Inhalt
Sommaire

2 Editorial

Forschung – Recherches

4 Priska Bucher / Heinz Bonfadelli: Lesen im multikulturellen Umfeld

8 Hansjakob Schneider, Andrea Bertschi-Kaufmann: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt – Ein Forschungsprojekt zur literalen Resilienz

12 Daniel Nix, Carola Rieckmann, Isabel Trenk-Hinterberger: Leseförderung an Hauptschulen. Ein DFG-Projekt zur Förderung der Leseflüssigkeit von schwachen Leserinnen und Lesern in der Sekundarstufe

15 Vinzenz Morger und Peter Steidinger: Fördert ein Training zum induktiven Denken die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern des 5. Schuljahres?

Leseförderung in Schule und Vorschule – Promotion de la lecture à l'école et au préscolaire

17 Dieter Isler: «Literacy Coaching» – Lehrer/innen als Fachpersonen für literale Förderung und pädagogische Schulentwicklung

20 Michael C. Prusse: Extensiv und intensiv. Lesen in Mutter- und Fremdsprache

24 Jutta Kleedorfer: Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I. Ein Projekt des österreichischen Bildungsministeriums

27 Sonja Matheson: Projekt Bücherwürmer

29 Christine Holliger: Vorlesen in Dänemark

31 Barbara Jakob Mensch: Pilotprojekt zur Leseanimation im Vorschulbereich

33 Lise-Marie Gilliéron: Ecouter une seule histoire pendant toute une semaine. Une pratique qui permet à l'enfant de développer des compétences de lecture émergente

35 Daniel Beugger: Bataille des livres, octobre 2005 – mai 2006

37 Therese Salzmann: «Familiy Literacy» für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund

Leseförderung in der Arbeitswelt – Promotion de la lecture dans le monde du travail

40 Markus Linnemann: Lesetest für Berufsschüler/innen – LTB-3

42 Afra Sturm: Illettrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung

Lesen im Medienzeitalter – La lecture à l'époque multimédia

47 Christian Weissenburger: Blogs für die Leseförderung. Eine mediale Erweiterung des Lesetagebuchs als Chance für den Literaturunterricht

49 Gerda Kysela-Schiemer: Lesen und digitale Medien

54 Rezensionen – Critiques

Editorial

Die vorliegende Nummer 15 des Bulletin Leseforum Schweiz zeugt vom lange nachwirkenden Schock, den PISA 2000 ausgelöst hat. Zentrales Thema auch dieser Nummer ist die Verbesserung der Lesekompetenzen über alle Altersstufen hin – von Kindern im Vorschulalter bis zu Erwachsenen. Fast alle Projekte zur Leseförderung und Leseforschung, die vorgestellt werden, berufen sich auf die Ergebnisse von PISA 2000; viele von ihnen zielen darauf ab, unterschiedliche Bildungszugänge und erschwerte Lernvoraussetzungen auszugleichen.

So untersuchten Priska Bucher und Heinz Bonfadelli die Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (S. 4). Hansjörg Schneider und Andrea Bertschi-Kaufmann (S. 8) sowie Daniel Nix, Carola Rieckmann und Isabel Trenk-Hinterberger (S. 12) berichten über Projekte, in denen die Voraussetzungen und die Möglichkeiten der Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen mit ungünstiger Lernumwelt untersucht werden. Dass Leseförderung über die Schulzeit hinaus, auch bei Erwachsenen notwendig ist, und wie sie durchgeführt werden könnte, ist Thema der Artikel von Markus Linnemann (S. 40) und Afra Sturm (S. 42).

Im Projekt «Literacy Coaching» im Kanton Zürich, das Dieter Isler vorstellt (S. 17), werden die Ergebnisse von Beobachtungen und Untersuchungen zur literalen Entwicklung bereits einen Schritt weiter in die Praxis umgesetzt. Konkrete Massnahmen zur Leseförderung sind Thema der Artikel unter den Rubriken «Leseförderung in der Schule» und «Lesen im Medienzeitalter». Dass Leseförderung fächerübergreifend geschehen kann bzw. muss, wird in den Artikeln von Jutta Kleedorfer (S. 24) und Michael C. Prusse (S. 20) deutlich; wie sich auch der Computer leseförderndn einsetzen lässt, zeigen Gerda Kysela-Schiemer (S. 49) und Christian Weissenburger (S. 47). Geschichten erzählen, Geschichten erfahren und sich damit neue Welten erschliessen, kann aber nach wie vor beim Lesen von Büchern erlebt werden. Allerdings braucht es dafür oft eine Begleitung und Vermittlung, die anspruchsvoll sein können wie z.B. im Leseclub «Bücherwürmer», den Sonja Matheson leitet (S. 27). Auch aus den Berichten von Lise-Marie Gillieron (S. 33) und Daniel Beugger (S. 35) geht hervor, wie viel Einfallsreichtum und Kenntnis des Zielpublikums für eine geglückte Leseförderung notwendig ist. Schule, Bibliothek und Familie sind die Zielbereiche einer Kampagne zur Leseförderung in Dänemark, Christine Holliger stellt sie in ihrem Bericht vor (S. 29). Aus dem Schwerpunkt «Leseförderung für Vorschulkinder» des SIKJM berichten Barbara Jakob (S. 31) und Therese Salzmann (S. 37) über zwei Projekte, die zur Zeit umgesetzt bzw. geplant werden.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass nach PISA Leseforschung und vor allem Leseförderung ihre Bereiche bedeutend erweitert haben, dass auch verschiedene Bereiche vernetzt worden sind und Erfahrungen international vermehrt ausgetauscht werden. Wenn auch nach wie vor grosser Handlungsbedarf besteht, so gibt es doch zahlreiche vielversprechende neue Modelle für Leseförderung auf allen Stufen.

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

Le Bulletin numéro 15 du Forum suisse sur la lecture témoigne – tout comme les éditions précédentes d'ailleurs – de l'ébranlement profond provoqué par PISA 2000. L'amélioration des compétences de lecture, depuis les jeunes enfants d'âge préscolaire jusqu'aux adultes, en est le thème principal. Presque tous les projets de promotion de la lecture et de recherche présentés se réfèrent aux résultats PISA 2000. Plusieurs d'entre eux visent à compenser les difficultés d'accès à la culture ou les conditions d'apprentissage problématiques de certains groupes.

Priska Bucher et Heinz Bonfadelli ont étudié l'usage des médias par des jeunes migrants ou issus de familles migrantes (p. 4). Hansjörg Schneider et Andrea Bertschi-Kaufmann (p. 8), tout comme Daniel Nix, Carola Rieckmann et Isabel Trenk-Hinterberger (p. 12) ont analysé les conditions et possibilités de la promotion de la lecture auprès de jeunes dont les cadres d'apprentissage étaient peu favorables. La promotion de la lecture doit sortir de l'école pour atteindre également les adultes; dans ce contexte, comment l'entreprendre? Ces questions sont traitées dans les articles de Markus Linnemann (p. 40) et Afra Sturm (p. 42).

Le projet «Literacy Coaching», mené dans le canton de Zurich et présenté par Dieter Isler (p. 17), transpose dans la pratique les résultats d'observations et d'analyses sur le développement de la littératie. Une présentation de mesures concrètes de promotion de la lecture vous est proposée dans les articles des rubriques «Promotion de la lecture à l'école» et «La lecture à l'époque multimédia».

La promotion de la lecture peut, voire doit, être menée de manière transdisciplinaire. Jutta Kleedorfer (p. 24) et Michael C. Prusse (p. 20) le démontrent clairement. Gerda Kysela-Schiemer (p. 49) et Christian Weissenburger (p. 47) prouvent, quant à eux, que l'ordinateur aussi peut être exploité au service de la promotion de la lecture. Raconter, expérimenter des histoires, et ainsi découvrir de nouveaux mondes grâce aux livres, reste toujours d'actualité. Mais pour cela, un accompagnement adéquat est indispensable; celui-ci peut se révéler exigeant; le Club de lecture «Bücherwürmer» conduit par Sonja Matheson (p. 27) en témoigne. Le succès des actions de promotion de la lecture nécessite beaucoup de fantaisie et une excellente connaissance du public cible, comme le démontrent aussi les comptes-rendus de Lise-Marie Gilliéron (p. 33) et Daniel Beugger (p. 35). Une campagne de promotion de la lecture menée au Danemark s'adresse aux écoles, aux bibliothèques ainsi qu'aux familles; elle est présentée par Christine Holliger (p. 29). Barbara Jakob et Therese Salzmann, quant à elles, livrent un état des lieux de deux projets de l'ISJM qui concernent le thème central de l'éveil au livre des enfants d'âge préscolaire (p. 31, p. 37).

D'une manière générale, PISA a entraîné des changements de perspectives de la recherche et surtout de la promotion de la lecture: élargissement des domaines, mises en réseau des connaissances, entre disciplines mais aussi entre pays. Si les besoins d'actions demeurent très importants, de nombreux nouveaux modèles de promotion de la lecture pertinents sont désormais disponibles.

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

Forschung
Recherches

Priska Bucher und Heinz Bonfadelli

Lesen im multikulturellen Umfeld

Zum Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wie auch zu ihrem Leseverhalten sind in der Schweiz bislang kaum Daten vorhanden. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogrammes 52 «Kindheit, Jugend und intergenerationelle Beziehungen» wird in unserem Projekt «Mediennutzung im multikulturellen Umfeld»[1] unter anderem auch das Leseverhalten von Schweizer Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund[2] untersucht. Erste Daten aus dem quantitativen Teilprojekt, in dem 1468 12- bis 16-jährige Zürcher Schüler (davon 969 mit Migrationshintergrund) schriftlich befragt worden sind, werden in diesem Artikel vorgestellt und diskutiert.

1. Zugang zu Printmedien

Eine wichtige Voraussetzung, um Printmedien nutzen zu können, ist das Vorhandensein von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen im Familienhaushalt. Vergleicht man den Anteil von Zeitschriften- und Zeitungsabonnements von Schweizer Familien und Familien mit Migrationshintergrund, so zeigt sich, dass in Ersteren signifikant häufiger Zeitungen und Zeitschriften abonniert werden: Sind es bei ihnen 89%, welche eine Zeitung, und 65%, welche eine Zeitschrift abonniert haben, so haben von den Familien mit Migrationshintergrund durchschnittlich 61% ein Zeitungs- und 46% ein Zeitschriftenabonnement. Dies kann – zumindest teilweise – auch daran liegen, dass viele fremdsprachige Zeitungen und Zeitschriften nicht abonniert, sondern nur am Kiosk gekauft werden können. Unterschiede in der Medienausstattung zu Hause lassen sich aber nicht nur je nach Herkunftsland der Schüler feststellen; vielmehr zeigt sich – insbesondere für den Zugang zu Printmedien – ein signifikanter Unterschied je nach Bildungs- bzw. Schichthintergrund der Eltern: Eltern mit mittlerem und hohem Ausbildungsniveau abonnieren deutlich häufiger eine Zeitung (75%) oder Zeitschrift (56%), während dieser Anteil bei weniger gut gebildeten Eltern deutlich tiefer liegt (57% bzw. 43%), wobei sich dieser Zusammenhang zwischen Printmedienbindung und Bildungsniveau sowohl für Schweizer Familien als auch für Familien mit Migrationshintergrund zeigt.

Nebst der Ausstattung mit Zeitungen und Zeitschriften wurde auch nach dem Buchbesitz gefragt und zwar danach, wie viele Bücher die Schüler selber besitzen (Tab. 1).

Während Schweizer Schüler nach eigenen Angaben durchschnittlich 37 eigene Bücher besitzen, liegen die Werte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich tiefer.

