeutung dieser Lebenswelten verschiebt sich im Lauf der Entwicklung: In der frühen Kindheit stehen die Familie und ggf. die Krippe im Zentrum, mit dem Eintritt in den Kindergarten und später in die erste Klasse gewinnt die Schule an Bedeutung, auf der Mittelstufe werden die Gleichaltrigen als Bezugsgruppe immer wichtiger, und auf der Oberstufe spielen neben den Peers auch die Medien eine zentrale Rolle, während Familie und Schule eher in den Hintergrund treten.

Die Eingangs aufgeführten Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass der Aufbau von stabilen Lesekompetenzen und -gewohnheiten durch positive Leseerfahrungen in *mehreren* Lernwelten begünstigt wird. Es scheint wichtig zu sein, dass Kinder und Jugendliche das Lesen in jedem Sozialisationsmilieu immer wieder neu als bedeutsam erfahren. Die Schule ist zwar während der ganzen Schulzeit für die Leseförderung zuständig, hat aber je nach Entwicklungsphase mehr oder weniger Möglichkeiten, diesen Auftrag aus eigener Kraft zu erfüllen. Durch eine gezielte Vernetzung zunächst mit der Familie (vom Kindergarten bis zur 4./5. Klasse) und später mit dem Freizeitbereich (ab der 4./5. Klasse) kann sie aber viel dazu beitragen, das Lesen im Alltag der Kinder und Jugendlichen möglichst breit zu verankern.

Die Schule ist aber nicht die einzige Institution, die im direkten Kontakt mit Kindern und Jugendlichen Leseförderung betreiben kann. Öffentliche Bibliotheken sind aus mehreren Gründen ideale Bildungspartnerinnen der Schule:

– Sie sind keine primären Sozialisationsinstanzen und können für Kinder und Jugendliche jeden Alters wichtige Leseorte werden, sein und bleiben.

– Sie sind örtlich, zeitlich und personell von der Schule unabhängig und damit für Kinder, Jugendliche und Erwachsene auch ausserhalb und nach der Schulzeit frei zugänglich.
– Sie sind von ExpertInnen geführt. Die Medienbestände sind vielfältig und aktuell, die Beratung ist kompetent. Damit erhöhen sich die Chancen, dass Schülerinnen und Schüler immer wieder neue Bücher und Medien finden, die ihren Interessen und ihrem Können entsprechen.
– Sie bieten auch den Lehrpersonen Entlastung – sei es durch Beratung bei der Auswahl geeigneter Texte und Medien für den Literatur- und Sachunterricht, durch konkrete Leseanimationsangebote oder durch Unterstützung bei der Nutzung der Bibliothek für selbständiges Lernen.

Öffentliche Bibliotheken haben das Zeug dazu, für Kinder und Jugendliche zur unabhängigen und langfristig stabilen Leseheimat zu werden, wo sie jederzeit Zugang zu einem breiten und aktuellen Medienangebot haben, bei Bedarf kompetente Beratung erhalten und Leserinnen und Leser jeden Alters antreffen.

Bildungspartnerschaft Schule und Bibliothek

Vor dem Hintergrund des oben skizzierten Entwicklungsmodells wird deutlich, dass die öffentliche Bibliothek von der frühen Kindheit an eine wichtige Partnerin von Familie und Schule ist und mit zunehmender Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen zum Ort der unabhängigen Weiterentwicklung und Identitätsbildung als Leserin oder Leser werden kann. Die Schule muss im Kindergarten und auf der Unterstufe gewährleisten, dass *alle* Kinder mit der öffentlichen Bibliothek vertraut sind, Bücher und Medien ausleihen können und dürfen, die Bibliothek regelmässig (durchaus auch während der Unterrichtszeit) besuchen und von ihren Familien bei der Bibliotheksbenutzung so weit als möglich unterstützt werden. Wenn es der Schule gelingt, in dieser frühen Entwicklungsphase vielfältige und starke Brücken zur öffentlichen Bibliothek zu schlagen, bestehen gute Chancen, dass die älteren Kinder und Jugendlichen – mit behutsamer Unterstützung der Schule im Hinblick auf eine zunehmend selbständige Buch- und Mediennutzung – die öffentliche Bibliothek weiterhin besuchen und in ihren Alltag integrieren.

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken kann mehr oder weniger eng sein und vielfältige Formen annehmen: Bibliothekseinführungen, regelmässige Bibliotheksbesuche mit der Klasse, Beratung der Lehrperson bei der Auswahl von Büchern und Medien für den Unterricht, Bereitstellen von thematischen Medienkisten, Beratung der SchülerInnen bei der Suche von Texten und Medien für die freie Lektüre oder zu bestimmten Themen, Leitung von Unterrichtssequenzen (z.B. Buchbesprechungen oder Mini-Lektionen zum Suchen, Auswählen und beurteilen von Informationen), gemeinsame Leseanimationsprojekte, Koordination von Klassen-, Schul- und öffentlichen Bibliotheken ... die Palette ist breit. Viele Anregungen und praktische Erfahrungen finden sich im Buch *Kooperation macht stärker*: *Medienpartner Bibliothek und Schule*. Die Website der Winterthurer Bibliotheken zeigt exemplarisch, dass das Anliegen der stärkeren Vernetzung auch von Bibliotheksseite her engagiert vertreten wird. Weil in den Volksschulen der Deutschschweiz kaum professionell geführte Schulbibliotheken existieren, lassen sich vorbildliche Modelle aus dem Ausland (z.B. jenes der kanadischen School Libraries und Teacher Librarians) nicht 1:1 auf unsere Verhältnisse übertragen. Kleinere Gemeinden mit kombinierten Gemeinde- und Schulbibliotheken bieten grundsätzlich günstige Bedingungen für eine verstärkte Zusammenarbeit. In Gemeinden und Stadtkreisen mit mehreren Schulen und grösseren, professionell geführten Bibliotheken sind andere Kooperationsformen nötig und möglich. Schwierig zu realisieren ist die Zusammenarbeit in sehr kleinen Schulgemeinden ganz ohne eigene Bibliothek.

Für den Erfolg entscheidend dürfte sein, dass sich Schulen und Bibliotheken als gleich berechtigte Partner der Leseförderung verstehen und ihre je unterschiedlichen professionellen Kompetenzen einbringen, um gemeinsam und schrittweise eine den lokalen Bedingungen angepasste Form der Zusammenarbeit zu entwickeln. Dazu braucht es in Schulen und Bibliotheken «Lehrpersonen plus» bzw. «BibliothekarInnen plus» mit Zusatzqualifikationen im Bereich der literalen Förderung. Solche Expertinnen und Experten könnten gleichzeitig als Schnittstelle zwischen Schule und Bibliothek und als KoordinatorInnen und MultiplikatorInnen innerhalb ihren Institutionen funktionieren. Die Pädagogische Hochschule Zürich hat mit dem Studienschwerpunkt «Kinderliteratur und Leseanimation» einen ersten Schritt in Richtung einer Spezialisierung im Rahmen der Ausbildung unternommen und wird unter dem Titel «Literalität –Lesen und Schreiben in Schule und Alltag» ab Herbst 06 auch einen Zertifikatskurs in der Weiterbildung anbieten. Ob sich die Bildungspart-

nerschaft von Schule und Bibliothek bei der Leseförderung durchsetzen wird, hängt aber auch von den zuständigen Behörden ab, die solche Kooperationsaufträge erteilen, entsprechende Pflichtenhefte definieren, angemessene Anreize schaffen und die notwendigen Ressourcen bereitstellen müssen, ... damit in Zukunft alle Kinder gute Chancen haben, sich selbst als Leserinnen und Leser zu erfinden.

Zur Literalitätsforschung

Bachmann, Thomas, Bertschi-Kaufmann, Andrea, Kassis, Wassilis, Schneider, Hansjakob und Sieber, Peter (2004): Resultate und Konsequenzen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea, Kassis, Wassilis und Sieber, Peter (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa.

Bertschi-Kaufmann, Andrea, Kassis, Wassilis und Schneider, Hansjakob (2004): Literale und mediale Sozialisation. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea, Kassis, Wassilis und Sieber, Peter (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa.

Hurrelmann, Bettina (1993): Lesesozialisation, Band 1: Lesesozialisation in der Familie. Gütersloh. Verlag Bertelsmann Stiftung.

Pieper, Irene, Rosebrock, Cornelia, Wirthwein, Heike und Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Weinheim. München. Juventa.

Zahner-Rossier Claudia und Holzer, Thomas (2004): Kompetenzen in Lesen, Schreiben und Naturwissenschaften. In: Bundesamt für Statistik u.a. (2004): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Neuchatel: Bundesamt für Statistik

Zur Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg., 2005): Kooperation macht stärker: Medienpartner Bibliothek und Schule.

Sträuli, Barbara (2005): Leseknick - Lesekick. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Winterthurer Bibliotheken: Dienstleistungen für Kindergarten- und Schulklassen. www.bibliotheken.winterthur.ch > Bibliotheken > Dienstleistungen

Dieter Isler ist Dozent für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er arbeitet in Forschung, Lehre und Weiterbildung zum Thema Literalität, Lesen.

dieter.isler@mac.com

Nathalie Athlan

Trop petit pour lire?

Il est difficile, n'est-ce pas, d'imaginer placer un bel album entre les menottes, voire sous les petons, ou pire, entre les quenottes d'un poupon qui semble avoir pour unique intérêt d'étudier ses propriétés gustatives ou la façon dont la page réagit à la torsion. Un «livre» en plastique, pourquoi pas, en tissu, à la rigueur, mais un «vrai» livre… Et puis, à cet âge, on ne lit pas… Quoique… Le bébé n'aurait-il pas, dans ce domaine aussi, des compétences insoupçonnées? Et si nous prenions un moment pour aller voir ce qui se passe entre le tout-petit et le livre?

Le bébé, un lecteur de la première heure?

Lire, avant d'être une nécessité pour vivre en société, avant d'être un plaisir – parfois difficile à conquérir – est d'abord une pratique à laquelle s'adonne le tout petit, dès sa naissance (et peut-être même avant!). Car lire, c'est d'abord percevoir des signes et les relier entre eux, pour leur donner du sens, un sens qui s'imprègne dans tout le corps, un sens pour la vie. Bribe par bribe, le bébé ne fait rien d'autre que de lire son environnement au moyen de ses sens pour construire avec lui une relation intime et se construire lui-même. Au fond, la lecture, dans sa version initiale, voire primitive, est la condition de son devenir.

Dans cette lecture, il n'est jamais seul, car ceux qui prennent soin de lui s'appliquent à lire les signes qu'il émet, en aiguisant eux aussi leurs sens, exercice difficile mais ô combien régénérant! Là où l'adulte joue un rôle primordial, c'est que non seulement, il capte ces signes, mais, dans un jeu de miroir enrichi, il les renvoie, habillés de sens et de paroles, au bébé qui ainsi associe peu à peu signes, sens et intention.

La lecture est donc d'emblée une co-lecture: l'enfant et l'adulte se lisent l'un l'autre, et cette lecture parle forcément d'amour, d'attention suffisamment bienveillante. Puis, quand l'enfant commence à se sentir plus acteur dans cette lecture, quand il se découvre alternativement créateur de son milieu et à sa merci, entre en scène l'objet qui n'est ni tout à fait lui, ni tout à fait l'Autre, mais justement quelque chose qu'il va pouvoir lire en fonction de son besoin. A ce moment, le livre peut se mettre à exister pour lui: ce que le tout-petit a appris à faire depuis la naissance, cette démarche de lier et de faire varier entre eux les signes du monde physique pour s'y situer, il va la reconduire vis-à-vis de l'objet livre.

Il faut dire que le livre est un objet extraordinaire. Il se présente comme un objet fini, palpable, manipulable à souhait, contrairement à l'immensité du monde qui entoure l'enfant. Et en même temps, il recèle en lui-même, dans ses contours tangibles, un monde infini (et les bons livres offrent justement une infinité de sens et de symboles), sur lequel l'enfant peut entretenir sa nécessaire illusion de toute-puissance en «jouant» avec lui. Il apprend ainsi à faire face à la peur d'être tout-petit perdu dans l'incommensurable en contactant le plaisir d'agir sur ce qui est proche, le bonheur d'être en relation pour domestiquer l'angoisse. En cela le livre est un sas, en même temps qu'une invitation à grandir et à (se) construire dans la relation.

Des livres, des bébés, …et leurs parents

Il y a vingt-cinq ans, René Diatkine (1917-1997), Ma-

rie Bonnafé et Tony Laîné, psychiatres-psychanalystes, ont créé l'association ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations). Leur but: permettre, par des interventions d'artistes et/ou de médiateurs culturels engagés, l'accès à la culture des jeunes enfants, sachant combien cette ouverture est décisive pour l'insertion scolaire et sociale ultérieure.

Leurs recherches, dans la ligne des travaux de Winnicott, ont mis à jour l'existence de deux systèmes de langues que nous pratiquons tous dans des proportions diverses: *la langue factuelle*, celle de la vie quotidienne, composée essentiellement de phrases courtes, d'injonctions, de segments qui n'ont de sens que dans le contexte d'énonciation (Viens ! Attends ! Dépêche-toi ! On y va…), et *la langue du récit,* celle par laquelle nous transmettons ce qui nous est arrivé, ce qui nous habite, qui se compose de phrases plus longues, organisées les unes par rapport aux autres et qui constitue une pré-structure du langage écrit. Il est apparu notamment que, tout petit déjà, l'enfant fait clairement la distinction entre ces deux langues, et repère parfaitement les intonations, le rythme, au fond la musique particulière de la parole qui raconte. Il s'en nourrit pour peu à peu pouvoir donner du sens à ses expériences et se raconter (à) lui-même. Ainsi se forge son identité.

Or, selon le milieu où l'enfant grandit, selon surtout la disponibilité intérieure des adultes qui s'occupent de lui, il se peut que cette langue du récit, cette langue du partage et de la rencontre soit absente, entravant par là même la construction du sens lors des premiers pas dans l'écrit. Pour lutter contre ce danger, ACCES a mis sur pied un ensemble de démarches visant à créer une rencontre positive entre le livre, l'enfant et l'adulte, afin de susciter par le plaisir l'échange et la pratique d'une parole-qui-raconte.