Auch für den Buchbesitz gilt aber, dass er wesentlich vom Bildungsstatus der Eltern und auch vom Schulniveau der Schüler selbst abhängig ist: Mit Korrelationswerten von 0.19** (Bildung der Schüler) und 0.17** (Bildung der Eltern) zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und Buchbesitz, wobei auch der Bildungsstatus von Eltern und ihren Kindern mit r=0.25** stark verknüpft ist, ein Reproduktionsfaktor, welcher in der Schweiz im internationalen Vergleich sehr hoch liegt.

2. Lesedauer und Lesehäufigkeit

Lesedauer und Lesehäufigkeit geben darüber Auskunft, wie stark Printmedien in den Alltag der Befragten integriert sind: Für das Lesen von Zeitungen ist je nach Herkunftsland der Schüler kein Unterschied auszumachen, pro Woche wird von den Schülern rund 1h30 mit der Lektüre von Zeitungen verbracht. Dieser hohe Wert mag erstaunen und ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Lektüre der Gratiszeitung «20 Minuten» unter Jugendlichen stark verbreitet ist.

Schweizer Schüler verbringen pro Woche rund eine halbe Stunde länger mit dem Lesen von Büchern als ihre Kollegen mit Migrationshintergrund, wobei je nach Herkunftsland Unterschiede auszumachen sind. So zeigen beispielsweise Schüler türkischer Herkunft ein den Schweizer Kollegen ähnliches Buchleseverhalten. Für das Lesen von Zeitschriften setzen Schweizer Jugendliche pro Woche rund eine Viertelstunde mehr Zeit ein als ihre Kameraden mit Migrationshintergrund (Tab. 2).

Während Mädchen mehr Zeit mit dem Lesen von Büchern und Zeitschriften verbringen, ist bezüglich Zeitungslektüre kein nennenswerter Unterschied

Tab. 1: Eigener Buchbesitz nach Herkunftsland

	Schweiz	Mit Migrationshintergrund (alle)	Ex-Jugoslawien	Italien	Türkei
Ø Anzahl Bücher	37	23	16	22	24

Tab. 2: Lesedauer nach Geschlecht

	Mädchen	Knaben	Mädchen Schweiz	Mädchen mit Migrationshintergrund	Knaben Schweiz	Knaben mit Migrationshintergrund
Zeitung	1h30	1h30	1h30	1h30	1h30	1h30
Bücher	3h30	2h15	3h40	3h15	2h30	2h00
Zeitschriften	2h10	1h40	2h15	2h00	2h00	1h30

geschlechtsspezifischer Art festzustellen. Wird nach Migrationskontext unterschieden, so zeigt sich für das Zeitungslesen kein Effekt; was Bücher betrifft, sind jedoch für Schweizer Knaben und Mädchen jeweils höhere Werte feststellbar. Was das Lesen von Zeitschriften anbelangt, sind unter Schweizer Jugendlichen schwache, unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärkere geschlechtsspezifische Unterschiede auszumachen.

Was die Lesehäufigkeit anbelangt, so lässt sich für Zeitungen, welche von rund der Hälfte der Schüler mindestens mehrmals pro Woche gelesen werden, kein Unterschied zwischen Schweizer Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund ausmachen. Bezüglich Büchern und Zeitschriften zeigt sich, dass diese unter den Schweizer Schülern zu 41%, unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu 31% mindestens mehrmals pro Woche gelesen werden.

Auch bezüglich Lesehäufigkeit lassen sich Unterschiede geschlechtsspezifischer Art ausmachen, welche jedoch in ihrer Richtung vom Printmedientyp abhängig sind: Was Zeitungen betrifft, werden diese von den Knaben etwas häufiger gelesen und zwar unabhängig vom Migrationshintergrund. Das Lesen von Büchern hingegen ist regelmässiger in den Alltag von Mädchen als von Knaben integriert, insbesondere bei Knaben mit Migrationshintergrund liegen die Werte für mehrmalige Lektüre pro Woche mit 26% wesentlich tiefer als bei den Mädchen (42%).

Für die Lesehäufigkeit von Zeitschriften zeigen sich für Schweizer Schüler keine geschlechtsspezifischen Effekte, unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen die Werte der Mädchen (34% mind. mehrmals pro Woche) aber etwas höher als diejenigen der Knaben (27%).

3. Lesepräferenzen

Nebst der Frage nach der Lesequantität wurde im Rahmen unserer Studie auch untersucht, welche Medieninhalte die Jugendlichen speziell interessieren:

Zeitungen

Unabhängig vom kulturellen Hintergrund ist es rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, welcher keinen präferierten Zeitungstitel angibt. Deutlich an erster Stelle wird die Gratiszeitung «20 Minuten» genannt, wobei diese insbesondere unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr beliebt ist (64% vs. 46% bei Schweizer Schülern) und von ersteren auch vermehrt als einzige Zeitung genannt wird. Die grossen Tageszeitungen «Blick» und «Tages Anzeiger» sowie der «Landbote» werden von Schweizer Jugendlichen deutlich häufiger genannt als von ihren Kollegen mit Migrationshintergrund. Anders verhält es sich mit den kleineren Regionalzeitungen, welche etwa gleich häufig von beiden Gruppen genannt werden. Ausländische Zeitungen werden von den Migrantenjugendlichen zu 9% genannt, wobei mit je 2% die Zeitungen «Hürriyet» und «Gazetta dello Sport» sehr stark vertreten sind.

Zeitschriften

Weit verbreitet ist unter den 12- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern das Lesen von Jugend- und Musikzeitschriften, welche einerseits Informationen zu Popstars anbieten und sich andererseits mit spezifischen Anliegen von Jugendlichen wie Sex, Drogen usw. befassen. Bezüglich dieser Präferenz unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nur geringfügig. In den Kategorien «Tiere/Natur» oder «Familienzeitschriften» ist im Gegensatz zu Schweizer Jugendlichen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum ein Interesse feststellbar, deutlich häufiger werden aber von Letzteren die Bereiche «Auto/Motorrad» und «Comics» angegeben. Insgesamt wird deutlich, dass Schweizer Jugendliche das Zeitschriftenangebot breiter nutzen als ihre Kollegen mit Migrationshintergrund.

Bücher

Unter den Schweizer Schülern sind es 32%, welche kein Lieblingsbuch nennen, während dieser Anteil

Tab. 3: Mediennutzungssprache (alle Migrantenjugendlichen, N=967)

Schüler	v.a. deutsch	v.a. Herkunftssprache	beides gleich	nie
Zeitung	72	5	14	9
Zeitschriften	68	5	13	14
Bücher	69	5	13	13
Mutter	v.a. deutsch	v.a. Herkunftssprache	beides gleich	nie
Zeitung	42	30	10	8
Zeitschriften	33	33	16	18
Bücher	26	39	16	19
Vater	v.a. deutsch	v.a. Herkunftssprache	beides gleich	nie
Zeitung	38	33	25	4
Zeitschriften	30	31	19	20
Bücher	21	33	19	27

bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund gar 45% ausmacht. Dementsprechend liegen auch die Werte der Schweizer bei den beliebtesten Buchgenres immer etwas höher, wobei «Krimi/ Thriller/ Abenteuer», «Science Fiction/Fantasy», «Liebes-/ Schicksalsromane» und «Kinder-/Jugendbücher» bei allen Schülern unabhängig vom kulturellen Hintergrund zu den Favoriten gehören. Fremdsprachige Buchtitel werden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu 5% angegeben. Mit 5% Nennungen machen auch Bücher, die sich an TV-Serien anlehnen, einen wesentlichen Anteil der Lieblingsbücher aus, andere Buchgenres werden von weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler genannt. Analog zu den Zeitschriften zeigt sich auch für die Bücher, dass Schweizer Jugendliche das Angebotsspektrum breiter nutzen.

4. Nutzungssprache von Printmedien und Anschlusskommunikation

Da Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern je nach Sprachkenntnissen grundsätzlich in Deutsch oder in der Muttersprache lesen und Anschlusskommunikation führen könnten, wurden im Rahmen unserer Untersuchung auch dazu Daten erhoben (Tab. 3)

Printmedien werden von den meisten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutscher Sprache genutzt, nur 5% geben an, vor allem in der Herkunftssprache zu lesen. Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Printmedienausstattung in den Migrantenhaushalten tief ist, so liegt der Schluss nahe, dass der Umgang mit der Kulturtechnik Lesen vor allem im Kontext der Schule und daher in Deutsch eingeübt und gefestigt wird.

Betrachtet man die Nutzungssprache der Eltern, so kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Zeitungen und Zeitschriften von rund einem Drittel der Eltern in Deutsch, von einem weiteren Drittel in der Herkunftssprache und von rund 20% in beiden Sprachen gelesen werden. Bücher werden hingegen mit 39% bzw. 33% am häufigsten in der Herkunftssprache gelesen, rund ein Viertel der Mütter und ein Fünftel der Väter lesen vor allem in Deutsch und 16% bzw. 19% in beiden Sprachen (Tab. 4).

Während bei den Schülern ex-jugoslawischer Herkunft zu 73% zu Hause in erster Linie die Herkunftssprache gesprochen wird, macht dieser Anteil bei Familien italienischen Ursprungs 55% und bei denjenigen türkischen Ursprungs 69% aus. Als Zweitsprache, die in der Familie gesprochen wird, geben die Migrantenkinder zu 43% bis 52% Deutsch an.

Die Resultate zur Umgangssprache zu Hause und zur Mediennutzungssprache der Eltern sind insofern relevant für unser Projekt, als für Mediengespräche in der Familie berücksichtigt werden muss, dass die Kommunikationssprache zu Hause häufig eine andere Sprache als Deutsch ist und dass Eltern Medien häufiger als ihre Kinder in einer anderen Sprache nutzen, wodurch sich weniger Überschneidungen des potentiellen Gesprächsstoffs ergeben oder sich Mediensprache und Sprache der Anschlusskommunikation nicht decken (Tab. 5).

Im Bereich der Printmedien zeigt sich im Vergleich mit den Schweizer Familien ein Defizit an Kommunikation der Migrantenkinder mit ihren Eltern, was aber Gespräche über Zeitungen, Zeitschriften und Bücher mit den Geschwistern und Kollegen betrifft, so zeigen sich für beide Gruppen ähnliche Werte. Gespräche über Zeitschriften finden bei allen Jugendlichen eher im Gleichaltrigenkreis (Kollegen oder Geschwister) und nicht mit den Eltern statt, was sicher auch darauf zurückzuführen ist, dass vor allem Jugendzeitschriften gelesen werden. In Zeitungen Gelesenes wird hingegen häufiger mit den Eltern als mit Kameraden und Geschwistern diskutiert. Was Bücher anbelangt, werden interessanterweise von

Tab. 4: Sprache, die zu Hause gesprochen wird

Anteil in %	1. Sprache deutsch	1. Sprache andere	2. Sprache deutsch	2. Sprache andere
Ex-Jugoslawien	27	73	52	20
Italien	45	55	46	27
Türkei	31	69	43	26

Tab. 5: Gespräche über Medien

genannt in %	Mutter		Vater		Geschwister		Kollegen	
	CH	M	CH	M	CH	M	CH	M
Zeitung	54	39	51	41	20	21	30	33
Bücher	41	26	21	16	23	24	31	26
Zeitschriften	26	18	19	16	31	28	53	47

den Schweizer Jugendlichen die Mütter als häufigste Gesprächspartner genannt, unter Schülern mit Migrationshintergrund lässt sich diese wichtige Rolle der Mütter bei der Anschlusskommunikation von Buchlektüre hingegen nicht feststellen.

6. Zusammenfassung

Die vorgestellten Resultate zeigen auf, dass sich im Bereich des Lesens von Jugendlichen mit Migrationshintergrund insbesondere für den Printmedien*zugang* Benachteiligungen ausmachen lassen: Sowohl der Anteil an Zeitungs- und Zeitschriftenabonnements in den Familienhaushalten als auch der eigene Buchbesitz liegt bei ihnen tiefer als bei Schweizer Jugendlichen. Was die Lesedauer und Lesehäufigkeit betrifft, zeigt sich für das Zeitungslesen kaum ein Unterschied. Für den Zeitschriftenbereich lässt sich für Schweizer Schüler eine etwas höhere Leseaktivität festhalten, die sich zudem auch in einem breiteren Interessensspektrum manifestiert. Am deutlichsten sind die Unterschiede im Bereich des Bücherlesens: Hier sind die Schüler mit Migrationshintergrund – insbesondere die Knaben – deutlich weniger aktiv als ihre Schweizer Kollegen.

Sowohl für den Medienzugang als auch für deren Nutzung ist aber nicht nur der kulturelle Hintergrund, sondern immer auch der Bildungshintergrund der Eltern und der Schüler selbst massgebend, wobei diese Faktoren häufig in Kombination mit dem Migrationskontext auftreten. Bezüglich Sprache der Printmediennutzung lässt sich festhalten, dass die Schüler selbst zu rund 70% in Deutsch lesen, ihre Eltern hingegen – insbesondere was das Lesen von Büchern betrifft – häufiger in der Herkunftssprache.

Gespräche über Zeitungen werden unabhängig vom kulturellen Hintergrund vor allem mit den Eltern geführt, ein Austausch über gelesene Zeitschriften findet hingegen vor allem im Kollegenkreis oder mit den Geschwistern statt. Was das Buchlesen betrifft, so lässt sich für Schweizer Familien eine wichtige Rolle der Mutter feststellen, was sich bei Familien mit Migrationshintergrund nicht ausmachen lässt.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund vor allem im Bereich des Bücherlesens benachteiligt sind: Zum einen ist dies auf den häufig eher tiefen Bildungs- und Schichthintergrund ihrer Eltern zurückzuführen, welcher mit einer tiefen Leseneigung und Leseförderung einhergeht, zum anderen auch auf den eigenen geringen Schulerfolg, welcher wiederum mit demjenigen der Eltern zusammenhängt. Weiter ist festzustellen, dass die Nutzungssprache von Büchern bei Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund häufig nicht die gleiche ist, was einen Austausch über Gelesenes erschwert. Dass Schweizer Schüler das Zeitschriftenangebot und das Angebotsspektrum an Büchern breiter nutzen als ihre Kollegen mit Migrationshintergrund, weist darauf hin, dass jugendliche Migranten gezielter im Umgang mit dem Printmedienangebot gefördert werden sollten – eine Aufgabe, die insbesondere im Bereich der Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek berücksichtigt werden sollte.

[1] Das Projekt hat interdisziplinären Charakter (Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich) und wird im Rahmen des NFP52 «Kindheit, Jugend und intergenerationelle Beziehungen in einer sich verändernden Gesellschaft» durchgeführt. Es besteht aus einem qualitativen (PHZH) und einem quantitativen (IPMZ, Universität Zürich) Teilprojekt

[2] Ist mindestens ein Elternteil in einem anderen Land geboren und aufgewachsen, so wird im Rahmen unserer Studie von Schüler bzw. Familie mit Migrationshintergrund gesprochen.

Priska Bucher / Heinz Bonfadelli, IPMZ – Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich, Andreasstrasse 15, 8050 Zürich, p.bucher@ipmz.unizh.ch / h.bonfadelli@ipmz.unizh.ch

Hansjakob Schneider, Andrea Bertschi-Kaufmann

Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt: Ein Forschungsprojekt zur literalen Resilienz

Das Problem

Internationale Studien zur Lesekompetenz (z.B. IALS oder PISA) haben übereinstimmend auf eines hingewiesen: Unabhängig vom etwas dürftigen Abschneiden im internationalen Vergleich zeichnet sich die Schweiz dadurch aus, dass die Kluft zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich der Lesekompetenz überdurchschnittlich ausgeprägt ist (z.B. Coradi Vellacott/Wolter 2002). Ein bildungsfernes Elternhaus ist somit ein ernst zu nehmender Risikofaktor, was die Leseleistung betrifft. Ähnliche Klüfte tun sich auf zwischen Mädchen und Jungen (z.B. Malti 2002) bzw. zwischen Jugendlichen mit Schweizer Hintergrund verglichen mit Migranten/-innen (Moser 2002). Auf dem Hintergrund dieser empirischen Erkenntnisse kann man die bezüglich der Lesekompetenzen am meisten gefährdete Gruppe umreissen als fremdsprachige Jugendliche aus tiefer Sozialschicht (vgl. Holzer/Zahner Rossier 2004, 42).

Lesen und Schreiben sind Schlüsselkompetenzen für das Lernen und für die Weiterbildung. Da schulischer Erfolg die Berufslaufbahn beeinflusst, sind literale Kompetenzen für das berufliche Fortkommen enorm wichtig. Aber nicht nur der berufliche Nutzen steht im Vordergrund: Das heutige gesellschaftliche und politische Leben wird zu einem erheblichen Teil in der Welt der Schrift abgewickelt und dokumentiert. Wer nicht über ein Minimum an literalen Kompetenzen verfügt, bleibt von wichtigen Bereichen des öffentlichen Lebens ausgeschlossen.

Die Fragestellung

Die oben zitierten Studien weisen darauf hin, dass die im Schweizer Schulsystem angestrebte Chancengleichheit sich in der Praxis nur ansatzweise etabliert hat. Insbesondere die soziale Schicht erweist sich als ein überaus starker Prädiktor für die erreichten Lesekompetenzen. Selbstverständlich aber ist die soziale Herkunft nur ein Faktor unter vielen, welche den Bildungserfolg beeinflussen.

Zwar weiss jede Lehrperson, dass sozial ungünstig platzierte Schülerinnen und (besonders) Schüler tendenziell weniger Schulerfolg erleben als Schülerinnen und Schüler mit günstigeren Bildungsvoraussetzungen. Jede Lehrperson macht aber auch die Erfahrung, dass die soziale Herkunft den Schulerfolg nicht vorbestimmt, dass also immer wieder Kinder oder Jugendliche, die einen schweren Start haben, erstaunliche Schulleistungen hervorbringen und eine für sie befriedigende Schul- und Berufskarriere durchlaufen können.

Dieses Phänomen, die Fähigkeit, widrige Umstände zu überwinden, d.h. trotz ungünstiger Voraussetzungen eine als sinnvoll erlebte Entwicklung durchzumachen, wird in der Forschung als *Resilienz* bezeichnet (für eine umfassende und facettenreiche erziehungswissenschaftliche Darstellung des Begriffs siehe Opp et al. 1999).

Mit dem Konzept der Resilienz untrennbar verbunden sind zwei Begriffe: Risikofaktoren und Schutzfaktoren. Wenn oben von einer besonders gefährdeten Gruppe die Rede war, so war damit gemeint, dass sie verschiedene Risikofaktoren auf sich vereint: tiefe Sozialschicht (und dementsprechend wenig literaler Habitus in der Familie, tendenziell geringe Bildungserwartungen u.a.), geschlechtertypische Einstellungen und Verhaltensweisen sowie kulturelle und sprachliche Fremdheit.

Das Wesen der Resilienz besteht nun darin, dass diese Risikofaktoren durch so genannte Schutzfaktoren ausgeglichen werden können. Ein ausgleichender Schutzfaktor bezüglich der tiefen sozialen Schicht könnte z.B. eine bildungsorientierte Peergroup sein.

Viele Risiken für das Lesen- und Schreibenlernen und -können sind also bekannt. Unbekannt ist hingegen bis heute weitgehend, welche Schutzfaktoren die literale Resilienz ausmachen, welche Umstände und Eigenschaften die Risikofaktoren auszugleichen vermögen. Der Frage nach den besonderen Ressourcen von literal resilienten Jugendlichen nimmt sich unser Forschungsprojekt an.

Das Forschungsprojekt

Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (Forschungsschwerpunkte «Zentrum Lesen» und «Diversity») führt in Kooperation mit der Universität Basel (Abteilung Pädagogik und Deutsches Seminar) und der Pädagogischen Hochschule Bern (Zentrum für Forschung und Entwicklung) die Forschungsstudie «Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt» durch. Sie ist ins Nationale Forschungsprogramm 56 (Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz) eingebettet und hat eine Laufzeit von 2005–2008.

In einer Längsschnitt-Studie werden im Abstand von einem Jahr 1500 Jugendliche der Sekundarstufe I in den Kantonen Aargau, beider Basel und Bern in ihren literalen Kompetenzen getestet und zu den kulturellen, pädagogischen und psychologischen Umständen befragt, in deren Zusammenhang sich

das Lesen und Schreiben abspielt. Im Zentrum des Interesses stehen dabei Jugendliche mit bildungsfernem Hintergrund, die eher gute literale Leistungen erbringen und die ein positives Verhältnis zum Lesen und Schreiben entwickelt haben. Für diese Gruppe werden Schutzfaktoren gesucht, welche die literale Entwicklung unterstützt haben. Solche Faktoren können individual- bzw. sozialpsychologischer Natur sein oder sie können mit dem Erziehungsumfeld in Familie oder Schule zusammenhängen.

Die quantitative Teilstudie

Die Jugendlichen werden im quantitativen Teil der Studie schriftlich zu einer grossen Anzahl verschiedener Dimensionen befragt: Sie geben über ihre Lese- und Schreibgewohnheiten Auskunft, äussern sich zu den Lese- und Schreibgepflogenheiten in der Familie, der Schule und den Gleichaltrigengruppen sowie zu erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Aspekten wie Klassenklima oder Begabungsselbstbild.

Die Lesekompetenzen werden mit zweierlei Tests abgeklärt: Mit einem Erhebungsinstrument, das eher die kognitive Seite des Textverstehens abdeckt, und mit einem Test, der die Fähigkeit zur emotionalen Beteiligung beim Lesen in den Blick nimmt. In diesem Sinn geht der Kompetenzbegriff, der unseren Forschungen zu Grunde liegt, über PISA hinaus: Eine stabile Lesemotivation und so genannt habituelles Lesen werden von uns als wichtige Indikatoren für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von kognitiven Lesekompetenzen angesehen.

Schreibkompetenzen werden im quantitativen Teil der Studie einerseits mittels Selbsteinschätzungsskalen für Schüler/-innen erhoben und andererseits durch die Fremdeinschätzung der Lehrpersonen.

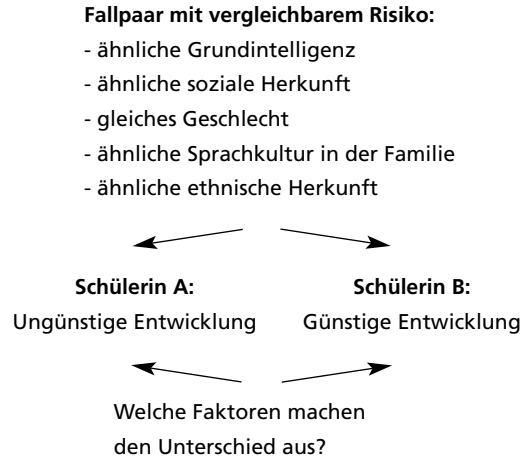
Einer der wichtigsten Prädiktoren für die Lesekompetenz, nämlich die nonverbale Intelligenz, wird mit dem gängigen Intelligenztest CFT 20 (Weiss 1998) erhoben.

Ziel der quantitativen Teilstudie ist es, das Zusammenspiel der für die Gruppe der sozial unterprivilegierten Jugendlichen wichtigsten Faktoren statistisch mit so genannten Strukturgleichungsmodellen abzubilden.