Des rencontres autour des livres…

C'est ainsi que des animations-rencontres ont vu le jour à Paris et dans diverses régions de France, dans des lieux où enfants et adultes se trouvent réunis: salles d'attente de consultation infantile, lieux d'accueil parents-enfants, bibliothèques, crèches parentales, etc… Quelques années plus tard, ces démarches pionnières se sont essaimées et ont inspiré, entre autres, la mise sur pied du projet «Bébé bouquine!», une démarche itinérante d'éveil au livre proposée par l'Institut suisse Jeunesse et Médias (cf. informations pratiques). Mais au fait, en quoi consistent ces rencontres? Très concrètement, il s'agit de mettre à disposition des enfants et des adultes qui les accompagnent, parents et/ou professionnels, des ouvrages de littérature enfantine de qualité, en les laissant totalement libres de leurs interactions avec les livres. Pour l'enfant, il peut s'agir d'ouvrir en compagnie de la lectrice ou de son parent la première page, puis de la refermer, d'aller se promener un moment dans la salle avec le livre, de le manipuler en tous sens, de revenir, de le mettre à la bouche, de l'ouvrir à une autre page, d'en lire ensemble le contenu, dans n'importe quel sens. Ou bien il peut s'agir selon la demande, de partager cette lecture d'un bout à l'autre, sous les yeux du parent, parfois tout étonné de constater l'intérêt de son tout-petit pour cet objet.

L'intervenante lectrice, attentive, laisse venir, bien plus qu'elle n'invite de façon active. Elle verbalise ou tente de donner du sens aux réactions des enfants face à cet objet, et amène une parole qui s'adresse aussi bien à l'enfant qu'à l'adulte. Elle nomme ce que lui désigne le tout-petit sur la page, elle en découvre avec lui le contenu, elle l'initie à la lecture d'images. Cette parole s'inscrit dans la gratuité ludique, condition pour qu'une histoire fasse son chemin dans le secret des coeurs. L'intervenante partage simplement avec petits et grands son enthousiasme pour ce que ces livres recèlent. Ensuite, il appartient aux professionnelLEs du lieu d'accueil de reprendre ce qui a émergé, si tel est le souhait des personnes. En ce sens, la complémentarité entre les professionnelLes du lieu et les intervenantEs autour des livres ajoute aux effets bénéfiques de la démarche.

Des rencontres autour et avec des livres: à qui profite l'écrit?

Nous l'avons vu, en ce qui concerne le bébé, le but est de le laisser construire une relation de plaisir avec le livre, relation d'abord sensorielle puis peu à peu affective. L'adulte y joue le rôle d'entremetteur, en quelque sorte, encore que parfois le livre ait lui aussi cette fonction entre l'enfant et l'adulte! En effet, le livre, objet signifiant et vecteur de la relation est un média riche qui stimule l'échange et permet une des premières entrées en relation du tout-petit avec un «autrui-non-maman». Il encourage donc aussi le processus de socialisation du jeune enfant.

Sur un autre plan, une telle démarche contribue également au processus de préparation à la séparation. La langue du récit est en effet celle qui fait vivre l'absence. Le livre, bien que très concret, parle toujours de ce qui n'est pas là: il signifie l'absence en même temps qu'il la «transcende». Et ce faisant, il montre un chemin non seulement pour y survivre mais surtout pour grandir d'elle. Pour l'enfant comme pour l'adulte, établir ou rétablir une relation

forte avec cet objet aide à se sentir moins seul, simplement parce que le lecteur est invité à se connecter à lui-même, à son monde intérieur, à son propre *livre psychique,* pour reprendre l'expression du psychanalyste Evelio Cabrejo-Parra.

Bon pour les petits, bon pour les grands

S'agissant du parent, le but est aussi de susciter ou de ressusciter le plaisir de la rencontre avec le livre, ce qui l'amène à découvrir son enfant sous un jour nouveau, porteur d'un intérêt qu'il ne lui connaissait pas. En outre, pour l'adulte comme pour l'enfant, ce moment d'intimité avec cet objet peut devenir une bouffée d'air frais, une échappée belle qui permet un retour plus léger à la réalité quotidienne avec la promesse d'une prochaine escapade. Ainsi se dissout la défiance que l'adulte ressent parfois vis-à-vis du livre et qu'il transmet à son insu.

Cette démarche atteint par ce biais un objectif de prévention fondamental. Le livre, ou plutôt la rencontre qu'il suscite, en permettant d'apprendre ou de rétablir une parole de partage et de transmission, s'inscrit comme un outil de prévention des troubles de la relation ainsi que de l'échec scolaire qui s'y associe souvent. L'emploi ludique d'une parole-qui-raconte soutient le parent dans sa capacité à raconter aussi sa propre histoire à l'enfant et l'aide à restaurer la parole qui a peut-être manqué dans un contexte de souffrance précoce. Et l'on sait depuis Françoise Dolto combien cet aspect est décisif dans le développement du jeune enfant.

Enfin, au niveau des professionnelLes de l'institution qui accueille ce type de démarche, il y a là une possibilité riche de rencontrer enfants et adultes sur un autre terrain, de quitter des représentations, de se laisser le temps d'écouter ce qui se passe, de découvrir aussi l'effet de certains ouvrages sur soi-même, de s'ouvrir à de nouveaux mondes. Il y a donc dans cette démarche un espace pour, si l'on y aspire, sortir du «faire» et accueillir. En outre, ces interventions ont pour effet de stimuler l'envie de développer une pratique similaire et/ou une réflexion sur le statut du livre dans la pratique éducative au quotidien. Cette dimension de formation continue constitue un des aspects essentiels recherchés par cette approche, impliquant les professionnelLEs tant sur le plan de la réflexion théorique que sur celui de la qualité de présence auprès des tout-petits et de leurs parents.

Des livres, oui, mais lesquels?

Nous ne saurions terminer cet article sans aborder cette question qui est loin d'être anodine. Le choix des ouvrages mis à disposition dans une telle démarche est primordial. Le questionnement qui l'accompagne, essentiel. Mais au-delà, la condition sine qua non pour que ces albums deviennent des aires de rencontres est qu'ils touchent au cœur la personne qui les propose. Et pour qu'ils touchent, ces ouvrages doivent être pétris de respect: ne pas flatter, ne pas tromper, ne pas dire au lecteur ce qu'il doit être, penser ou faire, mais lui ouvrir un autre monde, créé et porté à la lumière par un autre être humain, à la fois proche et lointain. C'est ce voyage qui amène doucement le lecteur à considérer son propre chemin sous un jour nouveau avec un œil créateur. C'est ainsi: les livres choisis pour être partagés sont d'abord choisis pour soi-même, pour le supplément de vie qu'ils procurent.

Parce qu'il faut bien finir…

On l'aura compris, cette approche se distingue donc clairement de tout apprentissage précoce de la lecture, même si on peut présumer, et des recherches l'ont montré, que cette pratique de la langue du récit est décisive pour l'entrée dans la lecture. Elle ne s'assimile pas non plus à un spectacle, même si la présence et la qualité d'écoute dont l'intervenantE doit faire preuve sont du même ordre. Lors d'une séance d'éveil au livre, le but n'est pas de «cliver» l'assemblée présente entre ceux qui savent, donnent, font, montrent, et ceux qui sagement écoutent, reçoivent, voire consomment. Cette démarche vise d'abord l'éveil culturel, pas seulement de l'enfant, mais de tous les acteurs (y compris l'intervenantE), c'est-à-dire qu'elle prédispose à un intérêt pour accueillir le monde créé par autrui, et non seulement à l'accueillir mais à construire à partir de lui un sens en fonction de son propre monde intérieur. Re-création permanente d'une communauté de l'instant, ces brèves rencontres contribuent dans l'ombre à la fabrication ou à la réparation du lien social, ce précieux tissu dont chacun de nos gestes, chacun de nos regards, chacun de nos sourires échangés constitue la trame invisible.

Informations pratiques

Le projet «Bébé bouquine!» est un projet mis sur pied par l'Institut suisse Jeunesse et Médias grâce au soutien de la Loterie Romande. Il se déplace partout en Suisse Romande, et s'adapte à toute forme de cadre, après discussion avec l'équipe accueillante. A ce jour, «Bébé bouquine!» a déjà pris place de façon ponctuelle ou suivie dans des contextes aussi variés que le Jardin-Famille à Lausanne, le Festival de contes de Plan-les-Ouates ou l'espace de rencontre ma-

man-enfant à Solidarité-femmes, à Genève. Une mise en place est aussi prévue à Fribourg au mois de Novembre 2005, dans le cadre des cafés de mamans organisés à l'Espace Femmes. Un film montre les premiers pas de cette expérience au Jardin-Famille. Si votre institution est intéressée par cette démarche et souhaite la mettre en œuvre en ses murs, n'hésitez pas à nous contacter pour recevoir un dossier de présentation et discuter des possibilités.

Bibliographie

Athlan, N. (2005), «Bébé bouquine!», in Parole, revue de l'Institut suisse Jeunesse et Médias, n°2/05.
Bonnafé, M. (1994, 2001). Les livres, c'est bon pour les bébés. Paris: Calmann-Lévy.
Cabrejo-Parra, Evelio. Cheminememts de la lecture. In: Et pourquoi pas un éloge de la lecture? Actes des 13es journées d'Arole, 14 et 15 novembre 2003. Bibliothèques de la Ville de La Chaux-de-Fonds et Institut suisse jeunesse et Médias, printemps 2004, pp. 21-29.
Rateau, D. (1999). Lire des livres à des bébés. Ramonville Saint-Agne: Erès, coll. Mille et un bébés.
Rateau, D. (2001). Des livres d'images pour tous les âges. Ramonville Saint-Agne: Erès, coll. Mille et un bébés.

Nathalie Athlan, Institut suisse Jeunesse et Médias, Rue Saint Etienne 4, 1005 Lausanne, nathalie.athlan@bluewin.ch

Ursina Gloor

Mehrsprachige Bücher, auch für den Schulalltag

Im Folgenden werden drei mehrsprachige Bücher vorgestellt mit Verwendungsideen für den Unterricht.

Lezlie Evans: Can you count ten toes? Count to 10 in 10 different languages. Ill. by Denis Roche. Boston, Mass.: Houghton Mifflin 2004. ISBN 0-395-90499-4

Ein farbenfrohes Zählbuch: Kinder führen ihre Kunst des Zählen-Könnens gerne vor. Viele Kinder können nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in weiteren Sprachen bis zehn zählen. Dieses Buch kann mithelfen, noch weitere Sprachen (und Schriften) zu entdecken. Auf je einer Doppelseite finden sich nebst einem einführenden Vers auf englisch ein grosses, farbstarkes Bild und die Zahlen von 1–10 in den Sprachen japanisch, hindi, russisch, tagalog, hebräisch, koreanisch, zulu, spanisch, französisch und chinesisch. Vielleicht wissen Sie auch nicht, wo überhaupt tagalog gesprochen wird? Unter http://mitglied.lycos.de/pilipinas/cebuano.htm finden Sie interessante Informationen über diese visayanische Sprache, die auf den Philippinen verwendet wird. Solche Informationen sind wertvoll, weil sie einen ganz neuen Blick auf die eigene Sprache ermöglichen. Als Beispiel hier Ausführungen zum Substantiv, kopiert aus der oben genannten Website. Formulieren Sie (resp. die SchülerInnen) doch bitte anschliessend die entsprechenden Regeln für die deutsche Sprache!

Das Substantiv, 1. Artikel und Plural

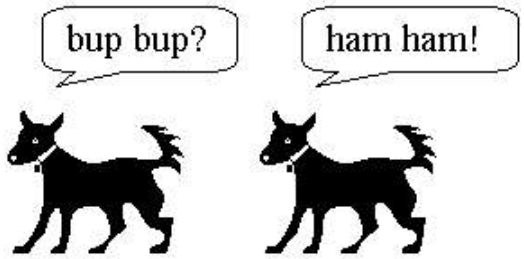
Der bestimmte Artikel (der, die, das) ist *ang* vor Hauptwörtern und *si* vor Personen; Geschlechter werden nicht unterschieden. Ein unbestimmter Artikel ist unbekannt, kann aber, soweit erforderlich, durch das Zahlwort *usa* (eins) gebildet werden. Mehrzahlbildung? Ganz einfach! Dem Wort in der Einzahl wird schlicht ein *mga* (*mah-nga*) vorangesetzt. Also: Katze – iring; Katzen – mga iring; Hund – iro; Hunde – mga iro … etc. *Mga* kann auch für nicht genau bestimmte Mengen oder eine unbestimmte Zeit benutzt werden:

ang taw (tao)	*der Mann*
mga taw	*Männer*
usang bata	*ein Kind*
mga bata	*Kinder*
ang babaye	*die Frau*
mga babaye	*Frauen*
si Oliver	*(die Person; der Mensch) Oliver*

Wo tagalog und andere oben genannte Sprachen gesprochen werden, kann man aber auch im Bilderbuch selber herausfinden. Eine Weltkarte zeigt, in welchen Ländern auf der Welt diese Sprachen offiziell gesprochen werden.

Lila Prap: Animals' international dictionary. Ljubljana: Mladinska Knjiga 2004. ISBN 86-11-16774-0

Auch Tiere sprechen verschiedene Sprachen. So wird der deutsche Hund mit seinem *wau-wau* (oder auch *wuff-wuff)* im Ausland nicht unbedingt verstanden. In Frankreich macht der Hund nämlich *ouah-ouah*, in Spanien *guau*, in Italien *bau-bau* und in England *bow-wow*. Rumänische Hunde sind besonders verfressen, sie sagen *ham-ham*. Der baskische Hund sagt seltsamerweise *zaun*, der russische *gav*, während sich der estländische mit einem schlichten *auh* begnügt. Niemand versteht den türkischen Hund mit seinem *kuçukuçu*. Die lustigsten Hunde kommen aber aus Katalonien, sie bellen *bup bup*. Auch der deutsche Hahn kann sich mit seinem *kikeriki* nur schwer mit einem französischen Artgenossen



unterhalten, welcher *cocorico* sagt. Der schwedische Hahn macht *kuckeliku* und der maltesische schlicht *ququququ.* Der isländische Hahn ist besonders lustig, er kräht *gaggalagú*. Der größte Spaßvogel ist aber der englische Hahn mit seinem *cock-a-doodle-doo*.

Die deutsche Ente stößt mit ihrem *quak quak* in Rumänien auf ein *mac mac mac*, in Frankreich auf ein *coin-coin*. In Island quakt die Ente hingegen *bra bra*, in Tschechien *kác kác* und in Dänemark kurz *rap*. Die russische Ente erinnert mit ihrem *krja krja* eher an einen Raben. Am komischsten klingt die estländische Ente: *präääks präääks*.

All dies weiss ich, weil ich das Buch genau studiert habe, das mir für die Äusserungen des Pferdes, der Ente, des Schafs, der Kuh, des Hahns, des Esels und des Schweins detaillierte Auskunft darüber gibt, wie in ganz verschiedenen Sprachen die Tierlaute verschriftlicht werden.

Wer gerne einmal hören möchte wie ein Eisbär oder der viel besungene Kookaburra spricht, dem sei folgende Internetseite herzlich empfohlen: *www.kindernetz.de/dschungel/spiele/klangwelt/*

Wer daran nun unbedingt noch eine Sprachübung anschliessen möchte, findet sicher Ideen auf folgendem Link, wo Kinder ihre Kenntnisse auch direkt im Netz anwenden und kontrollieren können: *www.iik.de/uebungen/uebungsseite/tierisches/tierlaute.htm*

Manya Stojic: Hello World! Greetings in 42 Languages Around the Globe. New York: Scholastic 2002. ISBN 0-439-36202-4

Dass Menschen ganz verschiedene Sprachen sprechen, weiss heute schon jedes kleine Kind. In diesem Buch werden nun zu grossflächig gemalten Kinderköpfen Begrüssungen, immer mit lateinischen Buchstaben geschrieben, angeboten.

Es macht den Kindern Spass, die Begrüssungen selber zu lesen und sich zu fragen, wie diese wohl ausgesprochen werden. (Die Aussprachehilfen sind für Englischsprachige gedacht!) Gar nichts erfährt man darüber, wo diese Sprachen eigentlich gesprochen werden. Oder sagt Ihnen «Dinka», «Mandinke», «Yukatekisch» und «Hiri Motu» etwas? Erst ein Blick ins Lexikon zeigt auf, dass es sich bei «Dinka» um ein Volk und seine Sprache aus dem Sudan handelt. *Dinka* bedeutet Menschen. Mandinke hingegen ist eine Sprache, die in Gambia gesprochen wird.

Die Sprecher des Yukatekischen sind fast nur Maya-Indios. Es sind etwa eine halbe Million Menschen, die die Sprache in verschiedenem Grade beherrschen. Yukatekisch ist damit die größte nichtspanische Sprache Mexikos und die größte Mayasprache.

Hiri Motu ist im multilingualen Papua-Neuguinea neben der Amtssprache Englisch eine weit verbreitete Pidginsprache.

Auch wenn all diese Sprachen bei uns wohl nicht sehr verbreitet sein dürften, ermöglicht die Vielzahl der im Buch vorhandenen Begrüssungen einen Blick in die Welt, die noch immer grösser und vielfältiger ist, als wir uns wohl überhaupt vorstellen können.

Ganz interessante Informationen über Sprachen findet die Lehrperson unter *www.weikopf.de/sprache.htm/*

Kinder, die sich für verschiedene Sprachen interessieren, finden unter http://www.blinde-kuh.de/sprachen/ erste Vokabeln. Der Vergleich eines Wortes in mehreren Sprachen kann das Entdecken von Sprachverwandtschaften anregen. Die Kinder sind oft sehr interessiert z. B. das Wort Mutter in verschiedenen Sprachen zu vergleichen.

Weitere mehrsprachige Bücher finden Sie in einer der interkulturellen Bibliotheken, deren Standorte unter *www.interbiblio.ch* zu finden sind.

Petra Moser

Steigerung des verbalen und nonverbalen Artikulationsvermögens

Ein differenzierendes sprachliches Artikulationsvermögen gilt zu Recht als Grundlage qualifizierter zwischenmenschlicher Kommunikation und als zentrales Merkmal einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung.

Voraussetzung hierfür ist die Aneignung eines reichhaltigen und in sich gegliederten Wortschatzes. Misslingt diese, bleibt jenes defizitär. Die einschlägigen kulturkritischen Klagen werden nicht müde, auf diesen Zusammenhang hinzuweisen. Ob er allein durch kompensatorische Sprachdidaktik aufzulösen ist, kann allerdings durchaus bezweifelt werden; der Ausgleich von Defiziten durch Kompensationsstrate-

gien gleicht zudem nicht selten einer Spende von oben herab. Meine Erfahrungen innerhalb der förderdiagnostischen Arbeit an einer Primarschule weisen jedenfalls darauf hin, dass es aussichtsreich ist, gerade im Bereich nicht-verbaler Tätigkeit, nämlich der ästhetischen Stimulation anzusetzen.

Die gezielte, themengebundene Stimulierung bildnerischer Aktivität, verbunden mit einem reichhaltigen Materialangebot, führte zu Produkten (Bildern, Objekten, Zeichnungen), die durch ihre Differenziertheit überraschten. Diese in bildnerischen Strukturen und im subtilen Umgang mit ästhetischen Materialien sich zeigende Differenziertheit konnte zum Ausgangspunkt für neue und erfolgreichere Verbalisierungsversuche werden: Erfahren wurde die Notwendigkeit, das bereits non-verbal Artikulierte im kommunikativen Prozess zu versprachlichen.

Das Problem der Mehrung des Wortschatzes erschien dabei ebenso dringlich wie (nach und nach) lösbar, so als bewege man sich auf dem Weg, den Humboldt folgendermassen beschrieben hat: «In die Bildung und in den Gebrauch der Sprache geht aber notwendig die ganze Art der subjektiven Wahrnehmung der Gegenstände über. Denn das Wort entsteht eben aus dieser Wahrnehmung, ist nicht ein Ausdruck des Gegenstandes an sich, sondern des von diesem in der Seele erzeugten Bildes.»

Petra Moser, Lehrerin für Kunst, Kunsttherapeutin, Schulische Heilpädagogin, Leitung einer Literaturwerkstatt in der Psychiatrie. Brotlaube 1, Marktstätte 8, D-78462 Konstanz.
petra_moser@web.de, www.sursumcorda.info,
Tel./Fax: ++49 7531-918 111

Dorothée Crettaz

Le livre comme moyen d'intégration

Exemple des bibliothèques interculturelles

Depuis une bonne dizaine d'années, la Suisse compte sur son territoire 14 bibliothèques interculturelles parsemées dans tout le pays: Winterthur, Sion, Berne, Genève, Renens, Bienne, Bellinzone, Fribourg, Neuchâtel, Thoune, Zurich, Bâle, Coire, St-Gall. Celles-ci sont réunies sous l'association faîtière Livres sans frontières. Mais … «bibliothèques interculturelles»? Quésako?

Ces bibliothèques offrent des milliers de livres dans plus de 200 langues et dialectes du monde entier. Elles sont avant tout un moyen d'intégration et permettent de créer des ponts entre les cultures. Elles oeuvrent contre l'intolérance et l'incompréhension en permettant de découvrir d'autres réalités culturelles.

Il est parfois difficile de s'imaginer le déracinement que subissent certaines personnes devant quitter leur pays et atterrissant dans un milieu totalement étranger. La langue locale est incompréhensible, les panneaux indéchiffrables, la musique différente, les habitudes étrangères, etc.

Imaginez donc leur joie de découvrir dans une bibliothèque un livre dans leur langue maternelle. Malgré la perte de tout repère, ces personnes trouvent, à travers le livre, une satisfaction qu'elles ne sauraient combler ailleurs. Le livre devient dès lors un objet d'acceptation et d'intégration dans une communauté étrangère. L'anecdote suivante le reflète bien. Un jour il y a quelques mois, je vois arriver à la bibliothèque un homme chinois d'un certain âge. J'ai à peine le temps de lui demander si je peux lui être utile qu'il me dit: «Vous vous rendez compte, ça fait 12 ans que j'habite en Suisse et c'est maintenant que ma femme me dit que vous avez des livres en Chinois!» … Cet homme est devenu dès lors un usager régulier de notre bibliothèque.

Les bibliothèques cherchent aussi à toucher les enfants, souvent plus sensibles au déracinement que les adultes. Elles ont mis sur pied diverses animations touchant l'interculturalité ou la lecture. Lors d'une récente visite de classe, un jeune garçon, tout intrigué, me demanda pourquoi ce livre était écrit «à l'envers»! Je lui expliquais qu'il n'était pas «à l'envers» mais que l'arabe, comme beaucoup d'autres langues, s'écrit différemment de la nôtre. L'ouverture à l'inconnu constitue le premier pas vers plus d'acceptation et de compréhension envers l'autre. Il devient dès lors plus facile de tolérer et pourquoi pas, de comprendre la différence.

Le livre est un objet qui outrepasse toutes les frontières et toutes les cultures; il est donc commun à bon nombre de traditions basées sur l'écrit. Toutes ces populations se retrouveront au travers du livre.

A l'heure de l'uniformisation et de la mondialisation, le rôle des bibliothèques interculturelles est de se faire connaître encore plus de la population et de démontrer qu'il existe quantité de langues et de cultures qui constituent une richesse et qui peuvent cohabiter sans trop de frictions. Au fond, ces bibliothèques ne représentent-elles pas le microcosme de notre société actuelle?

Dorothée Crettaz, Bibliothèque interculturelle de la Croix-Rouge Genevoise, 50, rue de Carouge, CH-1205 Genève. Tél./fax +41 22 320 59 55. www.croix-rouge-ge.ch

Elisabeth Moser

Wortakrobatik macht Lust aufs Schreiben

Schreiben fördert die Leselust, Lesen die Freude am Schreiben. Wer sich gerne von Texten verführen lässt, findet auch Vergnügen am Erfinden und Schreiben von Geschichten. Denn Schreiben wie Lesen sind Reisen in eine andere Welt und Begegnungen mit Unbekanntem.

In den Winterthurer Bibliotheken haben 70 Kinder anlässlich des Lesesommers 2005 mit dem Titel «So ein Lesezirkus» originelle Texte und freche Gedichte geschrieben. In den zweistündigen Werkstätten durften die Wortakrobaten im Alter von 8 bis 12 Jahren erst mit Bällen und dann mit Wörtern jonglieren. Das Resultat ist ein hundertseitiges Büchlein mit den Werken der Sprachkünstlerinnen und Buchstaben-Jongleure, ein Querschnitt durch die Fabulier- und Fantasiewelt von jungen Menschen.

Zu Beginn durften sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gruppen von 7 bis 12 Kindern unter Anleitung im Jonglieren versuchen. Das machte Spass und bereitete ihre Köpfe bestens auf das anschliessende kreative Schreiben vor. Denn nicht nur Tücher und Bälle sollten durcheinander gewirbelt werden, sondern auch Buchstaben und Worte. Die Wortkünstler versuchten sich in Schreibspielen und Akrostichen (wo die Anfangsbuchstaben von Wörtern oder Namen einen Satz bilden). Sie zerlegten Namen in einzelne Buchstaben und setzten sie wieder neu zusammen. Dabei wurde viel über schräge Wortschöpfungen gelacht und eifrig machten sie sich an die Produktion von spritzigen, manchmal tiefgründigen und oft sehr einfallsreichen «Elfchen», Kurzgedichten aus elf Worten. Schreibhemmungen oder Angst vor Rechtschreibefehler verschwanden im Nu. Auch das Erfinden von geheimnisvollen und skurrilen Geschichten schaffte rote Backen. Jedes Kind zog Karten mit Schreibanregungen, wie seine Geschichte weitergehen könnte und die kreativen Schreiberinnen und Schreiber liessen Frösche auf den Mond fliegen und Zirkusprinzessinnen nach Afrika reisen, sie erzählten von Ufos und Füchsen und wo sie sich trafen und was sie anstellten. Da ritt ein König auf einem Fuchs in die Antarktis, wo sie zusammen Glacé assen und einen Schatz fanden. Auf dem Dichterthron las zum Schluss jedes Kind sein Werk der Gruppe vor und sonnte sich im Applaus.

Zum Abschluss des Lesesommers erhielten die Wortkünstlerinnen und Buchstaben-Jongleure ein Büchlein mit ihren gesammelten Werken. Doch wichtiger als ein eigenes Produkt in den Händen zu halten, ist die Erfahrung: Schreiben ist nicht einfach ein Krampf. Es spornt zu Wortmalereien an und fördert die Fabulierlust. Endlich waren der Fantasie keine Grenzen gesetzt und Rechtschreibung oder Grammatik für einmal kein Thema.

Nicht erst seit der PISA-Studie ist bekannt, dass die Kunst des Erzählens, des Verdichtens und des Schreibens gefördert werden muss. Schreib- und Leseförderung ist zwingend, wenn eine Gesellschaft nicht verstummen soll. Sich klar ausdrücken, mit Wörtern spielerisch umgehen und Sicherheit gewinnen im logischen Aufbau eines Textes, das sind Notwendigkeiten, die jeder Mensch im Privatleben wie im Beruf braucht.

Die Wortakrobaten des Winterthurer Lesesommers haben einen Impuls erhalten, wie sie ihre Ideen aufs Papier bringen und werden sich hoffentlich in Zukunft zuversichtlich an ihre Schreibprojekte wagen.

Die Workshops eignen sich für Schulen und Bibliotheken. Anfragen bei textexpress gmbh, Obertor 19, 8400 Winterthur, www.textexpress.ch, info@textexpress.ch

Beiträge
Contributions

Michael Braun

Rongo Rongo – ein nicht entschlüsseltes Zeichensystem

In der Hierarchie vom Zeichen zum Wissen ist das Zeichen die kleinste Einheit. Es sind Schriftzeichen, Symbole oder Ziffern, die zusammengenommen den Zeichenvorrat bilden. Zeichen als Basis für die Kommunikation zwischen Menschen bedürfen in der Verwendung einer Konvention.[1]

Zeichensysteme lassen sich in vielfältiger Art und Weise unterscheiden. Zeichen können Symbole sein, die Laute wie bei Alphabeten und Silbenschriften oder ganze Worte und Wortgruppen repräsentieren. Die Schriftzeichen stehen dabei in einer durch Verabredungen festgelegten Beziehung zu der Sprache, die sie repräsentieren. Worte in einer Alphabetschrift bestehen aus Buchstabensequenzen. Erst das ganze einzelne Wort ist im linguistischen Sinn ein Zeichen. Bei ikonischen Schriften haben einzelne Zeichen für sich schon eine Bedeutung. Elementar ist in diesem Zusammenhang die Beziehung zwischen dem Bezeichneten, also dem Signifikat, und der Bezeichnung, Signifikant genannt. Das Bezeichnete entspricht dabei einem Konzept oder auch einer Vorstellung, das Bezeichnende meint hingegen ein Lautbild.

Gewahr wird man Zeichen in der Regel durch ihre Niederschrift. Schrift ist dabei als eine erlernte sprachspezifische Technik anzusehen, die diese Zeichen auf einem Trägermedium festhält. Die Schrift wird, ganz banal betrachtet, durch Schreiben erzeugt und durch Lesen wahrgenommen. Als Schrift gilt somit jedes System zur Lesbarmachung der Zeichen-Sprache. Unterscheiden kann man in diesem Zusammenhang die Alphabetschrift, die Silbenschrift und Logogramme. Der Ursprung der Schrift ist unklar: So sollen im Mesopotamien des vierten vorchristlichen Jahrtausends, genauer im sumerischen Uruk, die ersten Tontafeln mit Keilschrift hergestellt worden sein.[2] Diese schriftlichen Aufzeichnungen stellten wohl in erster Linie landwirtschaftliche Listen dar.[3] Günter Dreyer, Direktor des Deutschen Archäologischen Instituts in Kairo, geht stattdessen davon aus, dass die Funde im etwa aus der gleichen Zeit stammenden prädynastischen Königsgrab U-j nicht lediglich die Anfänge einer Schrift aufzeigen, sondern dass diese schon dort die Regeln der späteren Hieroglyphenschrift voll besitzt.[4]

Anfänglich handelte es sich bei den verwendeten Zeichen um Piktogramme, also um vereinfachte bildhafte Darstellungen eines Gegenstandes oder Wesens. In der Folge konnten einzelne Zeichen miteinander verbunden werden, um einen komplexen Gedankengang zu formulieren; diese Zeichenfolgen werden Ideogramme genannt. Durch Weiterentwicklungen verloren die Piktogramme in der Folge ihren ursprünglichen Bezug. Ein einzelnes Zeichen konnte je nach Sinnzusammenhang verschiedene Bedeutungen haben. Im nächsten Entwicklungsschritt kam es zur Reduktion: Aus ursprünglich 1500 Piktogrammen formierten sich 600 Zeichen, die regelmässig verwendet werden konnten.