Die qualitative Teilstudie

Verdichtet wird die Fragestellung des Projekts im qualitativen Teil in so genannten Fallpaarstudien, in denen je zwei Schülerinnen oder Schüler einander gegenübergestellt werden, die bezüglich der Schriftaneignung unter ähnlichen Bedingungen aufgewachsen sind, die sich aber unterschiedlich entwickelt haben. Ein solches Fallpaar bilden beispielsweise zwei gleichaltrige Schweizer Jungen aus vergleichbar tiefer Sozialschicht, mit durchschnittlichem IQ.

Dabei weist der eine Junge überdurchschnittliche Leseleistungen auf, während der andere schwache Leseleistungen erbringt. Uns interessiert, welche Faktoren im konkreten Fall für solch unterschiedliche Entwicklungen bei ähnlicher Ausgangssituation verantwortlich sind:



Auf dem Hintergrund der Daten aus Fragebögen und Tests werden die Jugendlichen dieser Fallpaare eingehend mündlich zu Aspekten der literalen Sozialisation befragt, die sie von einander unterscheiden. Zusätzlich nehmen sie an einer Erhebung teil, die ihre schriftlichen Leistungen abklärt. Dabei stehen die Fähigkeiten, kohärente Texte zu verfassen (bzw. Inkohärenzen in Texten zu erkennen) im Vordergrund.

Wegleitend für die Analyse der schriftlichen Texte ist ein Bild alltäglicher Schriftlichkeit, welche nicht grösstmögliche Explizitheit und Strukturiertheit erfordert, um ihren Zweck zu erfüllen. In diesem Sinne liegt der Fokus auf Ansätzen zu einer funktionalen Schriftlichkeit, welche als Grundlage für befriedigende Formen von erwachsenensprachlicher Schriftlichkeit dienen kann und innerhalb derer die monologische, raum-zeitlich zumeist vom Adressaten getrennte Sprachproduktion mittels unterschiedlicher Schreibstrategien gemeistert wird.

Mit der Untersuchung der Vielfalt und Originalität der Schreibweisen von Jugendlichen distanziert sich dieses Konzept von einer im schulischen Schreibunterricht noch häufig anzutreffenden Betrachtungsweise von Schriftlichkeit als etwas schwierig zu Erlernendem und Kompliziertem. Aus dieser Sicht,

die sich an der Norm einer an literarischen Idealen gemessenen Schriftlichkeit orientiert, können schulische Texterzeugnisse nur als defizitär erachtet werden.

Die hier vorgeschlagene Konzeption von Schreibkompetenz hat natürlich Konsequenzen für den Begriff von Resilienz: Nicht solche Jugendlichen werden als – wider Erwarten – literal erfolgreich betrachtet, die in der Schule vermittelte Textmuster schematisch reproduzieren und grammatikalisch oder orthographisch korrekte Texte verfassen können. Vielmehr gelten Jugendliche als resilient, die ein Bewusstsein für die Funktion und Vielschichtigkeit von Texten sowie die Wirkung von sprachlichen Mitteln entwickelt haben und dieses Wissen in Orientierung am Adressaten und dem kommunikativen Zweck wirkungsvoll umzusetzen verstehen.

Um die Leseaktivitäten dieser Jugendlichen möglichst lückenlos zu dokumentieren, wurden sie in eine SMS-Studie einbezogen: In diesem Teilprojekt werden sie über den Zeitraum einer Woche hinweg sechs Mal pro Tag per SMS dazu befragt, ob sie gerade gelesen haben (und wenn ja: was) und wie sie sich gerade fühlen. Aus diesen Daten erhoffen wir uns genaueren Aufschluss darüber, was Jugendliche über eine Woche gesehen insgesamt lesen und wie sie ihre Lektüren emotional bewerten.

Dabei lassen wir uns von einem weit gefassten Lesebegriff leiten: Unter Lesen wird nicht einzig das Buch- oder Zeitunglesen verstanden.

So berichtet ein Schüler an einem bestimmten Tag Folgendes:

Wir sehen schon an diesen beiden Beispielen, wie vielfältig die Lektüren, wie verschieden die Funktionen des Lesens sind:

- Schulbuchtexte (Lesen für die Schule)
- Zeitungstexte (Information / Unterhaltung, Anbindung an vorherige Medienerfahrungen am Fernsehen)
- Chatten (was interessanterweise nicht als Lesen taxiert wird; Beziehungspflege / Unterhaltung)
- Belletristik (z.B. Unterhaltung).

Diese Beispiele zeigen darüber hinaus auch, wie stark sich Individuen in ihren Lesegewohnheiten unterscheiden. Aus einer detaillierten Analyse der SMS-Wochendaten erhoffen wir uns unter anderem Aufschlüsse über Zusammenhänge zwischen Lesetätigkeiten und Stimmung, ein wichtiger Indikator für die Lesemotivation.

Der Stand des Projekts

Die Flächenerhebungen des ersten Jahres sind abgeschlossen, die Fallpaare bestimmt und die Interviews, die Schreiberhebung und die SMS-Befragung durchgeführt. Die Datenanalyse, das Zusammenführen der verschiedenen Datenquellen und die Interpretation der Resultate wird aber noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Anfangs 2007 wird dann die zweite Erhebungswelle folgen, in der die selben Erhebungsinstrumente (mit Ausnahme des IQ-Tests) noch einmal analog zur ersten Erhebung durchgeführt wird. Durch diesen Längsschnitt können wir

Zeit	Gelesen?	Was?	Stimmung (von 1–6)	Kommentar
07:15	Nein	Warte bis Schulbeginn	4	
10:15	Nichts gelesen	Arbeit am musik vortrag	4	
13:15	Nichts gelesen	Geniesse gerade eine kühle glace	4	Nur 4 weil ich gleich 2 lektionen geo habe
16:15	Nur fernsehheft gelesen		4	Kommt nichts gutes
19:15	Ja	Nur das xy-tagblatt	4	Ich habe über den tod von crocodil hunter gelesen, Die sendung mochte ich sehr
22:15	Habe gelesen	Belgarath der zauberer	4	Gute nacht

Ein anderer Junge antwortet:

Zeit	Gelesen?	Was?	Stimmung (von 1–6)	Kommentar
07:15	Ja	eine seite 4seiten franz text und eine seite mathe aufgaben!	4.5	
10:15	Ja	eine seite im geschichtsbuch	5	
13:15	Nein	ich habe gegessen	4	
16:15	Ja	matheaufgaben, englisch, franz, geschichtsbuch ein paar seiten!	5	
19:15	Ja	drei seiten im geschichtsbuch	5	
22:15	Nein	ich war im msn (chatten mit freund)	5	

erst wissenschaftlich begründete Aussagen über die Wirkung von Bedingungen und Umstände der literalen Sozialisation machen.

Umsetzung und Dissemination

Das Ziel des Forschungsprojekts ist es, einen Beitrag zum Verständnis der literalen Resilienz zu leisten. Damit ist aber auch ein übergeordnetes Ziel verbunden, nämlich die Chancengleichheit im Schweizer Schulsystem zu verbessern und letztlich die in den PISA-Studien offenbar gewordene Kluft zwischen privilegierten und unterprivilegierten Schüler-/innen zu verringern. Damit ein kleiner Beitrag zu diesem übergeordneten Ziel möglich wird, sind folgende Voraussetzungen notwendig:

1. Es müssen in unserer Stichprobe Risikofaktoren und Schutzfaktoren bei resilienten Jugendlichen identifiziert werden können.
2. Die Schutzfaktoren müssen im Prinzip beeinflussbar, d.h. auf die Gruppe der nicht resilienten Jugendlichen übertragbar sein.
3. Die so gewonnenen Erkenntnisse müssen der professionellen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Punkt 1 ist in Arbeit: Resiliente Jugendliche wurden identifiziert und die Bestimmung von Schutzfaktoren wird im Moment projektintern diskutiert.

Punkt 2 wird implizit auch bereits erarbeitet, denn Schutzfaktoren werden selbstverständlich so ausgewählt, dass sie (mindestens im Prinzip und teilweise) beeinflusst werden können.

Punkt 3, die Dissemination von Umsetzungsvorschlägen, ist für das Jahr 2008 vorgesehen. Dann werden wir auch in einer Umsetzungstagung über unsere Ergebnisse berichten.

Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan C. (2002): Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: Bildungsmonitoring Schweiz (Hrsg.): Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 90–112.

Malti, Tina (2002): Bildung für Mädchen und Knaben. In: Bildungsmonitoring Schweiz (Hrsg.): Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 136–155.

Moser, Urs (2002): Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In: Bildungsmonitoring Schweiz (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 113–135.

Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas (Hrsg., 1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Weiss, Rudolf H. (1998): Grundintelligenztest Skala 2 : CFT 20. Göttingen: Hogrefe.

Zahner Rossier, Claudia; Holzer, Thomas (2004): Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen. In: Bildungsmonitoring Schweiz (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel, Bern: Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 29–45.

Projektteam

Für die Erforschung der Lesefähigkeit sind die Methoden und Kompetenzen verschiedener Zweige der Wissenschaft gefragt. Deshalb arbeiten im Projekt verschiedene Fachgebiete zusammen: *Hansjakob Schneider* und *Andrea Bertschi-Kaufmann* bringen als Mitglieder des Zentrums Lesen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz die Leseforschung ein. Sie beschäftigen sich zum Beispiel mit der Frage, ob und was die Eltern und Geschwister lesen.

Annelies Häcki Buhofer vom Deutschen Seminar der Universität Basel betreut als Linguistin mit Spezialgebiet Schreibforschung den Untersuchungsteil «Schreiben».

Wassilis Kassis arbeitet an der Abteilung Pädagogik der Universität Basel und leitet den Forschungsschwerpunkt «Diversity» an der Pädagogischen Hochschule der FHNW. Er verantwortet zusammen mit dem Sonderpädagogen *Winfried Kronig* von der Pädagogischen Hochschule Bern die erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Aspekte der Untersuchung.

Als Assistentinnen wirken mit: Esther Wiesner (FHNW), Ursula Stalder und Christine Beckert (beide Universität Basel). Die disziplinären Teams koordinieren ihre Fragestellungen, Datenerhebung und -auswertung miteinander. So entsteht ein umfassendes und facettenreiches Bild der Jugendlichen, die trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen zu einem angemessenen Umgang mit Schrift finden.

Hansjakob Schneider, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Aargau, Institut Wissen & Vermittlung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, Postfach 2743, 5001 Aarau, Tel. 062 832 02 72, Hansjakob.Schneider@fh-aargau.ch

Daniel Nix, Carola Rieckmann, Isabel Trenk-Hinterberger

Leseförderung an Hauptschulen. Ein DFG-Projekt zur Förderung der Leseflüssigkeit von schwachen Leserinnen und Lesern in der Sekundarstufe

1. Ausgangs- und Ansatzpunkte des Projektes

Leseförderung ist spätestens nach den Veröffentlichungen der PISA- und der DESI-Studie zu einem dringlichen Dauerthema geworden. Vor allem das schlechte Abschneiden der Hauptschüler/innen in diesen Untersuchungen gibt Anlass zur Sorge: Viele der von PISA zur sogenannten «Risikogruppe» zusammengefassten Kinder und Jugendlichen verfügen über eine nur rudimentär ausgebildete Lesekompetenz und können altersangemessene Texte nicht adäquat lesen und verstehen. Die kurzfristige Folge ist, dass die Erteilung von Fachunterricht oftmals nicht mehr richtig gewährleistet werden kann, weil stattdessen der Lektüreprozess der Schüler/innen eigens thematisiert werden muss. Langfristig betrachtet steuern die Jugendlichen auf Arbeitslosigkeit und gesellschaftliche Desintegration zu, da sie aufgrund ihres schlechten Abschneidens keinen Ausbildungsplatz bekommen.