Bei der Entwicklung des Alphabets kam es zu einer weiteren Vereinfachung: Mit Hilfe von etwa 30 Zeichen konnte jetzt nahezu alles geschrieben werden. Im Verhältnis zu den älteren Schriften, bei denen eine grosse Anzahl von Zeichen vorkam (Keilschrift 600, Hieroglyphenschrift einige Hundert, chinesische Schriftzeichen bis heute 1000), ist dies eine bemerkenswerte Vereinfachung.

Als elementare Beispiele für Zeichensysteme können aus heutiger Sicht das lateinische Alphabet und die japanischen Kanji gelten. Die chinesische Schrift kann im Grunde als der Prototyp einer ikonischen Schrift angesehen werden. Auf ihr bauen auch die gerade erwähnten japanischen Kanji auf. Diese haben Zeichen für Zeichen eine eigenständige Bedeutung und gehören zu der bereits erwähnten Gruppe der Logogramme. Ein Logogramm ist als ein einzelner schriftlicher Buchstabe zu sehen, der ein komplettes grammatisches Wort darstellt. Es kann als Piktogramm, Ideogramm oder Phonogramm auftauchen. Das heisst, es kann sich bei dem Zeichen um eine grafische Vereinfachung, eine Zusammensetzung von Bildsymbolen oder Symbolen ohne Bildcharakter oder aber auch um eine Zusammensetzung, bei der ein Teil einen Laut repräsentiert, handeln. Auch die meisten chinesischen Schriftzeichen werden als

Logogramme eingestuft. Beispiele für moderne westliche Logogramme können die Ziffern, das Kaufmanns-&, das für «und» steht, oder auch das @-Zeichen sein, das originär in E-Mailadressen, zunehmend aber auch in normalen Texten als besonderer Ausdruck der inhaltlichen Verbundenheit zu den Neuen Medien verwendet wird.

Trotz dieser vielfältigen Verknüpfungen von Zeichensystemen und Sprachformen bei ikonischen und alphabetischen Zeichen: Bis heute sind längst nicht alle Zeichensysteme entschlüsselt. Viele Kulturen haben für sich eigene Zeichensysteme entwickelt, die sich heutigen Sprachwissenschaftlern kaum erschliessen. Dazu gehört beispielsweise Rongo Rongo, ein Zeichensystem, das auf Rapa nui, den Osterinseln im Pazifik, gefunden worden ist.[5] Mitte des 19. Jahrhunderts wurden auf Rapa nui erstmals längliche, rechteckige Holztafeln beschrieben, die in jedem Haus der Ureinwohner aufbewahrt wurden. Auf den Tafeln befinden sich linienförmig eingeritzte Zeichen wie Fische, Palmen, Schildkröten, Schalentiere, Menschen, grafische und phallische Symbole sowie Motive rein geometrischen Charakters, die zusammen ein System bilden.

Auch auf andersförmigen Tafeln und Holzstäben wurden Zeichen gefunden: Teilweise werden auch die geometrischen Figuren mit menschlichen Attributen kombiniert. Je nach Form und Grösse hatten die Tafeln und Stäbe eine unterschiedliche Wertigkeit für die Menschen auf Rapa nui. Nach den umfangreichen Forschungen des Schriftgelehrten Thomas Barthel muss das Einritzen aneinander gereihter Symbole auf Holztafeln auch auf anderen polynesischen Inseln Tradition gewesen sein, denn Rongo Rongo ist neben Rapa nui ebenso auch auf den Inseln Mangareva, Marquesas und Rapa iti bekannt gewesen.[6] Barthel glaubt, dass es sich bei den Schriften auf den Inseln um ein konventionelles Mitteilungssystem mit einem traditionsgebundenen Zeichensatz handelt. Nach seinen Untersuchungen kennt das System ein- und mehrdeutige Ideogramme sowie verschiedene Prinzipien der Symbolbildung.

Bis heute sind viele Fragen offen geblieben: Fraglich ist beispielsweise, ob die Polynesier auf Rapa nui eine eigene Schrift entwickelten oder ob die Symbolik von ersten Siedlern mitgebracht worden ist. Das Wissen um die Holztafeln bildete den Besitz einer Gruppe von Eingeweihten, die diese Holztafeln lesen konnten und «Tangata Rongo Rongo» genannt wurden. Sie haben bei rituellen Zeremonien die eingeritzten Texte rezitiert, wobei sie die Tafeln ständig drehten und die Leserichtung veränderten: Gelesen wurde von links nach rechts, wobei mit der untersten Reihe begonnen wurde. Beim Erreichen des Endes einer Zeile wurde die Tafel herumgedreht und weitergelesen. Bei der Weitergabe des Wissens um Rongo Rongo wurde Schülern zunächst nur die Schrifttechnik beigebracht. Das der Schrift zugrunde liegende System wurde erst weitergegeben, wenn die Lernenden in der Schrifttechnik entsprechend geschult waren.

Viele «Tangata Rongo Rongo» sind in den 1860er Jahren von Sklavenhändlern verschleppt worden.[7] Nach den Recherchen des französischen Ethnologen Alfred Métraux ist der letzte in das Geheimnis der Entzifferung Eingeweihte 1914 gestorben, ohne den Code zur Entschlüsselung komplett weitergegeben zu haben. Seither haben sich Ethnologen, Kryptologen, Informatiker und Linguistikprofessoren an der Entschlüsselung versucht, bisher jedoch ohne den durchschlagenden Erfolg, das Schriftsystem übersetzen zu können. Erschwert wird die Untersuchung bis heute dadurch, dass bis auf rund 20 Exemplare alle Holztafeln während des Versuchs der Christianisierung durch Missionare als heidnische Kultgegenstände abgetan und vernichtet wurden. Die verbliebenen Stücke gelten heute als wertvolle Exponate in ethnologischen Sammlungen der ganzen Welt. Heute sind 21 Rongo Rongo-Tafeln in verschiedenen Museen über den ganzen Globus verteilt, hauptsächlich in Washington, Berlin, Wien, Leningrad und Santiago de Chile. Auf Rapa nui ist kein einziges Original geblieben. Im Ganzen sind 14'000 Zeichen gezählt worden, wovon rund 3'000 wiederholt vorkommen.

Die Rongo-Rongo-Tafeln können als Grundlage für die Weitergabe von Wissen gelten: Mit jedem einzelnen Symbol wurde eine Information weitergegeben. Diese Informationen können folglich damals wie heute als spezifische Wirkung von Kommunikationsprozessen und als Verringerung von Ungewissheit verstanden werden, ohne dass dabei das Wissen um die Entschlüsselung des Systems selber weitergegeben wurde, was letztlich das Ende dieses Wissenssystems bedeutet hat. Durch Rongo Rongo entstand ein für sich geschlossenes Medium zur Weitergabe von Wissen, basierend auf einem eigenen System von Zeichen.

Trotz den Unterschieden in den Systematiken und Ansätzen zwischen Rongo Rongo auf Rapa nui auf der einen und Zeichensystemen wie dem lateinischen Alphabet, wie es in der heutigen Wissensge-

sellschaft verwendet wird, auf der anderen Seite lassen sich Parallelen in den Grundzügen erkennen: Geht man davon aus, dass durch die bildlichen Symbole der ikonischen Zeichen verstärkt Geschichten erzählt wurden, um Informationen weiterzugeben, so hat sich dieses Element bis heute erhalten. Bei Bildungsprozessen im Kindes- und Jugendalter wie auch beim Coachinglernen wird mit Geschichten gearbeitet. Sie werden meistens zur Einstimmung auf komplexe Prozesse verwendet, als thematische Impulse oder einfach als metaphorische Denkanstösse. Sie sind eines der Medien, mit denen kognitive Grenzen erweitert werden können. Die Geschichten beinhalten keine direkten Aufforderungen, sie erleichtern die Auseinandersetzung mit Zusammenhängen, zunächst losgelöst vom eigenen Arbeitsumfeld. Sie sind bildhaft, werfen Fragen auf und sind bewusst so ausgewählt, dass sie unterschiedliche Deutungen und Bewertungen zulassen.[8] Von einer derartigen Instrumentalisierung der einzelnen Zeichen von Rongo Rongo darf man auch bei den Schrifttafeln auf Rapa nui ausgehen: Durch ihren Vortrag übersetzten und interpretierten die Schriftgelehrten das System.

Eine weitere Parallele lässt sich erkennen: Wie in modernen Organisationen wurden die durch das Zeichensystem vermittelten Daten auf Rapa nui als besonderes Gut angesehen. Daher bekam die Informationsfunktion auch dort einen hohen Stellenwert. Der Schriftgelehrte hatte nicht nur durch die Weitergabe der Geschichten einen gesellschaftlichen Stellenwert, sondern auch dadurch, dass er das Zeichensystem Rongo Rongo entziffern konnte. Die heutige Wissensgesellschaft geht konsequent einen bedeutenden Schritt weiter: Jetzt geht es nicht mehr um die reine Wissensvermittlung, sondern um die Konstruktion von Wissen, um das kollektive Erarbeiten von Wissen, nicht selten um den Bildungsprozess selber. Elementar wird dabei das Verwalten von Wissen, das Wissensmanagement. Das kann der Weg sein, der es ermöglicht, Wissen dauerhaft zu erhalten und Wissensquellen immer wieder erschliessen zu können – anders als bei Rongo Rongo. Es ist unumgänglich, Wissen und Lernen neu zu begreifen und Denkstrukturen zu verändern. Dabei die Lehren aus vergangenen Informations- und Kommunikationssystemen zu ziehen, ist eine besondere Form im modernen Umgang mit Wissen.

1 Vgl. Braun, Michael: Anforderungen an Informations- und Kommunikationssysteme. In: Michael Pohl, Michael Braun, Heinrich Fallner: Vom Zeichen zum System. Coaching und Wissensmanagement in modernen Bildungsprozessen. Waltrop: Braun & Brunswick Verlag 2004.
2 Vgl. Faulmann, Carl: Das Buch der Schrift. S. 65ff. 2. Auflage, Wien 1880.
3 Vgl. Algaze, Guillermo: The Uruk world system: the dynamics of early Mesopotamian civilization. S. 72 f. Chicago: University of Chicago Press 1986.
4 Vgl. Dreyer, Günter: Umm el-Qaab I: Das prädynastische Königsgrab U-j und seine frühen Schriftzeugnisse. Mainz: von Zabern 1998.
5 Vgl. dazu Métraux, Alfred, 162 ff.
6 Vgl. Barthel, Thomas: Grundlagen zur Entzifferung der Osterinselschrift.
7 Vgl. Fischer, Hermann, 239.
8 Vgl. Pohl, Michael: Coachinglernen. In: In: Michael Pohl, Michael Braun, Heinrich Fallner: Vom Zeichen zum System. Coaching und Wissensmanagement in modernen Bildungsprozessen. Waltrop: Braun & Brunswick Verlag 2004.

Weiterführende Literatur zu Rongo Rongo

Barthel, Thomas: Das achte Land. München: Renner 1974
Barthel, Thomas: Grundlagen zur Entzifferung der Osterinselschrift. Hamburg: Cam, de Gruyter 1958
Bierbach, Annette: Religion and language of Easter Island: an ethnolinguistic analysis of religious key words of Rapa Nui in their Austronesian context. Berlin: Reimer 1996
Englert, Sebastian: Das erste chrsitliche Jahrhundert der Osterinsel (1864-1964). Frankfurt am Main: Vervuert 1996
Esen-Baur, Heide-Margaret: State and Perspectives of Scientific Research in Easter Island Culture. Frankfurt am Main: Senckenbergische Naturforschende Gesellschaft 1990
Fischer, Hermann: Schatten auf der Osterinsel – Ein Plädoyer für ein unterdrücktes Volk. Oldenburg: Bis 1998
Métraux, Alfred: Die Oster-Insel. Stuttgart: Kohlhammer 1957

Michael Braun ist Jahrgang 1975 und Diplom-Geograph. Derzeit arbeitet er am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung des Instituts für Pädagogik an der Ruhr-Universität Bochum. Er hat verschiedene Fachbücher zum Tagestourismus und zum Wissensmanagement veröffentlicht. presse@michael-braun.de

Illettrismus
Illettrisme

Jean-Marie Besse

De l'entrée dans l'écrit à un apprentissage durable de la communication écrite

Jusqu'à une époque récente, nos sociétés occidentales se sont comportées comme si, grâce à la scolarisation obligatoire et durable des jeunes générations (entre 8 et 10 années en moyenne), elles avaient réglé la question de l'alphabétisation de leur population L'on estimait généralement que, du fait de cet intense effort en faveur de l'éducation, un certain nombre de compétences et d'attitudes étaient partagées par tous, au premier rang desquelles ces compétences de base que sont le savoir lire et écrire, qui, une fois acquises à l'école, étaient censées se maintenir au long de l'existence.

Or, même si les systèmes éducatifs, dans leur ensemble, se sont révélés toujours plus performants au long du XXème siècle, au point que l'objectif de conduire près de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat français a pu être formulé, les constats établis ces dernières décennies sur les capacités en lecture-écriture des adultes, dans des pays de niveau économique proche, font apparaître d'inquiétantes résistances à l'utilisation efficace de l'écrit: selon la dernière enquête nationale conduite en France «7 % des adultes de 18 à 65 ans résidant en France éprouvent de graves difficultés face à l'écrit, 5 % ont des difficultés moins importantes, mais qui restent suffisamment fortes pour rendre difficile une communication vraiment efficace par l'écrit et 7 % ont quelques lacunes et ne maîtrisent pas parfaitement les domaines fondamentaux de l'écrit»[1]. Si l'on restreint, pour cette même enquête, l'échantillon aux personnes ayant effectivement suivi une scolarité dans un système éducatif francophone (celles-là même que l'on qualifie de personnes en situation d'illettrisme), le total des deux premières catégories descend de 12 % à 9 %: cela signifie que 9 % des adultes français manifesteraient de grandes difficultés à se servir de l'écrit, *malgré* leur passage par l'école. Comment comprendre ce bilan? Est-ce l'apprentissage pratiqué à l'école par ces adultes qui n'aurait pas «tenu"? Beaucoup de «réponses» avancées pour réduire l'illettrisme reviennent à «remettre ces adultes à l'école» pour réapprendre les «techniques de base», comme si là se trouvait l'origine de leurs difficultés. Or, s'ils ne sont pas parvenus à apprendre à lire-écrire durant leur enfance et leur adolescence, aidés de professionnels de l'enseignement, était-ce seulement dû à un *défaut d'entraînement* sur des techniques?

Tout au contraire, l'observation de nombre d'illettrés indique qu'ils savent des éléments de technique de lecture et d'écriture appris lors de leur passage à l'école, mais ils manifestent des conceptions erronées sur ce qu'est notre système d'écriture, de même qu'ils se trompent sur ce que l'on a à faire pour lire ou pour écrire: ils n'ont pas intégré le sens de cette activité. Les illettrés ont des savoirs, notamment sur l'écrit, mais ces savoirs sont partiels et, de ce fait, faux.

Dire que ces adultes n'ont pas intégré le sens des activités de lecture ou d'écriture, c'est donc aller au-delà des formules en vogue dans les années 1980, «lire, c'est comprendre; lire, c'est faire du sens avec de l'écrit». Lire, certes, c'est déjà cela, mais c'est bien plus encore, c'est notamment comprendre le pourquoi de cette activité et la nature de ce moyen d'expression et de communication.

La question à traiter s'en trouve alors transformée: si ces adultes illettrés se trompent dans leur représentation de ce qu'est la lecture-écriture, et si là est bien l'essentiel de leurs difficultés, pourquoi en sont-ils restés à ces représentations erronées, en dépit de leur fréquentation de l'école? Comment éviter dès lors de s'interroger sur la pertinence des pratiques habituelles d'enseignement du lire-écrire? L'exemple des illettrés ne nous fournit-il pas des pistes pour mieux comprendre ce qui serait insuffisant dans certains apprentissages à l'école?

Comment fait-on pour lire?

Lire, c'est prélever du sens sur des marques graphiques codées selon les principes d'un système d'écriture. Lorsque l'on s'engage dans une activité de lecture, on commence par se demander à quel type de texte l'on a affaire (le projet de lecture est différent selon que l'on est face à une recette de cuisine, une lettre manuscrite, un roman), on engage une stratégie de lecture (une combinaison de procédures de

traitement de l'écrit: identification globale de mots, déchiffrement de mots inconnus, anticipation sémantique, etc.), et l'on contrôle l'efficacité de cette stratégie, tout en maintenant en mémoire de travail une représentation des significations déjà acquises au long de la lecture.

Comment fait-on pour écrire à quelqu'un?

Ecrire, c'est, en disposant des marques graphiques sur un espace délimité, produire une réalité langagière - une représentation qui délivre du sens - , de manière telle que, plus tard, un lecteur partageant le même système d'écriture pourra construire une signification de ce texte proche de celle voulue par son auteur.

Pour communiquer à distance un message écrit en français, le scripteur doit travailler sur plusieurs plans: il se représente la tâche à accomplir, les idées à agencer, les étapes à suivre (planification), il révise son travail en cours d'écriture et/ou à la fin, il évalue le résultat de son travail. Parmi les éléments intervenant dans la tâche, on peut relever ces points:

- il importe tout d'abord que le dessin des lettres conventionnelles soit reconnaissable;
- il est ensuite nécessaire que la relation graphie/phonie soit régulière, afin que le lecteur puisse reconstituer le sens de chaque mot et de l'ensemble;
- il est souhaitable que le sens de l'écriture se présente de gauche à droite;
- il importe que l'auteur du message et le destinataire soient reconnaissables;
- le respect de l'orthographe aide à éviter les ambiguïtés (cas d'homophones hétérographes) et facilite l'accès à une signification rapide et précise;
- la séparation adéquate des mots permet de gagner du temps dans l'identification des unités lexiques;
- selon la nature du support d'écrit, la présentation du texte, la présence de titres, de paragraphes, d'alinéas, de ponctuation aide à la compréhension du message.

Comment apprend-on à lire et à écrire?

Avec mon équipe de recherche, le *PsyEF* (Psychologie cognitive de l'Education et de la Formation), j'ai fait connaître en France les travaux de la psycholinguiste argentine Emilia Ferreiro, les ai repris et adaptés. Car les différences entre les systèmes d'écriture (ici entre l'espagnol, étudié par Ferreiro, et le français) portent sur les principes de construction de ces systèmes: les enfants ont à comprendre ces principes organisateurs, qui définissent autant de paliers cognitifs, susceptibles de varier selon les langues écrites.

Il s'est agi pour nous, tout d'abord, d'identifier les grandes questions auxquelles est confronté le jeune enfant vivant dans notre société; nous en distinguons trois, principalement:

- quelles sont les caractéristiques essentielles de l'écrit, en quoi diffère-t-il des autres modes de représentation ou de communication?
- à quoi sert l'écrit? Quelles fonctions générales assure-t-il et dans quels usages actuels se manifeste-t-il?
- comment est organisé le système français d'écriture, quels sont les principes de base de notre orthographe?

Ces travaux ont permis de situer certains principes à la base de l'écriture et de montrer en quoi ils font problème au jeune enfant confronté à notre système d'écriture; nous avons aussi commencé de relever l'émergence de ces questions au long du développement de l'enfant. Ces questions restent le plus souvent inaperçues aux yeux des adultes.

Nos recherches ont montré que le jeune enfant se montre très tôt intéressé par cet objet étrange qu'est l'écrit et préoccupé d'en saisir l'utilité et le fonctionnement. Lorsque les questions qu'il pose à ce propos ne reçoivent pas pour toute réponse un "tu verras quand tu seras grand", mais qu'elles sont entendues pour ce qu'elles sont d'abord - un essai pour se comprendre et comprendre aussi le monde dans lequel il vit - , elles nous révèlent un véritable travail intelligent - avec certes les caractéristiques d'une pensée propre à l'enfant de cet âge.

S'approprier l'écrit

Lorsque l'on tente de comprendre comment un adulte illettré – ou un élève en grande difficulté sur l'écrit – se comporte actuellement face à un texte à lire ou à écrire, l'on peut rechercher les origines de ses problèmes dans ce qu'on lui a *enseigné*, ou dans ce qu'il a lui-même *appris*, mais aussi – et c'est là tout particulièrement le sens de mes propres travaux – dans sa manière personnelle de *s'approprier* ce qu'il sait, et sait faire, sur l'écrit. Comment s'approprie-t-on l'écrit? Le rapport personnel à l'écrit se constitue *dans la durée* et pas seulement durant le temps de l'apprentissage à l'école; il se construit bien avant l'intervention systématique du système éducatif, dans un ensemble de situations sociales, de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles. Ce rapport se structure le plus souvent au sein de l'école, mais il va continuer à se développer tout au long de notre existence et nous n'avons jamais fini d'ap-

prendre, en lisant et en écrivant. Mais ce rapport à l'écrit, autre caractéristique, ne comporte pas que des dimensions *cognitives*: les éléments de savoir sur l'écrit sont relatifs aux fonctions et aux usages personnels, culturels et sociaux de l'écrit, aux caractéristiques de cet objet, à la structure de notre système d'écriture, de notre orthographe. Le sujet intègre ces éléments à partir de ses contacts personnels avec des lecteurs et des scripteurs, selon le sens qu'il trouve et l'intérêt qu'il prend à ces échanges: des dimensions interpersonnelles, *sociales et affectives* donc, interviennent dans la constitution de ce rapport à l'écrit. Certaines conditions affectives semblent nécessaires pour pouvoir entrer dans un travail cognitif efficace sur l'écrit. Ainsi, la qualité de la relation entre le tout jeune enfant et ses parents a pu ou non faciliter un désir de comprendre, une ouverture à l'autre, une envie de communiquer.

Retour à l'école?

Il ne faut donc surtout pas réduire cette question de l'illettrisme à n'être qu'un problème instrumental, une affaire de mauvais apprentissage (ou enseignement !) de techniques de lecture et/ou d'écriture. Ce qui est en jeu dans l'illettrisme déborde largement ce point des techniques d'apprentissage.

L'installation d'un rapport déficient à l'écrit se situe bien en amont de l'école élémentaire, elle se met en place au travers d'un ensemble d'attitudes, de pratiques, de représentations, de communication interpersonnelle, par les gestes et par l'oral, qui se forment tout d'abord dans le milieu familial et social. De plus, il faut comprendre ce qui va se jouer avant et à côté de l'école, mais aussi par rapport à elle, dans le cercle familial, bien sûr pendant le temps des apprentissages fondamentaux mais aussi – lorsqu'il est question, après l'installation, de la maîtrise du rapport à l'écrit et de son renforcement -, cette influence familiale et sociale joue encore au niveau du collège et au delà, tout au long de notre vie: avec qui communiquons-nous et comment?

C'est que l'illettrisme nous révèle une question de fond, sociale et culturelle dans ses premières caractéristiques, et qui renvoie, *en un second temps*, à des questions psychologiques (pour comprendre leur fonctionnement face à l'écrit), puis pédagogiques – ou andragogiques à propos d'adultes – (pour agir lors d'un nouvel apprentissage). Les individus actuellement en situation d'illettrisme ont été pris dans des déterminations larges, déterminations sociales, économiques et politiques, qui ont produit sur eux des effets, répercutés en termes d'apprentissages défaillants, de conduites psychologiques particulières et peu adaptées à une société organisée autour de multiples et complexes usages de l'écrit. Lorsque le psychologue rencontre ces personnes, essaie de voir et comprendre comment elles s'y prennent face à l'écrit, il n'a pas à renvoyer à la seule responsabilité de l'individu des problèmes et des contraintes qui interviennent à un niveau plus large, mais il a à comprendre comment l'individu s'organise face à ces contraintes et en fonction de ses limites actuelles.

Aider des personnes adultes à entrer dans l'écrit, des personnes qui ont déjà fréquenté durablement le système éducatif, leur proposer de constituer un rapport *positif* à l'écrit, cela ne peut se faire en les remettant dans les conditions mêmes (cadre scolaire, manuels d'apprentissage, modalités et contexte d'acquisition, etc.) où elles ont déjà échoué. Ce n'est pas d'un surplus d'école qu'elles ont besoin, c'est d'une autre relation à l'écrit.

1 F. Murat, Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. Insee Première, Paris, n° 1044. 7 octobre 2005.

Publications dirigées par Jean-Marie Besse
– Regarde comme j'écris!, Paris: Magnard, 2000
– Qui est illettré? Paris: Retz, 2003
– Evaluer les illettrismes. Paris: Retz, 2004

Jean-Marie Besse. Professeur de Psychologie, Université Lumière Lyon 2, Bessejm@aol.com

Andrea Bertschi-Kaufmann und Thomas Sommer

Lesen – eine Herausforderung für die Politik

> *«Beim Lesen kann man sich treiben lassen, als wäre man im Wasser und begäbe sich auf eine Entdeckungsreise zu tausend neuen Geistessphären. Beim Lesen begegnet man Hindernissen, die es zu überwinden gilt. Lesen ist nicht ein Rückzug aus dem Leben, lesen ist leben.»*
>
> Pascal Couchepin, Bundesrat, am Salon du livre in Genf, Mai 2003

Lesen und Schreiben – die Eingeweihten wissen es – sind Schlüssel zur Welt. Schriftkompetenzen verschaffen Zugang zu Information und Bildung, sie ermöglichen die Teilnahme an jenen Prozessen der Kommunikation, in denen Bedeutungen geklärt, Abläufe geregelt, Abmachungen getroffen, soziale Prioritäten gesetzt werden, und sie öffnen Räume, in denen Sprache, mit Phantasie belebt und kunstvoll gestaltet, auch einfach nur genossen werden kann. Gut nachvollziehbar ist deshalb das Konzept der internationalen Studie DeSeCo (Definition and

Selection of Competences, www.deseco.admin.ch), wonach Lesen zusammen mit weiteren Fähigkeiten als Schlüsselkompetenz definiert wird, als eine bereichsübergreifende Kompetenz, die für die Bewältigung komplexer Anforderungen in verschiedenen zentralen Lebensbereichen notwendig ist, die zum Erfolg der Einzelnen und zur Qualitätsentwicklung der Gesellschaft beiträgt. Eine Gesellschaft, die den Zugang zur Schrift garantiert, kann deshalb als ‹gerecht› gelten, weil sie damit ein Angebot zur Mitgliedschaft an alle macht. Konkret wird das Versprechen mit der Einrichtung eines Bildungssystems, welches sowohl eine sorgfältige Grundausbildung, als auch ‹lebenslanges Lernen› vorsieht. Allerdings gilt diese Garantie auf Schriftlichkeit auch in der Schweiz bei weitem nicht lückenlos, nicht für alle. Nicht erst seit der Studie ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) zu den Lesefähigkeiten und zu weiteren Basiskompetenzen von Erwachsenen wissen wir nämlich, dass ein Sechstel der Erwachsenen in unserem Land nicht über jene Grundkompetenzen verfügt, die zur Bewältigung der alltäglichen Informationsvielfalt und zum Weiterlernen notwendig sind.

Kurz zuvor haben die Ergebnisse aus PISA 2003 zu reden gegeben. Jugendliche, die Schweizer Schulen besucht haben, sind zu einem erheblichen Teil ebenfalls von Lese- und Schreibschwierigkeiten betroffen und damit nicht in der Lage, ihr Lernen und Weiterkommen, ihre beruflichen Karrieren selbständig zu gestalten. Aufgrund der verschiedenen Befunde können wir annehmen, dass es sich bei den Betroffenen vorwiegend um Kinder jener Eltern handelt, die ihrerseits keinen Zugang zur Schrift haben: Wer die beiden Studien in ihren möglichen Zusammenhang stellt, trifft also auf eine fatale Kette von Bildungsdefiziten und dem Weitergeben eben dieses Notstands an die eigenen Kinder. Davon betroffen sind nicht nur Immigrantinnen und Immigranten, sondern auch Menschen, die in der Schweiz aufgewachsen und geschult worden sind.