Das Forschungsprojekt «Leseflüssigkeit», das derzeit als Kooperation von Literaturdidaktikern und pädagogischen Psychologen an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt wird, hat diese sehr schwachen Leser/innen im Fokus. Im Unterschied zu den in Forschung und Schulpraxis momentan vorherrschenden Leseförderkonzepten, die mit Lesestrategien[1] auf der einen und motivationsorientierten lesekulturellen Zugängen[2] auf der anderen Seite vornehmlich hierarchiehohe Leseprozesse ansprechen bzw. voraussetzen, konzentriert sich das Projekt auf die hierarchieniedrigeren Teilprozesse auf Wort-, Satz- und lokaler Ebene. Dahinter steht die Beobachtung, dass auch in der Sekundarstufe viele der Hauptschüler/innen immer noch nicht dazu in der Lage sind, Texte im Zusammenhang flüssig (vor-)zulesen.[3]

Unter «Leseflüssigkeit» versteht man in der Forschung die genaue, voll automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre.[4] Eine ausgeprägte Leseflüssigkeit ist als eigenständige Stufe von Lesekompetenz anzusehen, deren Erwerb in Modellen der Leseentwicklung nach der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs, aber vor der Fähigkeit zum effizienten Umgang mit längeren Texten angesiedelt wird. Entsprechend kann man beobachten, dass sich kompetente Leser/innen auch im Ausprägungsgrad ihrer Leseflüssigkeit deutlich von weniger kompetenten abheben. Bei flüssig Lesenden sind die hierarchieniedrigen Leseprozesse voll automatisiert, Sätze werden schon während des Lektüreaktes durchweg syntaktisch gegliedert, so dass kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Verstehensleistungen zur Verfügung stehen. Nichtflüssige Leser/innen arbeiten sich dagegen meist in einer Wort-für-Wort-Lektüre mühsam durch den Text und stossen zu den höheren Verstehensleistungen kaum vor. Zudem wird das Lesen von diesen Schülern/-innen als permanente Anstrengung empfunden und im Endeffekt als Misserfolgserlebnis verbucht. Das ist besonders fatal, da die negativen Lektüreerfahrungen habitualisiert und zu einem defizitären Selbstbild als Leser verdichtet werden. So schliesst sich letztlich ein «Teufelskreis des Nicht-Lesens»: die Kinder und Jugendlichen lesen keine Texte, da sie nicht über die lesetechnischen Fertigkeiten verfügen und verbessern sich nicht in ihrer Leseflüssigkeit, weil ihnen die praktische Übung mit den Texten fehlt.[5] Eine Verbesserung der Leseflüssigkeit ist aus diesen Gründen als Voraussetzung anzusehen, um die Lesekompetenz der ganz schwachen Leser/innen insgesamt zu steigern. In angloamerikanischen Studien ist dieser Zusammenhang zwischen Leseflüssigkeit und Textverstehen auch empirisch belegt: Schüler/innen, deren Leseflüssigkeit trainiert wurde, haben auch in Leseverständnistests besser abgeschnitten, ohne dass hierarchiehöhere Verstehensprozesse gesondert gefördert wurden.[6]

2. Die beiden Fördermethoden des Projektes

Im Rahmen des Projekts werden zwei Fördermethoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit in den Deutschunterricht sechster Hauptschulklassen eingebracht, die sich in der angloamerikanischen Leseförderpraxis als sehr erfolgversprechend erwiesen haben.[7]

Die erste Methode der «Stillen Lesezeiten» ist aus der in der Forschung sehr präsenten These «Lesen lernt man vor allem durch viel Lesen» abgeleitet. Extensives Lesen führt – so die Argumentation – neben einer Verbesserung der Leseflüssigkeit zu einer Vermehrung des sprachlichen Wissens und des allgemeinen Weltwissens, wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept als Leser/in aus, erhöht durch interessante Lesestoffe die Lesemotivation und befähigt die Leser/innen zu einer guten Abstimmung ihrer kognitiven und motivationalen Leseziele.[8] Eine sehr grosse Anzahl an Studien belegt einen – allerdings nur kor-

relativen – Zusammenhang zwischen Viellesen, Leseflüssigkeit und hoher Lesekompetenz.[9]

Zur Umsetzung dieser theoretischen Grundlagen werden von den am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen dreimal pro Woche 20 Minuten Unterrichtszeit für die stille Lektüre von Büchern zur Verfügung gestellt, die sich die Schüler/innen aus einer Lesekiste in der Klasse frei auswählen dürfen. Die Lesekiste wird vom Projekt gestellt und enthält zahlreiche unterschiedlich komplexe Titel der klassischen und aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, die für die Altersgruppe thematisch und strukturell motivierend sind. Die Schüler/innen wählen sich aus diesem Angebot ein Buch, setzen sich auf ihren Platz und lesen in den dafür vorgesehenen 20 Minuten darin. Die Lektüre der Schüler wird anschliessend nicht zum Gegenstand des regulären Deutschunterrichts gemacht; es werden keine Aufgaben dazu gestellt oder gar Analysen zu den Lektüren abverlangt. Insgesamt soll ein ungezwungenes (Lese-)Klima in der Klasse herrschen. Die Schüler sind nicht verpflichtet, ein Buch ganz zu Ende zu lesen, sondern können bei Nichtgefallen die Lektüre abbrechen. Dies ist deshalb wichtig, da auch gute Leser in der Regel eine Lektüre vorzeitig beenden, die ihren Erwartungen oder ihren gegenwärtigen Lesezielen nicht entspricht. Allerdings müssen die Schüler jedem Buch eine «Zehn-Seiten-Chance» geben, da man häufig erst einige Seiten benötigt, um sich in der fiktionalen «neuen Welt› eines Buches zu orientieren und Gefallen an der Lektüre zu finden. Nach jeder Stilllesezeit ist es für die Kinder Pflicht, eine Spalte in ihrem «Lese-Pass› auszufüllen. Der Pass dient als minimale Kontrolle, dass die Schüler tatsächlich lesen und stellt für die Forschung wichtige Daten (Ausleihverhalten, Anzahl der gelesenen Seiten etc.) bereit. Das ganze Verfahren ist zur Motivationssteigerung in eine Rahmenhandlung eingebunden: Die Klasse begibt sich hierbei auf eine «Lese-Reise», bei der sie zusammen möglichst viele «Buch-Meter» erlesen muss. Je mehr Seiten von der Klasse insgesamt gelesen werden, desto mehr Buch-Kilometer kommen am Ende zusammen.

Die andere im Projekt eingesetzte Methode zielt auf eine Förderung der Leseflüssigkeit durch ein engeres Lautlese-Training («Lautlese-Tandems»). Beim lauten bzw. halblauten Vorlesen wirken sich nachweislich vor allem zwei Prinzipien förderlich auf die Leseflüssigkeit aus: die Wiederholung und die Vorbildfunktion eines Lesemodells.[10] Sie sind daher auch in die Methode eingebracht, die im Rahmen unserer Studie verwendet wird. Die Besonderheit des Verfahrens besteht darin, dass das Vorlesen in Form kooperativen Lernens der Schüler/innen durchgeführt wird (Paired Reading[11]): Gute Leser («Tutoren») bilden zusammen mit schwächeren Lesern («Tutanden») Lese-Tandems, in denen Texte dreimal in der Woche für 15–20 Minuten synchron («im Chor») laut und wiederholt vorgelesen werden. Tutor und Tutand sitzen in der Übungssituation dicht nebeneinander und haben den Text vor sich liegen. Auf ein Zeichen hin beginnen beide Partner, den Text synchron vorzulesen. Falls nötig, kann der Tutor die Zeile mit dem Finger mitführen. Bei Verlesungen des Tutanden greift eine einfache Verbesserungsroutine: Der Tutor räumt eine Selbstkorrekturfrist von etwa vier Sekunden ein. Verbessert der Tutand innerhalb dieser Zeit seinen Fehler, wird das synchrone Lesen wieder am Satzanfang aufgenommen. Findet keine Selbstkorrektur statt, zeigt der Tutor auf das falsch gelesene Wort und liefert die korrekte Aussprache. Der Tutand wiederholt daraufhin das richtige Wort und das gemeinsame Lesen geht am Satzanfang weiter. Eine andere Routine greift dann, wenn der Tutand längere Zeit ohne Fehler liest und sich beim Vorlesen – ermuntert durch entsprechendes Lob des Tutors – zunehmend sicherer fühlt. Er gibt dem Tutor dann ein zuvor verabredetes Signal, worauf dieser mit dem Vorlesen aussetzt und leise mitliest. Der Tutand liest jetzt solange alleine weiter vor, bis er erneut einen Fehler macht und die beschriebene Verbesserungsroutine wieder einsetzt. Auch dieses Verfahren wird zur Motivationssteigerung in eine Rahmenhandlung eingebunden, die eine neue Metaphorik und Rollenbeschreibung einführt: Die Klasse nimmt an einer «Lese-Meisterschaft» teil, für die die einzelnen Teams («Trainer› und «Sportler») gemeinsam das Lesen trainieren. Die Schüler erkennen dadurch auch, dass sie sich – analog zum Sport – durch anhaltendes Training wirklich verbessern können und dass Lesekompetenz nicht, wie oftmals von schwachen Lesern/-innen geglaubt wird, «angeboren» ist.[12]

3. Design und Evaluation der Fördermethoden

Zu Schuljahresbeginn werden die beteiligten Lehrkräfte in einer einführenden Lehrerfortbildung mit den Materialien und den theoretischen Hintergründen der Fördermethoden vertraut gemacht. Beide Interventionen werden anschliessend über den Verlauf des ersten Schulhalbjahres hinweg unterrichtet. Klassen, in denen herkömmlicher Deutschunterricht stattfindet, dienen als Kontrollgruppe. Die Vorteile einer solchen Vorgehensweise sehen wir zum einen darin, dass Lehrer/-innen – im Gegensatz zu exter-

nen Lesetrainern in einem gesonderten Förderunterricht – die Möglichkeit haben, die Fördermassnahmen hinsichtlich Zeiteinteilung und Durchführung flexibler zu handhaben und die für die Massnahmen zentrale Regelmässigkeit der Anwendung über einen längeren Zeitraum hinweg zu garantieren. Weiterhin kann nur in der Unterrichtserprobung die didaktisch wichtige Frage geprüft werden, ob das jeweilige Förderprogramm von den Lehrpersonen akzeptiert wird bzw. welche Anteile der Konzepte von den Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit als praktikabel beurteilt werden.

Kurz- und langfristige Effekte der beiden Fördermassnahmen werden sowohl auf hierarchieniedrige als auch auf hierarchiehohe Komponenten des Leseprozesses untersucht. Vor Beginn und im Anschluss an die Förderphasen sowie am Ende des Schuljahres wird die Lesegeschwindigkeit erhoben. Angezielte Transferleistungen werden über Testverfahren zum Leseverständnis und zur Lesemotivation erfasst (Prä-Post-Follow-Up-Kontrollgruppen-Design).

Zur Klärung individueller Unterschiede soll zusätzlich das Beziehungsgefüge zwischen Leseverständnis und den hierarchieniedrigen Faktoren, den leseprozessfernen Determinanten (Lesemotivation und –interesse) und den kontextuellen Determinanten (kognitive Grundfähigkeit, Bildungs- und Migrationshintergrund) untersucht werden. Diese Variablen werden zusätzlich erhoben und ermöglichen später eine Überprüfung der differenziellen Wirksamkeit der Fördermethoden.

Darüber hinaus soll in einer Teilstichprobe die Fähigkeit, Sätze in sinnvolle Einheiten zu segmentieren («prosodic parsing»), im zeitlichen Verlauf analysiert werden. Hierfür wird das laute Vorlesen eines unbekannten Textes zu jedem der drei Messzeitpunkte auf Tonträger aufgenommen.