Illettrismus – ein Problem moderner Gesellschaften

‹Analphabetismus› tritt in Ländern auf, in denen die Chance auf Erwerb der Lese- und Schreibfertigkeit aufgrund fehlender Unterrichtsangebote erst gar nicht gegeben sind. Er tritt aber auch in Ländern auf, in denen alle Mitglieder der Gesellschaft aufgrund der gesetzlich vorgeschriebenen Schulpflicht sogar zwangsweise das Lesen und Schreiben erlernen müssen oder zumindest gezwungen sind, einen Teil ihrer Lebenszeit für die Erreichung dieses Ziels herzugeben. Der Begriff befriedigt inzwischen nicht mehr, weil das Beherrschen bzw. das Nichtbeherrschen anderer für die Bewältigung des Alltags wichtiger Symbolsysteme, nicht einbezogen sind. Der Begriff ‹Literalität› und sein Gegenstück ‹Illettrismus› hingegen sind weiter gefasst und stärker auf jene komplexen Anforderungen gerichtet, die sich den Mitgliedern industrieller Gesellschaften stellen: die Orientierung in der Textvielfalt, die Beschaffung von alltags- und berufsrelevanten Informationen, die Teilhabe an gängigen Formen der Kommunikation. Lesekompetenz ist hier zentral, sie beschränkt sich aber nicht nur auf das Bewältigen gedruckter Texte, sondern ist selbstverständlich auch Voraussetzung zur Nutzung des Computers.

Gerade hier, im Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verschärfen sich die Unterschiede zwischen den so genannt bildungsnahen und bildungsfernen Schichten noch einmal deutlich. Während die einen Zugang zu allen Informationsquellen haben, ihr Wissen und ihre Kommunikationsmöglichkeiten laufend erweitern, bleiben andere davon ausgeschlossen. Was in der Fachsprache als ‹Digital Divide› bezeichnet wird, die unterschiedlich guten Zugänge zu den elektronischen Medien in unserer Gesellschaft, ist tatsächlich zugleich auch ein Bildungsgraben.

Was lässt sich aus den Befunden schliessen?

Die neuen Befunde zu den Lesefähigkeiten Erwachsener und jene zu den Kompetenzen der Jugendlichen sind nicht in erster Linie deshalb interessant, weil sie den im Ländervergleich mittelmässigen Stand der Schweizer Bevölkerung nachweisen; diese Tatsache war aus vorhergehenden Studien bereits bekannt. Die Befunde sind interessant, weil sie Zusammenhänge aufzeigen, die zugleich auf die konkreten Problemfelder verweisen:

Sprachliche Integration und kulturelle Anregungen – auch bereits in der Vorschule: Sprachkompetenz und Lesekompetenz sind zwar nicht dasselbe, aber für ihre jeweilige Weiterentwicklung ist die eine Voraussetzung der anderen. Die Förderung des Spracherwerbs muss deshalb längst vor dem Schuleintritt einsetzen: in den Kinderkrippen, im Kindergarten, in Kultur- und Bildungsangeboten für Familien.

Fördern und Unterstützen von Lernsituationen in der Schule und ausserhalb: Lernprozesse gelingen dann, wenn die daran Beteiligten von den Zielen und von der Wichtigkeit der Inhalte überzeugt sind. Dies gilt besonders für die Leselernprozesse, für den Umgang mit dem komplexen Schriftsystem und der Widerständigkeit von Texten, die sich je nachdem

nicht auf Anhieb erschliessen.

Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt: Wer im Laufe der Schulzeit nur bescheidene Lesefähigkeiten erreicht und anschliessend das Lesen mehr oder weniger vermeidet, wird nach und nach auch die mühsam aufgebauten Teilfähigkeiten wieder verlieren. Nachobligatorische attraktive Bildungsangebote sind deshalb dringend notwendig, insbesondere für jene Jugendlichen, die aufgrund ihrer entmutigenden Schulerfahrungen meist nur sehr unsichere berufliche Perspektiven haben.

Soziale und berufliche Integration: Wer im Sozial- und Berufsleben integriert, Mitglied von Vereinen oder anderen Gruppierungen ist, hat offensichtlich bessere Chancen, seine Lesefähigkeit zu erhalten und zu erweitern. Umgekehrt ist der Zugang zur Schrift gerade auch Voraussetzung dafür, dass jemand sich soziale Kontakte je überhaupt zutraut. Dieser Zusammenhang erklärt ein Stück weit auch, weshalb unter den Erwachsenen Frauen vom Illettrismus stärker betroffen sind als Männer, während es sich bei den Jugendlichen gerade umgekehrt verhält und Mädchen die besseren und die aktiveren Leserinnen sind. Dringend angezeigt sind deshalb zum einen Programme, mit welchen berufliche Weiterbildung insbesondere auch Frauen leicht zugänglich wird, und zum anderen Einrichtungen, die das Nebeneinander von Berufs- und Familienarbeit erleichtern.

Folgerungen in der gegenwärtigen Diskussion

Massnahmen sind also auf verschiedenen Ebenen angezeigt. Auf ihre Dringlichkeit und auf die Notwendigkeit eines koordinierten Vorgehens weist u.a. das Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus der Schweizerischen UNESCO-Kommisison in seiner neuen Broschüre «Zugang zum Lesen und Schreiben für alle!» hin (http://www.unesco.ch).

Dass breit abgestützte und effektive Massnahmen als Querschnittsaufgaben von Bildungs-, Sozial- und Kulturpolitik verstanden werden müssen, darüber ist man sich in Fachkreisen einig, auch darüber, dass gerade die Betriebe alles Interesse daran haben, die Schriftfähigkeiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sichern zu helfen. Der Aufwand lohnt sich auf jeden Fall, und dies nicht nur für die Betroffenen. Die Folgekosten des Illettrismus vermag zwar niemand zu beziffern, sie sind aber mit Sicherheit hoch, vergrössern soziale Klüfte und bedrohen den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Dass dem Thema (bildungs-)politische Priorität zukommt, ist deshalb – zumindest in der öffentlichen Diskussion – unbestritten.

Ausstellung

LeseKUNST – LeseLUST

Nach den Ergebnissen der Pisa-Studien 2000 und 2003 sowie den Resultaten zu den Lesekompetenzen von Erwachsenen im Frühjahr 2005 ist die Lesefähigkeit ein breit diskutiertes Thema. Die Ausstellung «LeseKUNST – LeseLUST» beleuchtet und vertieft einige Aspekte rund um den Prozess des Lesens. Sie zeigt, wie wir Lesen lernen, sie illustriert die breite Palette dessen, was wir lesen. Dazu gehören nicht nur Texte, die auf Buchstaben basieren, sondern auch eine ganze Reihe von weiteren Zeichensystemen. Die Ausstellung wirft einen Blick in die Geschichte des Lesens, auf bevorzugte Leseorte und fragt nach unterschiedlichen Zugängen zum Lesen. Dabei kommen auch Personen zu Wort, für die Lesen nicht mit Lust, sondern mit Frust verbunden ist – Menschen, die kaum oder nicht lesen können. Fachleute aus der Leseforschung erklären, wie es dazu kommt und was man dagegen tun kann. Spontan verbinden wir die Tätigkeit des Lesens mit dem Buch. Doch Bücher – seien dies literarische Werke oder Fachtexte – machen nur einen kleinen Teil dessen aus, was wir täglich an Lesepensen bewältigen. Mittlerweile geht ein grosser Teil unserer Aufmerksamkeit an den Bildschirm des Computers und Lesen wird im World Wild Web zu einem interaktiven Vorgang.

Ausstellungskonzept: Andrea Bertschi-Kaufmann, Christine Felber, Claudia Fischer, Elisabeth Ryter
Gestaltung: Bernet & Schönenberger, Zürich
Ort: Ausstellungsraum der Stadt- und Universitätsbibliothek Bern, Münstergasse 61–63, 3011 Bern
4. November 2005 bis 26. März 2006

Die Ausstellung LeseKUNST-LeseLUST ist als Wanderausstellung konzipiert.

BuchBasel 2006: 5. Mai bis 7. Mai 2006
www.buchbasel.ch

Kantonsbibliothek Solothurn: Juni bis August 2006, www.zbsolothurn.ch

Kantonsbibliothek Aarau: September bis November 2006. www.ag.ch/kantonsbibliothek/

Stadtbibliothek Winterthur: 6. Juni 2007 bis 4. August 2007. www.winbib.ch

Lösungsansätze

Erste Schritte zu einer verbesserten Koordination der Massnahmen, die zur Prävention und zur Bekämpfung des Illettrismus getroffen werden, hat das Bundesamt für Kultur mit der Initiierung eines Schweizerischen Netzwerks Illettrismus eingeleitet. Es führt Institutionen der Lese-, Schreib- und Sprachförderung sowie die dafür massgebliche Forschung zusammen und es erleichtert den Zugang zu den verschiedenen Stellen, die sich mit dem Lesen und Schreiben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen befassen (s. www.lesenlireleggere.ch). Die Aktivitäten in der Schweiz sind vielfältig und es bestehen viele überzeugende Projekte; u.a.:

«Ich lerne Deutsch fürs Kind», ein Projekt in der Stadt Basel, und verschiedene andere Sprachförderungs- und Integrationsprojekte für Mütter schulpflichtiger Kinder; Leseanimationen für Familien in vielen öffentlichen Bibliotheken, Leseförderung für Jugendliche in Jugendtreffs, arrangiert u.a. von Bibliomedia Schweiz; Weiterbildungsangebote für Erwachsene, welche eine Landessprache beherrschen u.a. von den Vereinen Lesen und Schreiben für Erwachsene und Sprachkurse für fremdsprachige Erwachsene in den Volkshochschulen.

Die einzelnen Projekte und Angebote sind wichtig, sie bleiben aber so lange punktuell, als sie nicht alle vom Illettrismus Betroffenen erreichen können; und sie lassen wichtige Fragen offen, wenn sie nicht mit Forschung zu Fragen des Sprachlernens und seinen Bedingungen unterlegt werden. Lesen ist Leben, so hat es der zuständige Bildungsminister Pascal Couchepin formuliert. Dringend ist deshalb ein breites und konzertiertes Programm, welches das Lernziel Lesen auf verschiedenen Ebenen angeht und damit den einzelnen Aktivitäten die notwendige Nachhaltigkeit verleiht.

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann und Thomas Sommer. Pädagogische Hochschule Aargau Nordwestschweiz, IIWV, Zentrum Lesen. Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau.
andrea.bertschi@fh-.aargau.ch, Tel. 062 832 02 71

Esther Wiesner

Illettrismus-Tagung: Von der Notwendigkeit der Schriftförderung

Die Beiträge der verschiedenen Institutionen

«Illettrismus» ist ein gesellschaftliches Phänomen, es verweist auf die Tatsache, dass es Erwachsene gibt, die Grundfertigkeiten im Umgang mit Lesen und Schreiben nicht beherrschen, und dies, obwohl sie eine obligatorische Schule absolviert haben (im Gegensatz zu Analphabetinnen und Analphabeten, die nie eine Schule besucht haben).

Am 1. Juni 2005 fand in Aarau zum ersten Mal die schweizerische Illettrismus-Tagung statt. Eingeladen hatten die Bundesämter für Kultur und Statistik, zusammen mit dem Zentrum LESEN der Pädagogischen Hochschule Aargau und dem Leseforum Schweiz. Rund 200 Interessierte und Fachleute aus Bildungsforschung und Bildungsverwaltung, aus Schulen und Bibliotheken trafen sich zu der zweisprachigen Tagung im Kultur- und Kongresshaus.

Dass in Aarau die Schriftkultur traditionell und auch immer wieder neu gepflegt wird, darauf wies Rudolf Künzli, Direktor der Pädagogischen Hochschule Aargau, in seiner Begrüssung hin.

Die Tagung zeigte einer breiten Öffentlichkeit das sich formierende Netzwerk der Fachstellen und Fachleute, die sich mit Illettrismus-Prävention und Illettrismus-Bekämpfung befassen. Dabei wurden zum gesellschaftlich brisanten Tabuthema «Illettrismus» Wissen und Forschungsergebnisse ausgetauscht sowie bestehende Massnahmen und Projekte präsentiert. Zudem bot sich die Gelegenheit, neue Kontakte zu knüpfen.

In seiner Eröffnungsrede bezeichnete Jean-Frédéric Jauslin, Direktor des Bundesamts für Kultur, Lesen und Schreiben als die «Fundamente unserer Kultur». Es gelte nun, den Zugang zu diesen Grundkompetenzen der gesamten Schweizer Bevölkerung zu ermöglichen.

Andrea Bertschi-Kaufmann, Leiterin des Zentrums LESEN, führte durch den Tag. Sie wies unter anderem auf den misslichen Umstand hin, wonach gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler schlechte Lese- und Schreibleistungen zeigten, deren Eltern ebenfalls keinen Zugang zur Schrift haben. Bildungsdefizite werden, so Bertschi-Kaufmann, an die eigenen Kinder weitergegeben.

Der weitere Vormittag der Tagung war der Präsentation neuester Befunde gewidmet. Nach Heinz Gilomens (Vizedirektor des Bundesamts für Statistik) Ausführungen zum Forschungsprojekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) kommentierte Philipp Notter, Mitglied der Geschäftsleitung im Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung (Universität Zürich), die Befunde der ALL-Studie, deren Co-Autor er ist. Gemäss der Studie erreicht rund ein Sechstel der in der Schweiz ansässigen Bevölkerung bloss ein Lese- und Schreibniveau, das von Fachleuten als ungenügend für persönliches, soziales und ökonomisches Bestehen einge-

stuft wird. Konkret heisst das, dass 16 % der Erwachsenen in der Schweiz einem Beipackzettel nicht die nötigen Informationen zur korrekten Medikation entnehmen können. Vor allem nichtberufstätige Frauen, aber auch ältere Menschen, Leute mit geringer Bildung und solche mit Migrationshintergrund zählen zur Risikopopulation. Jacqueline Lurin, Koordinatorin der ALL-Studie für den Kanton Genf, lieferte die Zahlen für den Westschweizer Kanton.

Nach dieser Präsentation diskutierten vier Fachleute die Problematik aus ihrer jeweiligen Perspektive unter der Leitung von Cornelia Kazis, Redaktorin von Schweizer Radio DRS: Pier-Angelo Neri, Präsident der Schweizerischen UNESCO-Kommission gegen Illettrismus, Elisabeth Derisiotis, Präsidentin «Lesen und Schreiben für Erwachsene», Stefan Wolter, Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, und Christine Zumstein, Leiterin der Volkshochschule Bern. Sie forderten u.a. eine klare Stellungnahme der Politik und den Ausbau von Weiterbildungsmöglichkeiten. Nachdem Heinz Rhyn, Leiter des Koordinationsbereichs Qualitätsentwicklung der EDK, und André Schläfli, Direktor des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB), am Nachmittag einen Überblick über bestehende Massnahmen präsentiert hatten, erhielten die Tagungs-Teilnehmenden in sieben Ateliers Einblicke in konkrete Projekte.