4. Stand der Projektarbeit, künftiger Zeitplan

Zur Überprüfung der Durchführbarkeit von Fördermassnahmen und Testinstrumenten wurde eine Vorstudie über den Zeitraum von acht Wochen durchgeführt. Zwei sechste Frankfurter Hauptschulklassen erprobten dabei je eine der beiden Methoden.

Die Praxis erbrachte die grundlegende Erkenntnis, dass beide Fördermethoden von den Schüler/-innen überwiegend gerne praktiziert werden. Viele Kinder erhielten durch die Bücherkiste zum ersten Mal überhaupt die Gelegenheit, sich aus einer grösseren Auswahl selbstbestimmt ein Buch herauszusuchen. Die Schüler/innen waren von Anfang an sehr an dem Bücherangebot interessiert; zu Beginn gab es sogar einen regelrechten Ansturm auf die Kiste.

Ein grosses Problem bezüglich der Durchführbarkeit der Fördermethoden ergab sich allerdings aus der grossen Fehlquote im Hauptschulzweig. Besonders in Bezug auf die Lese-Tandems führte dies zu negativen Effekten. Da die Teams immer wieder neu zusammengesetzt werden mussten, liess sich die Rollenverteilung von «Trainern» und «Sportlern» nicht kontinuierlich aufrechterhalten. Eine Schwierigkeit, die sich weiterhin für beide Klassen ergab, war die Tatsache, dass die vorgesehene 20-Minuten-Frist in der Regel nicht eingehalten, sondern oftmals die ganze Stunde für die Förderung benutzt wurde. Dadurch liess die Konzentration vieler Kinder deutlich nach; bei wirklich konzentriertem Lesen stehen die schwachen Leser bereits nach 20 Minuten an der Grenze zur Überforderung.

Vor Beginn der Hauptstudie Anfang Oktober 2006 soll eine Überarbeitung des Treatment-Aufbaus geleistet werden, die den Erfahrungen im Schulalltag aus der Vorstudie Rechnung trägt. Die Hauptstudie wird voraussichtlich Ende Juli 2007 abgeschlossen sein.

5. Kontaktaufnahme

Die Verantwortlichkeit für die Durchführung des DFG-Projekts liegt bei Frau Prof. Dr. Cornelia Rosebrock und Herrn Prof. Dr. Andreas Gold, die das Projekt als Kooperation zwischen Deutschdidaktik und Pädagogischer Psychologie leiten. Als Mitarbeiter/innen sind Dr. Isabel Trenk-Hinterberger, Daniel Nix und Carola Rieckmann angestellt. Kontaktaufnahme ist jederzeit über die E-Mail-Adressen der Mitarbeiter möglich.

1 Vgl. Streblow, 2004.
2 Vgl. Hurrelmann, 2003.
3 Vgl. z.B. Pangh, 2003; Pieper et al., 2002.
4 Vgl. Rosebrock & Nix, 2006.
5 Vgl. Groeben & Schroeder, 2004.
6 Vgl. National Reading Panel, 2000.
7 Vgl. ebenda.
8 Vgl. Möller & Schiefele, 2004.
9 Vgl. Krashen, 2002; National Reading Panel, 2000.
10 Vgl. Samuels, 1979; Topping, 2006.
11 Vgl. Topping, 2006.
12 Vgl. Pieper et al., 2004.

Literatur

Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim; München: Juventa, 306–348.

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

Krashen, S. (2002). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. In: R.L. Allington (Ed.), Big Brother and the national reading curriculum. How ideology trumped evidence. Portsmouth, NH: Heinemann, 112–124.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel. Washington, DC: National Institut of Child Health and Human Development.

Pangh, C. (2003). Lesekompetenz – vom lauten zum verstehenden Lesen. In: T. Bohl, H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin (Hrsg.), Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler: Schneider, 67–90.

Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern. Weinheim; München: Juventa.

Pieper, I., Wirthwein, H. & Zitzelsberger, O. (2002). Schlüssel zum Tor der Zukunft? Zur Lesepraxis Frankfurter HauptschulabsolventInnen. Didaktik Deutsch, 13, 33–49.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. The Reading Teacher, 32, 403–408.

Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 275–306.

Topping, K. J. (2006). Paired Reading: The impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension, and fluency. In: T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds), Fluency Instruction. Research-based best practices. New York; London: Guilford Press, 173–191.

Trenk-Hinterberger@paed.psych.uni-frankfurt.de;

D.Nix@em.uni-frankfurt.de;

Rieckmann@em.uni-frankfurt.de.

Vinzenz Morger und Peter Steidinger

Fördert ein Training zum induktiven Denken die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern des 5. Schuljahres?

Kurzbeschreibung (Information der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF):

Angesichts der weitgehend unbefriedigenden Ergebnisse, welche die schweizerischen Jugendlichen im Bereich Lesen bei den PISA-Tests erzielt haben, erscheint die Suche nach Strategien angebracht, die einen Aufbau von Kompetenzen in diesem Bereich längerfristig zu unterstützen vermögen. Eine Untersuchung der Pädagogischen Hochschule Thurgau interessierte sich für die Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zu induktivem Denken und den Lesefertigkeiten.

Vermag ein auf die Verbesserung des induktiven Denkens ausgerichtetes Training die Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe und insbesondere das funktionelle Verständnis von Texten zu verbessern? Lässt sich ein solches Training nutzbringend in Gruppen durchführen, die rund eine halbe Schulklasse ausmachen? Lassen sich die Trainingsaufgaben gezielt so formulieren, dass spezifisch jene Kompetenzen gefördert werden, bezüglich deren in der Schweiz laut den Erkenntnissen aus PISA anscheinend besonderer Handlungsbedarf besteht (offene Aufgaben, Evaluation und Interpretation von Texten)?

Die Ergebnisse lassen sich in vier Punkten zusammenfassen:

(1) Ein Training in induktivem Denken kann in Gruppen von rund 10 Kindern wirksam durchgeführt werden und führt bei transfernahen Aufgaben zu Leistungsverbesserungen.

(2) Mit dem Training des induktiven Denkens lassen sich auch spezifische Komponenten des Leseverständnisses fördern, was sich insbesondere bei den offenen Aufgaben zum Textverstehen gezeigt hat, bei Aufgaben also, wo es nicht nur darum geht, in Texten bestimmte Informationen zu finden, sondern um ein vertieftes Verständnis des Texts.

(3) Die Wirksamkeit des Trainings ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass es die Fähigkeit verbessert, Textinformationen mit dem bestehenden Wissen zu verknüpfen und über den Text hinausgehende Schlussfolgerungen abzuleiten.

(4) Schülerinnen und Schüler von durchaus unterschiedlicher Stärke profitieren gleichermassen von einem derartigen Training.

Au vu des résultats peu satisfaisantes qu'obtiennent beaucoup d'adolescents suisses dans les tests de lecture de PISA, il paraît judicieux de développer des stratégies susceptibles de contribuer à la construction de compétences en la matière.Cette recherche de la Haute école pédagogique thurgovienne s'est intéressée aux rapports existant entre les facultés de raisonnement inductif et les compétences de lecture. Un entraînement de la pensée inductive a-t-il des effets sur le plan des compétences en lecture, plus spécifiquement pour la compréhension fonctionnelle d'un texte? Un tel entraînement peut-il se faire en situation de classe de cinquième ou de sixième année scolaire, au sein de groupes omportant une dizaine d'élèves (la moitié d'une classe)? Est-il possible de construire des items d'entraînement qui agissent directement sur les domaines de lecture dans lesquels les performances des enfants suisses sont particulièrement lacunaires si l'on se fie aux résultats obtenus lors des tests PISA (problèmes ouverts, évaluation et interprétation de textes)?

Les résultats se résument en quatre points:

1 L'entraînement de la pensée inductive est faisable avec des effets positifs dans des groupes d'une dizaine d'élèves.
2 Un tel entraînement est tout à fait à même de promouvoir des composantes spécifiques de la compréhension de l'écrit; ceci est démontré surtout dans le domaine herméneutique, lors de tâches, donc, où il s'agit non pas uniquement de repérer des informations, mais d'arriver à une compréhension plus profonde du texte.
3 Les effets positifs de l'entraînement s'expliquent probablement par le fait que celui-ci améliore la capacité des élèves de créer des liens entre les informations trouvées dans le texte et le savoir préalable, permettant ainsi de tirer des conclusions qui dépassent la cadre strict du texte lui-même.
4 L'entraînement profite de manière comparable aux élèves de niveaux de compétence différents.

© SKBF. / CSRE.

Ganzer Bericht:

Morger, Vinzenz; Steidinger, Peter. Fördert ein Training zum induktiven Denken die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern des 5. Schuljahrs? Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG), Dez. 2005, 19 + VII S. und:

http://www.phtg.ch/sitemap/online/navigation4/frame4.cfm?DomainID=418&LanguageID=1&TreeID=7296

Vinzenz Morger, Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG), Nationalstrasse 19, Postfach, 8280 Kreuzlingen, Tel. 071 678 56 56, vinzenz.morger@phtg.ch

Leseförderung in Schule und Vorschule
Promotion de la lecture à l'école et au préscolaire

Dieter Isler

«Literacy Coaching» – Lehrer/innen als Fachpersonen für literale Förderung und pädagogische Schulentwicklung

In der Folge von PISA 2000 und 2003 hat Leseförderung in der Deutschdidaktik, Unterrichtsforschung und Bildungspolitik hohe Priorität. Lehrpersonen und Schulen sind aufgefordert, wirksame Massnahmen zur nachhaltigen Leseförderung zu ergreifen. Die empirischen Grundlagen dafür sind allerdings (noch) lückenhaft: Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher nur wenige Untersuchungen zu Auswirkungen fachdidaktischer Lehr-/Lernarrangements auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler. Auf zwei laufende Deutschschweizer Projekte sei an dieser Stelle kurz hingewiesen:

Bertschi-Kaufmann und Schneider untersuchen in einer zweijährigen Interventionsstudie in 3./4. und 7./8. Klassen die Effekte von offenen und angeleiteten Formen der Lese- und Schreibförderung im Unterricht auf die Leseverstehensleistungen (Dekodier-, Kohärenzbildungs- und Empathiefähigkeiten) der Schüler/innen[1].

Isler, Leemann und Waibel erheben in 3. Klassen Merkmale einer wirksamen Lese- und Schreibförderung im Unterricht und im schulischen Umfeld. Die Untersuchung ist Teil der Zürcher Lernstandserhebung und ermöglicht eine Verknüpfung von Unterrichtsmerkmalen mit Leistung, Lernfreude und Selbstkonzept der Schüler/innen im Lesen und Schreiben.[2]

Für den deutschen Sprachraum ist zu konstatieren, dass die Bestrebungen zur besseren empirischen Begründung der Deutschdidaktik zur Zeit auf die Messung und weniger auf die Förderung (schrift-) sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet sind. Zudem steht die Schreibforschung tendenziell im Schatten der boomenden Leseforschung. Aus fachlicher Perspektive, aber auch aus der Sicht des Schulfeldes besteht darum ein Interesse daran, die empirische Forschung zur Förderung des Lesens und Schreibens zu verstärken.

Im angelsächsischen Sprachraum sind mehr empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit literaler Förderung greifbar. Ich möchte an dieser Stelle auf zwei neuere Arbeiten von P. David Pearson und Barbara M. Taylor hinweisen. In der ersten Studie[3] wurden Klassen und Schulen der Primarstufe untersucht, deren Schüler/innen trotz ungünstiger sozioökonomischer Verhältnisse überdurchschnittlich gute Leistungsergebnisse im Lesen erzielt hatten. Dabei erwiesen sich u.a. folgende Merkmale als besonders effektiv:

Unterrichtsmerkmale: hohe literale Aktivität, differenzierende und situierte Vermittlung von literalen Fertigkeiten; Vorzeigen, Üben und unterstütztes Anwenden von komplexen Lese- und Schreibstrategien; offene, komplexe Verstehensfragen; freies Lesen; Lesen und Schreiben in angeleiteten Kleingruppensituationen; intensive Elternkommunikation.

Schulmerkmale: literale Förderung als Programmschwerpunkt der Schule; engagierte Schulleitung; intensive Zusammenarbeit im Schulteam; kontinuierliche Auswertung der Leistungsentwicklung; hoher Stellenwert von Personalförderung und Innovation; intensive Elternarbeit.

In der zweiten Studie[4] wurden die Auswirkungen eines Schulentwicklungsprogramms zur literalen Förderung (CIERA School Change Framework) auf die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen und die Lese- und Schreibleistungen der Schüler/innen untersucht. Das Programm umfasst Massnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung und unterstützt das Schulteam bei der Erhebung und Auswertung von Daten zu Entwicklungsprozessen auf beiden Ebenen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine nachhaltig wirksame Lese- und Schreibförderung nicht mit kurzfristigen und/oder isolierten Massnahmen zu erreichen ist. Erfolgreiche Schulen haben Massnahmen auf der Unterrichts- und Schulebene kombiniert und als Schulteam langfristig (zwei Jahre und länger), in

Tätigkeitsfelder von Fachpersonen für Literalität

Schulentwicklung zu Literalität (in Zusammenarbeit mit der Schulleitung)	
Standortbestimmung der Schule zur literalen Förderung	Im Hinblick auf Aktivitäten im Unterricht, in der Schule, nach aussen; mit geeigneten Instrumenten und Verfahren
Vermittlung von Fachwissen und fachdidaktischen Innovationen	Z.B. zu Qualitätsmerkmalen, Leistungsmessung, Aufgabenstrukturen, Lesestrategien, Informationskompetenz
Planung, Begleitung und Evaluation von Massnahmen	Ressourcen des Kollegiums nutzend und schonend, gestützt auf aktuelle Kenntnisse, zielgerichtet, zyklisch, kontinuierlich
Erarbeitung eines Schulprogramms zur literalen Förderung	Profiliert und ausgewogen, fundiert und inspirierend, verbindlich und mit offenen Entwicklungsräumen

Literale Förderung im Unterricht	
Beratung / Coaching einzelner Kolleg/innen	Auswahl und Einsatz von Lehrmitteln, Unterrichtsbesuche, Jahresplanung, Förderplanung für einzelne Kinder
Begleitung von Lehrer/innen-Arbeitsgruppen	Erarbeitung von Beurteilungsverfahren und -kriterien, Einführung von Lesestrategien, Aufbau einer Schreibwerkstatt
Unterrichtsbeobachtungen bei und Rückmeldung an Kolleg/innen	bei Lektüregesprächen, bei der Schreibberatung, beim Besprechen von Kindertexten, beim individuellen Lesetraining
Aufbau einer Sammlung von Unterrichtshilfen	Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsplanungen, Beurteilungsinstrumente, Fachliteratur, Websites, Angebote v. Institutionen

Literale Förderung in der Schule	
Entwicklung einer Lese- und Schreibkultur im Schulhaus	gemeinsame Lesezeiten, Pinwände für Kindertexte, Lesesofas, Lesepatenschaften, Schul-Website, Lese-Tipps
Aufbau und Pflege schuleigener Buch- und Medienangebote	Schulbibliothek, Büchertausch-Regal, Medien-Flohmarkt, Pausen-Internet, Schulkino
Lese- und Schreibberatung für und mit Kindern	Kinder als Tutor/innen (Schreib- und Lesecoaches für jüngere Kinder), Bestreader-Liste, Korrekturbüro
Organisation von Veranstaltungen zur Lese- und Schreibanimation	AutorInnen-Lesungen, Lesenacht, Schreibolympiade, World Literacy Day, Lese- oder Schreibbarometer

Schulentwicklung zu Literalität (in Zusammenarbeit mit der Schulleitung)	
Standortbestimmung der Schule zur literalen Förderung	Im Hinblick auf Aktivitäten im Unterricht, in der Schule, nach aussen; mit geeigneten Instrumenten und Verfahren
Vermittlung von Fachwissen und fachdidaktischen Innovationen	Z.B. zu Qualitätsmerkmalen, Leistungsmessung, Aufgabenstrukturen, Lesestrategien, Informationskompetenz
Planung, Begleitung und Evaluation von Massnahmen	Ressourcen des Kollegiums nutzend und schonend, gestützt auf aktuelle Kenntnisse, zielgerichtet, zyklisch, kontinuierlich

mehreren Qualitätszyklen von Evaluation und Optimierung und mit Unterstützung durch schulinterne Weiterbildung an der Weiterentwicklung ihrer literalen Förderung gearbeitet.

Diese Studien weisen darauf hin, dass neben der Unterrichtspraxis einzelner Lehrpersonen weitere Faktoren wie die Zusammenarbeit im Kollegium oder mit den Eltern eine wichtige Rolle spielen. Es macht deshalb Sinn, fachdidaktische Unterrichtsentwicklung in den grösseren Kontext von langfristiger pädagogischer Schulentwicklung einzubetten: Massnahmen, die auf der Grundlage fundierter Fachkenntnisse und unter Einbezug der lokalen Bedingungen von den Lehrpersonen einer Schule gemeinsam geplant, umgesetzt, ausgewertet und weiterentwickelt werden, haben gute Chancen, das literale Lernen der Schüler/innen langfristig positiv zu beeinflussen.

Dieses Verständnis von literaler Förderung als gemeinsamer Entwicklungsaufgabe der Schule gewinnt in der Schweiz zunehmend an Bedeutung: Im Kanton Zürich haben Dozierende der Pädagogischen Hochschule Zürich (vor 2002: des Pestalozzianums) und Mitarbeitende des Projekts «QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen»[5] in den letzten Jahren zahlreiche Schulen bei Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten zur Sprachförderung begleitet. Auch das Projekt «SIMS – Sprachförderung in mehr-sprachigen Schulen»[6] der NW-EDK setzt auf längerfristige Schulentwicklungsprozesse zur nachhaltigen Verbesserung der sprachlichen (und literalen) Förderung. In beiden Fällen erhalten die Schulen kompetente Unterstützung durch Expert/innen der Fachdidaktik und/oder Schulentwicklung. Aus finanziellen Gründen dürfte es allerdings kaum möglich sein, allen Schulen solche zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Darum müssen in Zukunft weitere Wege gesucht werden, um die Schulen bei dieser anspruchsvollen Aufgabe zu unterstützen. Barbara Sträuli hat mit dem Handbuch «Leseknick – Lesekick»[7] einen Werkzeugkoffer für die Leseförderung vorgelegt, der genau diese Funktion erfüllt.

Ein anderer Weg führt über die Weiterbildung einzelner Lehrerinnen und Lehrer zu Fachpersonen für Literalität. Nach diesem Modell übernehmen zusätzlich qualifizierte Lehrer/innen in ihren Schulen oder Schulgemeinden die Aufgabe, die literale Förderung aufzubauen und weiterzuentwickeln. Sie verfügen über fundierte fachliche Kenntnisse und schulentwicklerisches Knowhow und können so den pädagogischen Entwicklungsprozess ihrer Schule zum Thema Literalität kontinuierlich begleiten und unterstützen. Im internationalen Diskurs erhält dieser Ansatz zur Zeit viel Beachtung. Die «International Reading Organisation IRA» hat in den letzten 3 Jahren die «Standards for Reading Professionals»[8], das Positionspapier «The Role and Qualifications of the Reading Coach in the United States»[9] und die «Standards for Middle and High School Literacy Coaches»[10] herausgegeben und zusammen mit dem Verband der Englischlehrer/innen das «Literacy Coaching Clearinghouse» gegründet, ein Kompetenzzentrum, das die Professionalisierung von Fachpersonen für Literalität vorantreiben soll. Das «Literacy Specialists Project»[11] des Bildungsministeriums Ohio ist ein überzeugendes Beispiel für ein Kompetenznetzwerk von Fachpersonen für literale Förderung. In eine ähnliche Richtung zielt auch das österreichische Projekt «Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I» (s. den Beitrag von Jutta Kleedorfer in diesem Heft): Hier sollen fachlich und schulentwicklerisch qualifizierte «Lese-Entwicklungsträger/innen» die Schulen bei der Optimierung ihrer Leseförderung unterstützen.

Im Kanton Zürich ist seit Inkrafttreten des neuen Volksschulgesetzes jede geleitete Schule dazu aufgefordert, ein Schulprogramm mit pädagogischen Schwerpunkten zu erarbeiten und es für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung einzusetzen. Damit entsteht im Schulfeld einer neuer Aufgabenbereich für besonders qualifizierte Lehrpersonen. Fachpersonen für Literalität können ihre Schulen dabei unterstützen, die Lese- und Schreibförderung als pädagogischen Schwerpunkt aufzubauen und weiterzuentwickeln. In der Tabelle im Anhang dieses Beitrags werden zentrale Aufgabenbereiche von Beauftragten für Literalität skizziert und anhand von inhaltlichen Beispielen konkretisiert.

In diesem fachlichen und bildungspolitischen Kontext ist der neue Zertifikatslehrgang «Literalität – Lesen und Schreiben in Schule und Alltag» der Pädagogischen Hochschule Zürich anzusiedeln. Dieser einjährige Weiterbildungslehrgang für Volksschullehrer/innen (inkl. Kindergärtner/innen) vermittelt den Teilnehmenden neben fundierten fachlichen und fachdidaktischen Kenntnissen zur Lese- und Schreibförderung auch das Rüstzeug für die Planung, Begleitung und Auswertung von Entwicklungsprojekten zu Literalität. Für die fachliche Ausbildung konnten anerkannte Expertinnen und Experten der Deutschdidaktik (Hans Brügelmann, Bettina Hurrelmann, Albert Bremerich-Vos, Peter Sieber, Werner Senn, Hansjakob Schneider) als Referentinnen und Referenten gewonnen werden. In der schulentwicklerischen Ausbildung stellen Vertreter/innen von

QUIMS-Schulen ihre Erfahrungen mit Projekten zur literalen Förderung vor. Das im Lehrgang erworbene Wissen wird im Rahmen einer begleiteten Projektarbeit in der eigenen Schule laufend umgesetzt und evaluiert. Neben den Absolvent/innen profitiert also auch die Schule von diesem Angebot. Das Volksschulamt des Kantons Zürich fördert die Weiterbildung von Lehrer/innen zu Fachpersonen für Literalität durch die Subventionierung einer (begrenzten) Anzahl von Studienplätzen. Der Lehrgang richtet sich aber ausdrücklich an Lehrkräfte aus allen Kantonen. Detaillierte Informationen sind auf der Website der PH Zürich zu finden.[12]

Der Ansatz des «Literacy Coaching» bietet die Möglichkeit, die Entwicklung der literalen Förderung im Klassenzimmer, in der Schule und im schulischen Umfeld in die Hand der Lehrer/innen und Schulen zu geben und gleichzeitig die fachliche und schulentwicklerische Unterstützung der Schulen sicher zu stellen. Das kann gelingen, wenn zukünftige Fachpersonen für Literalität die für ihre neuen Aufgaben benötigten Ressourcen erhalten und ihre Fach- und Coaching-Kompetenzen untereinander sowie mit Expert/innen für Fachdidaktik und Schulentwicklung kontinuierlich weiterentwickeln.