Mehrere dieser Ateliers behandelten schulische Projekte und berichteten von darin gemachten Erfahrungen. Diverse Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer bot zum Beispiel «Lesen bewegt SO über PISA hinaus». Dabei ging es um leseförderndе Massnahmen bei der Arbeit mit Heranwachsenden. Andere Ateliers hingegen informierten über Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, so etwa «Lernen am Computer in den Kursen Lesen und Schreiben». Insgesamt war die erste schweizerische Illettrismus-Tagung bereichernd und anregend: Deutlich wurde die Forderung, Illettrismus als gesellschaftlich reales Problem zu erkennen und zu bekämpfen. Auch Bildungsinstitutionen bzw. die Volksschule sind gefordert: Neben Menschen mit Migrationshintergrund und denjenigen, die erst als Erwachsene zu Illettristinnen bzw. Illettristen werden (indem sie das Lesen und Schreiben vernachlässigen und so allmählich verlieren), gibt es auch Jugendliche, die zum Zeitpunkt ihres Schulabschlusses über kaum oder bloss ungenügende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen. Demnach muss Prävention schon in der Schule beginnen und in der Erwachsenenbildung fortgesetzt werden. Daneben wurde der klare Wunsch der Fachleute und der Tagungs-Teilnehmenden nach einer verstärkten gesamtschweizerischen Vernetzung vernehmlich. In den abschliessenden Resumés von Peter Wirth, Präsident der Interkantonalen Konferenz für Weiterbildung, und Marimée Montalbetti, Chefin der Sektion «Kultur und Gesellschaft» des Bundesamts für Kultur, wurden diese Perspektiven noch einmal deutlich.

Esther Wiesner. Pädagogische Hochschule Aargau, Institut Wissen und Vermittlung, Zentrum LESEN. esther.wiesner@fh-aargau.ch

Silvia Herdeg

Literator / Literatorin, Alphabetisierer / Alphabetisiererin

Eine neue Ausbildung

Als Folge von verschiedenen Berichten und Forschungsarbeiten zum Thema Illettrismus (funktionaler Analphabetismus) wie z.B. dem Trendbericht "Illettrismus" im Jahre 2002 oder der IALS Studie (International Adult Litaracy Survey, 1994) initiierte das BAK ein Netzwerk zur Bekämpfung des Illettrismus, um die Situation der Menschen, die unter einer Lese- und Schreibschwäche leiden, zu verbessern.

Die vor kurzem vorgestellte ALL-Studie (Adult Literacy and Lifeskills Survey, 2000/2002/2003) hat gezeigt: 16% der Erwachsenen in der Schweiz haben Mühe, einen Text richtig zu lesen und zu verstehen. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass in der Schweiz 500'000 Menschen nicht richtig lesen und schreiben können.

In diesem Zusammenhang wurde dem SVEB (Schweizerischer Verband für Weiterbildung) die Aufgabe übergeben, eine Ausbildung für zukünftige Unterrichtspersonen im Illettrismus- bzw. Alphabetisierungsbereich zu konzipieren. Obwohl seit den späten Achtzigerjahren in verschiedenen Kantonen für diese Zielgruppen Kurse angeboten werden, fehlt bis heute in der Deutschschweiz für den Bereich Lesen und Schreiben eine einheitliche Ausbildung. Bis jetzt existierte nur eine standardisierte Ausbildung in der Westschweiz. Für AlphabetisiererInnen gibt es gesamtschweizerisch keine einheitliche Ausbildung. Diese Lücke soll nun geschlossen werden.

Im Januar 2005 organisierte der SVEB ein erstes Treffen von Experten und Expertinnen aus dem Feld der Illettrismusarbeit (deutsche Muttersprache) und Fachleuten aus der Alphabetisierungsarbeit von Fremdsprachigen.

Als Referentin wurde Frau Antje Doberer-Bey aus Wien eingeladen, die für Österreich ein entspre-

chendes Unterrichtkonzept erarbeitet hat, das sich seit einiger Zeit dort sehr bewährt.

Ziel dieses Treffens war einerseits, zu sehen, inwiefern das österreichische Modell für die Schweiz verwendet werden kann. Andererseits wurde diskutiert, welche gemeinsamen Kompetenzen für den Unterricht sowohl mit fremdsprachigen AnalphabetInnen als auch mit von Illettrismus Betroffenen gebraucht werden.

Seit diesem Treffen wurden in Zusammenarbeit mit Frau Doberer-Bey von Frau Marianne Roka (Migros Klubschule Zürich, Fremdsprachenalphabetisierung) und der Unterzeichnenden (EB Zürich, Illettrismusarbeit) Module als Grundlage für diese neue Ausbildung entwickelt.

Der Konzeptentwurf wurde erneut der ExpertInnengruppe zur Vernehmlassung vorgelegt. Wenn das Konzept verabschiedet ist, wird eine neue Gruppe den Pilotkurs vorbereiten. Das Ziel des Lehrgangs ist folgendes:

Potentielle Unterrichtspersonen, BeraterInnen und Interessierte von Institutionen sollen relevante Aspekte der Arbeit mit Erwachsenen mit Bildungsdefiziten in den Bereichen des Lese-/ Spracherwerbs kennen lernen und Kompetenzen erwerben für die Unterrichtspraxis in der Illettrismus-/ Alphabetisierungsarbeit.

Es werden 3 Module vorgeschlagen, davon zwei gemeinsam und eines für die jeweilige Spezialisierung.

Modul 1:
Kontext des Illettrismus und Analphabetismus

Modul 2a:
Methoden für LiteratorInnen

Modul 2b:
Methoden für AlphabetisiererInnen

Modul 3:
Lernprozesse planen und steuern

Weitere Informationen gibt der Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Oerlikerstr. 38, CH-8057 Zürich, Tel+41 (0)44 31164 55, Silvia Herdeg, Kursleiterin EB Zürich, Minervastr. 46, 8032 Zürich

Elisabeth Moser

Zehn Jahre Verband Dyslexie Schweiz – Viele Wege zum Ziel

Der Verband Dyslexie Schweiz leistet seit zehn Jahren Aufklärungsarbeit. Trotzdem wissen weder alle Eltern und noch alle Lehrkräfte, dass Kinder mit Mühe im Lesen und Schreiben weder dumm noch faul sind. Die Informationstätigkeit und Basisarbeit ist und bleibt eine wichtige Aufgabe des Verbandes. Das Sekretariat verschickt Informationsmaterial, berät am Telefon und verweist auf Veranstaltungen und Kurse – organisiert von den lokalen Vereinen –, die in der ganzen Schweiz stattfinden. Brennend aktuelle Fragen beantwortet eine Hotline, und das vierteljährlich erscheinende Mitglieder-Bulletin «Durchblick» gibt Tipps und Informationen und vernetzt die Anliegen der Verbandsmitglieder. Jährlicher Höhepunkt sind die Tagungen. Am 4. Juni 2005 hat bereits die neunte stattgefunden; sie stand unter dem Titel «Legasthenie – viele Wege führen zum Ziel». Es war eine mutige Entscheidung des Verbandes, ein solch kontroverses Thema als Tagungsschwerpunkt zu wählen. Im Vorwort des Tagungsberichtes heisst es, dass der Verband keine bestimmte oder ausschliessliche Therapiemethode empfiehlt, sondern die Vielfalt an Behandlungsmethoden aufzeigen will. Unbestritten ist nämlich, dass sich die Legasthenie in vielen Fällen als therapieresistent erwiesen hat. Das ist sicher mitunter ein Grund, warum das Angebot so vielfältig ist. Eine Therapie, die sich bei einem Kind als hilfreich erweist, fruchtet bei einem anderen überhaupt nicht. Gerade weil jedermann, jedes Kind mit einer Lernschwierigkeit eine individuelle Begleitung braucht, ist es sinnvoll, sich einen Überblick zu verschaffen. Über Prismenbrillen und das Lernen mit Zauberkraft aus dem Bereich des NLP (Neuro-Linguistisches Programmieren) wurde referiert, wie auch über Vollwertnahrung und optimale Verhaltensstrategien, über Therapien zur Schärfung der Wahrnehmung bis zur Selbstprogrammierung und der Davis-Methode. Die Fachleute verstanden es, den 770 interessierten Besuchern einen Einblick in ihre Arbeitsweise zu geben, ihre Form der Behandlung vorzustellen. Ein ausführlicher Tagungsbericht über die Referate und Ausführungen ist beim Verbands-Sekretariat erhältlich.

Erfolgreich in der Vernetzung

Obwohl der Verband stolz auf zehn Jahre Aufbau-Arbeit zurückblicken darf, stehen neben der Pflege des Bewährten auch neue Zielsetzungen an. Der Aufklärungsarbeit in Sachen Frühförderung wird

weiterhin viel Bedeutung beigemessen. Es gehört unter anderem zu den Verdiensten des Verbandes Dyslexie Schweiz, dass die Frühprävention von Lese- und Rechtschreibeschwierigkeiten dank der Tagung 2002 in der Schweiz zum Thema wurde. Die Veranstaltung des nächsten Jahres (10. Juni 2006) steht unter dem vorläufigen Arbeitstitel «Mathematische Förderung in Kindergarten und Schule». Durch Frühförderung soll das Risiko von Dyskalkulie verhindert werden. Die Vorbereitungen sind im Gange, weil wiederum fachkundige Referentinnen und Referenten nach Zürich geholt werden.

Nicht vernachlässigen will der Verband die unmittelbare Arbeit mit Eltern und Kindern. Wer mit Schulschwierigkeiten von Kindern zu tun hat, fühlt sich oft isoliert und verunsichert. Dank den Informations-Veranstaltungen und Kursen, die eine Form der Selbsthilfe darstellen, fühlen sie sich akzeptierter und verstandener. Dass auch Erwachsene sich zu einer Selbsthilfe-Gruppe in Zürich zusammengeschlossen haben, zeigt nämlich, dass das Thema Legasthenie oder Dyskalkulie nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit nicht vom Tisch ist. Noch bleibt viel zu tun. Die Lernschwierigkeiten sollen Menschen nicht in ihrer Entwicklung behindern. Die Gehirnforschung weiss und publiziert heute mehr über Ursachen der Lernstörungen, und die Therapien können mithelfen, damit umzugehen. Leben aber müssen die Betroffenen selbst damit. Je mehr Beachtung und Respekt ihnen von der breiten Öffentlichkeit entgegen kommt, desto grösser ist die Chance, dass sie ein glückliches Leben führen können, an ihren menschlichen Qualitäten gemessen werden und nicht nach ihrer Rechtschreibung.

Jubiläumsflyer zum Auflegen und anderes Info-Material: Verband Dyslexie Schweiz, Alpenblick 17, 8311 Brütten, sekretariat@verband-dyslexie.ch oder info@verband-dyslexie.ch

Elisabeth Moser, textexpress gmbh. Obertor 19, 8400 Winterthur. Telefon & Fax: 052 232 00 46, Mobiltelefon: 079 274 87 72, www.textexpress.ch

Rezensionen
Critiques

Les pratiques de lecture des adolescents québécois.

Sous la direction de Monique Lebrun. Sainte-Foy: éditions Multimondes 2004, 313p.

Voici les étapes et les résultats d'une enquête sur la lecture des adolescents québécois. Assorti de tableaux et graphiques, des questionnaires d'enquête, de nombreux extraits d'entretiens et d'une bibliographie franco-anglaise, le livre offre les garanties habituelles de sérieux universitaire. Il s'agit d'une enquête non «de sociologues de la lecture» mais de «didactitiens» engagés dans un projet financé par un fonds de recherche, LIS (Pour une lecture active au secondaire) basé sur «la lecture d'œuvres longues» et assorti d'un programme d'intervention conduit sur trois ans. Ses résultats sont comparés aux données réunies par les enquêtes internationales élaborées par l'IEA (International Educational Assesment) ou par l'enquête de 1999 sur «Les résultats des enquêtes du Ministère de la Culture en France». Les adolescents interrogés sont les élèves des dix établissements où les enseignants ont travaillé avec les chercheures du groupe (six femmes). Bref, on l'ouvre avec intérêt et curiosité: que peut-on apprendre de neuf sur un sujet si morose, en des temps où les concurrents du livre dans les loisirs des jeunes ne sont plus seulement la télévision mais aussi Internet et les jeux vidéos?

Les élèves, issus de deux régions (Montréal ou la Mauricie) ont entre 11 et 16 ans. Seuls 5% d'entre eux ne parlent jamais ou presque jamais français à la maison, mais ils sont près de 22% dans la région de Montréal à lire en français ou dans une autre langue. Vivant majoritairement dans des conditions confortables où les livres sont présents, ils parlent peu de leurs lectures avec leurs parents, fréquentent peu les bibliothèques, recourent à Internet ou aux amis pour toute recherche d'information, mais disent plutôt aimer l'école (lieu de sociabilité stimulant pour apprendre) et apprécier le soutien des enseignants.

La méthodologie et le contexte de la recherche sont exposés par Colette Baribeau (chapitre 1 et 2). Une première originalité tient à la méthode choisie pour faire s'exprimer les adolescents, après le questionnaire écrit, celle des groupes de discussion et non l'entretien en face à face avec un sous-échantillon. Elle se distingue donc des enquêtes de Singly ou de Baudelot, faites en France en 1989 et 1999. On demande à chacun d'évoquer une situation vécue où il a eu plaisir à lire et une autre aucun plaisir, avant de demander: «qu'est-ce qu'il faut pour que ce soit plaisant, lire?». On demande alors de se souvenir ce qui a permis ou non de développer ce goût de lire. Une question sur l'écart entre fille et garçon («on entend souvent dire que les filles sont meilleures en lecture que les garçons. Etes-vous d'accord? Pourquoi?») avant la question finale, qu'aucun enquêteur européen n'aurait sans doute imaginée: «vous êtes un magicien: qu'est-ce qui devrait changer pour que vous aimiez encore plus lire» (à l'école, à la maison, dans votre milieu d'amis, etc.). Chacun peut ainsi non débattre, mais nuancer, enrichir ou préciser son point de vue car la situation d'écoute (fort appréciée des participants) conduit à réagir intérieurement aux propos d'autrui.

Les chapitre 2 et 3 sur «Les habitudes de lecture» et «Le choix des livres» confirment les données d'autres enquêtes: les pratiques de lectures sont restreintes à la sphère scolaire (exposés) bien que la correspondance électronique entre amis gagne du terrain; elles demeurent plus féminines que masculines et le portrait de l'adolescent lecteur à quinze ans semble stable au Québec comme en France depuis une dizaine d'années; les magazines sont plus lus que les journaux, fréquentés par moins d'un jeune sur cinq; les ouvrages cités comme «fétiches» (lus et relus) sont des choix personnels, rarement entérinés par l'école où les ouvrages de «séries» l'emportent. Ils clivent fortement les filles (qui aiment les histoires réalistes et/ou psychologiques) et les garçons (qui privilégient les émotions fortes, romans policiers ou d'horreur, fantastiques ou réalistes). Pour concilier les goût des deux sexes, il faut un héros romantique et drôle.

Ces informations permettent de situer les chapitres rédigés par Monique Lebrun (3 Le choix des livres, 4 Les adolescents face à la lecture de plaisir, 5 La lecture scolaire). Ils se situent entre descriptions (synthèse des données déjà construites et des données de l'enquête LIS) et suggestions: les choses étant ce

qu'elles sont, que faire? «La question de la motivation est cruciale» et l'hétérogénéité des goûts masculin/féminin pose un vrai problème à l'école, mixte dans son public et féminine dans son personnel. Il faudrait veiller à mieux doser les lectures littéraires et les lectures informatives, à abolir le hiatus entre lecture imposée et lecture de plaisir, valoriser le rôle de la recherche sur Internet, etc. Les œuvres hermétiques, trop difficiles, inadaptées au jeune âge du public, doivent être soutenues «par un accompagnement pédagogique inventif, centré tant sur l'affect que sur l'intellect», puisque les jeunes recherchent l'identification personnelle, l'émotion, et manifestent tous une grande curiosité de connaître autant que le désir de rêver.

Le chapitre sur la lecture à l'écran fait un point précieux sur les recherches récentes. Le sous-échantillon de LIS préfigure sans doute un profil de comportements appelé à croître sinon à se généraliser: les sujets passent quatre heures par jour devant leurs écrans (téléchargement exclu). L'enquête souligne la quantité d'écrit manipulée dans la navigation sur Internet, les jeux vidéos, si décriés par les éducateurs (presque 7 heures par semaine), le courrier électronique ou le clavardage, joli mot québécois pour désigner ce bavardage par clavier interposé que certains français écrivent tchatche et non chat. Les utilisateurs experts «lisent» plus de deux heures par jour sur écran, les utilisateurs moyens lisent une heure: la lecture cathodique déplace mais n'abolit pas les écarts constatés sur le papier.

Les chapitres 7 et 8 (Les adolescents et les bibliothèques scolaires et publiques; Les éducateurs et la bibliothèque scolaire) confirment les données françaises: chute de la fréquentation de la bibliothèque scolaire de la première à la quatrième secondaire (de la 6eme à la 3eme en France) et féminisation du public. Dans les entretiens, les élèves disent tous que les conditions matérielles de lecture à l'école sont très inconfortables (temps de lecture trop brefs pour être investis, chaises dures, bavardages environnants, atmosphère peu conviviale, etc.). Les relations entre les personnes sont également primordiales et les collaborations entre enseignants et bibliothécaires ne vont pas plus de soi au Québec qu'ailleurs. L'enquête auprès de 338 parents (chapitre 9) permet de confirmer les informations données par leurs enfants, avec un autre point de vue, d'ailleurs non catastrophiste (7% seulement des enfants ne liraient jamais ou presque jamais, les autres liraient surtout des romans (60%) ou des revues (55%) mais peu de B.D. (17%, alors que les jeunes déclarent beaucoup plus). Ils voient que les jeunes passent beaucoup de temps devant l'ordinateur et que les sociabilités familiales des loisirs partagés (sorties, télévision et le cas échéant, lecture), diminuent quand les amis l'emportent à l'adolescence. Comme dans l'enquête de Singly, les parents gros lecteurs transmettent le virus à leurs enfants qui ont la lecture comme loisir dans 73% des cas (45% dans les autres familles): il s'agit bien d'une transmission éducative installée dans l'enfance et qui perdure.

On peut alors arriver au chapitre de synthèse (10. Les profils d'adolescents lecteurs, Colette Baribeau) qui reprend avec bonheur l'idée de François de Singly qui distinguait le lecteur gourmand (avec en sous-catégorie, le pilier de bibliothèque, l'amateur de suspense et le romantique); le lecteur modeste (le futuriste, le fouineur, et l'aventurier); le lecteur sans appétit (le scolaire, le déchiffreur et le bédéphile). Les visées didactiques expliquent que les profils ici construits séparent garçons et filles. Sortis des tris faits par le logiciel N'Vivo, six profils d'un côté (le passionné, le psychosociologue, le sociable, le sportif, l'hédoniste solitaire, le récalcitrant), cinq de l'autre (la boulimique, l'impulsive, la rêveuse, la sélective, l'active). L'intérêt porté aux garçons peu lecteurs a conduit à faire discuter à nouveau un échantillon (60 garçons et 10 filles) pour affiner les goûts et comportements «du sportif, du récalcitrant et du réfractaire», ce qui ouvre bien des pistes stratégiques ou tactiques pour les médiateurs de l'écrit dont ces non lecteurs hantent la mauvaise conscience. Public masculin mais aussi féminin puisque les filles aussi (l'active, la rêveuse, l'affairée) peuvent détester lire.

C'est sans doute ce qui fait de ce livre autant qu'un outil de synthèse précis, un auxiliaire de travail précieux: en refusant de traiter les jeunes lecteurs, potentiels ou réfractaires comme des unités statistiques autant que comme des individus à rapprocher à tout prix du profil idéal du bon lecteur/grand lecteur qui fait partie de l'inconscient professionnel et personnel du bibliothécaire, il questionne les représentations et renouvelle les perspectives d'action des éducateurs, des enseignants, et bien sûr, des bibliothécaires.

Anne-Marie Chartier. INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris. 55 av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux. Fax 00331 47025938, E-mail: chartier@inrp.fr

Dictionnaire encyclopédique du livre.

Sous la direction de Pascal Fouché, Daniel Péchoin, Philippe Schuwer. Paris: Electre-Editions du Cercle de la Librairie, tome 1, A-D, 2002, 900p.; tome 2, E-M, 2005, 1070p.

Rien n'est plus frustrant qu'un dictionnaire incomplet, mais on ne peut attendre 2006 ou 2007, pour signaler aux lecteurs que le monumental *Dictionnaire encyclopédique du livre*, a maintenant parcouru les deux tiers de l'alphabet. La parution du tome II permet de tout savoir en allant d'Esperluette à Musicale (édition musicale). Les cheminements buissonniers ou les quêtes systématiques permettront des découvertes aussi passionnantes qu'inattendues, puisque pour le moment, on ne dispose pas de la liste des entrées qui sera, espérons-le, donnée dans le dernier volume. Mais on peut déjà naviguer sans autre boussole que l'alphabet et les renvois dans cette vertigineuse somme de savoirs sur le livre manuscrit ou imprimé, ses composants (merveilles des photos de reliure ou des caractères Garamont ou des «linéales»), l'imprimerie et ses métiers (d'Elzevier à Cameron), l'édition et ses grands capitaines (on trouve le portrait de Froben par Holbein, la photo de Flammarion en binocle, mais pas encore celle d'Odile Jacob qui a pourtant droit a une notice), les types de livres (de l'ABC à l'encyclopédie, ancienne, moderne et sur CD-Rom), le monde de la conservation d'Alexandrie à la BNF), ainsi que des monographies sur des pays (Brésil, Corée, Hollande, Japon…). Les articles d'histoire et de sociologie de la lecture, la liste des institutions concernées par le livre au sens large (Collège de France, ENSSIB, INRP, Bases de données, Heure Joyeuse, Foire) montrent à quel point le paysage intellectuel mêle aujourd'hui sans problèmes les considérations sur «le pouvoir du livre» de sa conception à sa diffusion (texte et image, savoir et imaginaire, tradition et nouveauté) et les savoirs technologiques ou l'érudition bibliophile qui auraient jadis été réservés à des initiés spécialistes du livre-objet. Bref, un monument dont nous attendons la troisième livraison, mais qui peut déjà être mis en consultation dans toutes les bonnes bibliothèques.

Anne-Marie Chartier. INRP (Service d'Histoire de l'éducation), Paris. 55 av. Georges-Clémenceau, F-92330 Sceaux.
Fax 00331 47025938, E-mail: chartier@inrp.fr

Maar, Christa; Burda, Hubert (Hrsg.)

Iconic Turn: Die neue Macht der Bilder

Mit ca. 50 Abbildungen. 2. Aufl.
Köln: DuMont 2004, 452 Seiten
€ 24.90, CHF 43.90

Nie zuvor waren Bilder in unserer Gesellschaft so präsent wie heute. Sie durchdringen sämtliche Bereiche unseres Alltags. Kaum eine Information, kaum eine Forschungsrichtung kommt ohne Visualisierungen aus. Modernste technische Instrumente liefern uns Einblicke in bisher verborgene Bereiche des Universums und des Mikroskopischen. Mit der Digitalisierung eröffnen sich zudem ganz neue Möglichkeiten der Bildgestaltung – mit der Folge, dass für uns die Verlässlichkeit der Bildinformation zunehmend schwindet.

Den Bildern wird eine Macht zugeschrieben, die in Redensarten wie «ein Bild sagt mehr als tausend Worte» oder «ich hab's doch mit eigenen Augen gesehen» zum Ausdruck kommt. Es stellt sich deshalb die Frage, ob und wie wir mit der wachsenden Bilderflut kompetent umzugehen verstehen. In der Zeit des «Iconic Turn» oder der «Ikonischen Wende» wird eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Visuellen gefordert, mit dem Ziel, unter Einbezug der jeweiligen Erkenntnisse und Methoden, die Bedeutungsvielfalt der Bilder besser strukturieren und erfassen zu können.

In diesem Anspruch zeigt sich ein zentrales Anliegen der Medienpädagogik. Im Sinne des erweiterten Textbegriffes, der neben dem Wort auch die Dimensionen Bild und Ton umfasst, zählt die Fähigkeit des «Lesens» und «Schreibens» von Bildern zu den grundlegenden Kulturtechniken. Es existieren bereits wertvolle Ansätze, die Möglichkeiten zur (De-)Kodierung der Bildsprache aufzeigen. Diese Art der reflektierten und kritischen Beschäftigung mit Bildinformationen öffnet dem Rezipienten aber auch neue Wege, sich genussvoll dem Visuellen hinzugeben und sich verführen zu lassen.

Noch gibt es sie aber nicht, die oben beschriebene fächerübergreifende Bildwissenschaft, die die spezifischen Perspektiven der unterschiedlichen Disziplinen zusammenführt. Der vorliegende Band unternimmt einen Versuch in diese Richtung. Er umfasst eine Reihe von Beiträgen, die im Rahmen der Vorlesung «Iconic Turn – das neue Bild der Welt» an der Münchner Universität im Jahre 2002 entstanden sind. Neben Expertinnen und Experten aus der Kunst- und Medienwissenschaft, der Philosophie, der Archäologie, der Künstlichen-Intelligenz-For-

schung, der Mathematik, der Physik und Hirnforschung legen auch Architekten, Filmemacher und Videokünstler in bemerkenswerter Weise ihre Sicht auf die Bedeutungsvielfalt der Bilder dar.

Das Buch vermittelt einen interessanten Einblick in das breit gefächerte Spektrum der Bildthematik und gibt mögliche Antworten auf die Fragen, wie wir mit Bildern umgehen, welchen Einfluss sie auf unser Denken und Handeln haben oder welche Rolle sie in kulturellen Kontexten und bei der Generierung von Wissen spielen. Mit fortschreitender Lektüre wird dem Leser und der Leserin aber auch vor Augen geführt, wie schwierig es ist, angemessen von Bildern zu reden und deren komplexe Bedeutung sprachlich zu entschlüsseln.

Ein Problem des Sammelbandes zeigt sich darin, dass der geforderte interdisziplinäre Diskurs durch die isolierte Darstellung der unterschiedlichen Perspektiven weitgehend ausbleibt und es somit in der Verantwortung der Leserinnen und Leser liegt, diesen persönlich zu führen. Im Hinblick auf einen kompetenten Umgang mit der heutigen Bilderschwemme scheint die Einforderung der Idee einer fächerübergreifend angelegten Bildwissenschaft eine zentrale Aufgabe, die in der breit angelegten Auseinandersetzung weitergedacht und -entwickelt werden soll.

Diese Rezension ist zum ersten Mal im Oktober 2005 in *MedienPädagogik,* der Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 8090 Zürich erschienen. www.medienpaed.com.

Flurin Senn, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Medienbildung, 8090 Zürich, flurin.senn@phzh.ch

Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.)

Grundbegriffe Medienpädagogik

4., vollst. neu konzipierte Auflage
München: kopaed 2004, 480 Seiten
€ 22,80/29.80, CHF 40.-/52.10

Jeglicher Fachdiskurs muss auf klare Begriffe abstützen können. Für die relativ junge Disziplin der Medienpädagogik, die sich nicht als gesondertes Fachgebiet versteht und deren Untersuchungsgegenstand einem revolutionären Wandel unterliegt, ist dies besonders wichtig. Computer, Internet und Mobilkommunikation greifen unaufhaltsam in alle Lebensbereiche ein. Diesem ‹Impact› sowie der Tatsache, dass Medientechnologien zunehmend verschmelzen und Inhalte medienübergreifend vermarktet werden (Stichwort «Konvergenz»), kann sich weder die Gesellschaft noch der Lernort Schule entziehen. Die vierte, vollständig neu konzipierte Auflage der Grundbegriffe Medienpädagogik war seit längerem überfällig. Das hilfreiche Nachschlagewerk wurde jetzt von anerkannten Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Medienpraxis wieder dem aktuellen medienpädagogischen und medientechnischen Stand angepasst und liegt gebunden sowie als günstigere Studienausgabe vor.

In 63 Beiträgen liefert das interdisziplinäre Wörterbuch nicht nur nützliche Definitionen und Querverweise, sondern führt anhand zentraler Begriffe wie «Aktive Medienarbeit», «Ästhetische Bildung», «Film», «Gewalt», «Multimediales Lernen», «Sozialisation» oder «Werbung» in zentrale Zugänge, Fragestellungen und Arbeitsfelder der Medienbildung ein. Mehrere Einträge zeigen zudem auf, dass Medien vor allem an gesellschaftlichen Nahtstellen Spannungsfelder mit pädagogischer Brisanz erzeugen - zum Beispiel in den Bereichen «Freizeit und Medien», «Geschlecht und Medien», «Kinder und Medien», «Kirche und Medien» oder «Schule und Medien».

Abgesehen von Hans-Dieter Küblers Ausführungen unter dem Stichwort «Buch» widmet das vorliegende Kompendium dem Lesen keinen eigenen Beitrag. Vor dem Hintergrund eines erweiterten Textbegriffs bleibt die grundlegende Bedeutung des Lesens für die Rezeption diverser Medienangebote, von Printprodukten über audiovisuelle Texte bis zu interaktiven Bildschirmseiten, allerdings unbestritten. Thematische Übersichtssartikel - wie zu «Computerspiel», «Fernsehen», «Foto», «Hörmedien», «Hypertext», «Massenmedien», «Multimedia», «Presse» oder «Video» - belegen in vielfältiger Weise, dass der adäquate Umgang mit Medieninhalten und -formaten fundierte Lesekompetenzen voraussetzt und diese sich mit ergänzenden Fähigkeiten und Fertigkeiten unter dem Begriff Medienkompetenz subsumieren lassen.

Dies ist eine leicht veränderte Fassung der in *ph akzente*, Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Zürich, erschienenen Rezension.

Daniel Ammann, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Medienbildung, daniel.ammann@phzh.ch