1 FH Nordwestschweiz, Zentrum Lesen: Projekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern». www.zentrumlesen.ch/index.cfm?framePage=/Lese_und_Schreibkompetenzen_foerdern.cfm
2 PH Zürich: Projekt «Literalität – Wirksame Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der 3. Klasse». www.phzh.ch > Forschung & Entwicklung > PHZH-Projekte >Sprachen lernen
3 Pearson, P. David & Taylor, Barbara M. (Eds.) (2002). Teaching reading: effective schools, accomplished teachers. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum Associates.
4 Taylor, Barbara M.; Pearson, P. David; Peterson, Debra S. & Rodriguez, Michael C. (2005). The CIERA School Change Framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. In: Reading Research Quarterly, 40, 1, p. 40–69.
5 Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Projekt «QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen». www.quims.ch
6 Erziehungsdirektorenkonferenz Nordwestschweiz:Projekt «SIMS Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen» www.ag.ch/ nwedk/de/pub/projekte/migration_integration.php
7 Barbara Sträuli u.a. (2006): Leseknick – Lesekick. Zürich. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Flyer unter: www.quims.ch/aktuell/Flyer_Lesekick.pdf
8 International Reading Organisation (2004): Standards for Reading Professionals – revised 2003. ww.reading.org/resources/issues/reports/professional_standards.html
9 International Reading Organisation (2004): The Role and Qualification of the Reading Coach in the US. www.reading.org/downloads/positions/ps1065_reading_coach.pdf
10 International Reading Organisation (2005): Standards for Middle and High School Literacy Coaches. www.reading.org/resources/issues/reports/coaching.html
11 Ohio Department of Education: Literacy Specialist Project. www.literacyspecialist.org/literacy_specialist_content.htm
12 Pädagogische Hochschule Zürich: Zertifikatslehrgang «Literalität – Lesen und Schreiben in Schule und Alltag». www.phzh.ch > Weiterbildung > Weiterbildungsstudiengänge > Zertifikatslehrgänge

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

Michael C. Prusse

Extensiv und Intensiv Lesen in Mutter- und Fremdsprache

Leseförderung ist seit den für die Schweiz enttäuschenden Ergebnissen der PISA-Studien ein geflügeltes Wort, sehr häufig wird aber nur dem Lesen in der Muttersprache Rechnung getragen. Der folgende Beitrag berichtet über die Ergebnisse eines fachdidaktischen Projekts, das mittels eines Ansatzes der Aktionsforschung nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Englischunterricht Akzente bei der Leseförderung zu setzen versuchte. Umgesetzt wurde das Projekt im Rahmen eines dreiwöchigen Unterrichtspraktikums im Nachdiplomkurs «Handlungsfeld Volksschule».

Lesen ist der Schlüssel zum kulturellen und wissenschaftlichen Erbe unserer Gesellschaft und von fundamentaler Bedeutung für die persönliche Entwicklung. Die Bildungsdirektorin des Kantons Zürich, Regine Aeppli, formuliert das ähnlich: «Eine gute Lesefertigkeit entscheidet über den Erfolg in Schule und Beruf» (2006). In der Fachliteratur zum Englischunterricht ist die Bedeutung der Leseförderung als zentrales Element des Spracherwerbs schon seit geraumer Zeit ein Thema. Es wird grundsätzlich zwischen zwei Ansätzen differenziert, die in Kombination zu erfolgreichen Lernkarrieren führen sollen: extensives und intensives Lesen. Das Erstere unterliegt generell dem Lustprinzip und überlässt die Textauswahl den Lernenden, während das Letztere durch die Lehrperson bestimmt ist. Traditionelle Vorstellungen gingen davon aus, dass Lernende extensives Lesen in ihrer Freizeit ausüben würden; bei Kindern und Jugendlichen mit bildungsfernem Hintergrund ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ausserhalb des Klassenzimmers zum Lesen ermutigt werden, jedoch sehr gering. Deshalb wurde in jüngster Zeit immer mehr auch die Schule als wichtiger Kontext für individuelles freies Lesen erforscht. Beim intensiven Lesen geht es in erster Linie darum, anhand von kürzeren Texten bestimmte Lesetechniken zu trainieren, und so den Lernenden aussichtsreiche Lesestrategien beizubringen. Generell wird die Verknüpfung von extensivem und intensivem Lesen als unabding-

bare Basis für einen wirksamen Englischunterricht angesehen (Harmer, 2004, 210). Die Möglichkeit, ein Leseprojekt mit zwei Sekundarklassen des Niveaus B durchzuführen, war für einen Fachdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Zürich äusserst reizvoll. Die Wahl des Themas ergab sich einerseits aus den vielfältigen internationalen Forschungsergebnissen, die den Wert des Lesens betonen und auf erfolgreiche Versuchsanlagen hinweisen, und andererseits aus den ablehnenden Reaktionen von Lehrpersonen in der Weiterbildung, die einen derartigen Ansatz häufig pauschal ablehnten: «Mit einer B-Klasse können Sie so etwas nicht machen». Dank den positiven Reaktionen der beiden angefragten Lehrpersonen an der Oberstufe in Zollikon konnte das Projekt während dreier Wochen im September 2005 mit einer ersten (Deutsch) und mit einer dritten Sekundarklasse B (Englisch) in der Praxis erprobt werden. Zu Beginn der Untersuchung stand ein Fragebogen, der die Affinität zum Lesen eruieren sollte. Die Resultate der PISA-Studien über magere Lesekenntnisse spiegeln sich wenig überraschend in der Haltung der befragten Sekundarklassen zum Lesen. Ihre Antworten fielen ernüchternd aus (Tabelle 1):

Tab. 1: Einstellung der befragten Klassen zum Lesen (auf Deutsch und auf Englisch)

Deutsch	Positiv	gemischt	negativ
B3	0%	50%	50%
B1	37.5%	37.5%	25%
Englisch			
B3	30%	20%	50%
B1	42%	21%	37%

Die Hypothese, dass Lernende der Sekundarstufen B und C aufgrund von bisher mässig erfolgreichen Lernkarrieren tendenziell eine Abneigung gegen das Lesen entwickeln, schien sich gänzlich zu bestätigen. Weskamp (2001, 129) spricht in ähnlichem Zusammenhang von einem «Teufelskreis des schlechten Lesers», der folgendem Zyklus unterworfen ist: «Nichtverstehen führt zu einem mühsamen, die Konzentration überbeanspruchenden Lesen, woraus eine Verringerung der Lesegeschwindigkeit resultiert.» Daraufhin verlieren die Betroffenen die Motivation, um sich letztlich nur noch in Lesevermeidungsstrategien zu üben. Beim Betrachten der Antworten auf die Frage nach der Beliebtheit des Lesens zeigt sich bei den beiden Klassen ein deutlicher Unterschied zwischen den älteren (B3) und den jüngeren Schülerinnen und Schülern (B1). Diese Differenzen manifestieren sich auch bei den Angaben zur ausserhalb der Schule aufgewendeten Zeit für das Lesen: in der Klasse B3 variiert diese Zeit zwischen einem Minimum von fünfzehn Minuten pro Woche bis zu einem Maximum von vier Stunden pro Woche. Die durchschnittliche wöchentliche Lesezeit beträgt ganze 1,7 Stunden. In der Klasse B1 ist die Spannweite grösser und der Durchschnitt beträchtlich höher: die Lernenden geben an, zwischen dreissig Minuten und vierzehn Stunden pro Woche zu lesen (im Schnitt 4,2 Stunden pro Woche).

Bei der Interpretation dieser Resultate gilt zu beachten, dass sie das Ergebnis von Aktionsforschung in zwei Klassenzimmern sind, und nicht von einer breit abgestützten wissenschaftlichen Studie. Die Untersuchung kann als Fallbeispiel dienen, das jedoch – wie Weskamp (2001, 43) auf solche Projekte bezogen argumentiert – «primär für das spezielle Klassenzimmer von Relevanz» ist und sich nur bedingt auf andere Situationen übertragen lässt. Die Zahl der befragten Jugendlichen war sehr klein und deshalb kann den gewonnenen Einsichten keinerlei repräsentativer Charakter zugeschrieben werden. Die Lernenden stammen alle aus einer finanziell privilegierten Gemeinde und sind deshalb kaum typisch für die Zusammensetzung und soziale Dynamik anderer B-Klassen an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Zudem können aufgrund des gegebenen Rahmens keine handfesten Entwicklungstendenzen bewiesen werden, da der Zeitraum für das Projekt mit drei Wochen viel zu kurz war. Auch fehlt der Untersuchung der Längsschnittcharakter, und somit sind auch keine stichhaltigen Aussagen über Veränderungen vom 7. bis ins 9. Schuljahr möglich. Im Idealfall müsste die Klasse B1 über drei Jahre hinweg beobachtet werden, um die langfristige Wirkung von Leseförderung in Mutter- und Fremdsprache zumindest in diesem kleinen Rahmen zu evaluieren. Damit könnte bei dieser Klasse ein optimal auf sie zugeschnittenes Lernprogramm durchgeführt werden, was, laut Harmer (2004, 345, 347), durchaus den Intentionen von Aktionsforschung entspräche. Gemäss Grabe und Stoller (2002, 2) sind es exakt solche «small-scale research projects on different aspects of reading in their classrooms», die Lehrpersonen in ihren eigenen Klassenzimmern durchführen sollten, um ihrem heterogenen Zielpublikum gerecht zu werden (zitiert in Müller-Hartmann, 2004, 92). In den drei Wochen, die auf die Erstbefragung folgten, wurde in beiden Klassen eine Reihe von Leseaktivitäten durchgeführt. Die Klasse B1 erhielt zu Beginn eine Einführung in die Dorfbibliothek Zollikon: das Interesse an den Erklärungen

der Bibliothekarinnen war bescheiden, nur beim Thema DVD und Musik CD begannen die Augen der Schülerinnen und Schüler zu leuchten. Umso überraschender war das Echo auf den Auftrag, sich ein Buch auszusuchen: die Lernenden waren eifrig bei der Sache und die meisten nutzten die verbleibende Zeit, sich mit ihrem Buch auf ein Sofa oder eine Treppenstufe zurückzuziehen und zu lesen. In den folgenden Lektionen erhielt die Klasse neben dem Training in intensiven Lesestrategien (überfliegendes Lesen, suchendes Lesen, genaues Lesen) immer wieder der Gelegenheit, während eines beschränkten Zeitraums sich in ihre selbst gewählte Lektüre im Klassenzimmer zu vertiefen. Erfreulicherweise herrschte jeweils eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre: alle lasen, und diejenigen, die kurze Werke oder Comics gewählt hatten, machten sich schon bald auf den Weg in die Bibliothek, um Nachschub zu holen. Gegen Ende der Versuchsperiode tauschten die Lernenden in einer Art Marktplatz Informationen über ihre Bücher aus und erfuhren so über weiteren Lesestoff. Der Zweck dieses interaktiven Austausches bestand darin, dass die soziale Kontrolle über das Lesen nicht bei der Lehrperson lag, sondern bei den Mitschülerinnen und -schülern, und gleichzeitig das Infizieren durch den Lesevirus ermöglicht wurde. Lesenswerte Beispiele für eine solche plötzliche Entdeckung des Lesens und das vergnügliche Versinken im Meer der Wörter finden sich auch in Daniel Pennacs *Wie ein Roman* (1994) oder in Eoin Colfers *The Legend of Spud Murphy* (2004).

In der Klasse B3 bestand die «Bibliothek» aus fünfzig «Easy Readers». Neben dem ebenfalls durchgeführten intensiven Lesetraining anhand von kurzen englischen Texten, durfte auch diese Klasse immer wieder frei aus dem Bestand an Readern wählen und lesen. Gewünschte Effekte stellten sich sehr rasch ein: eine Schülerin hatte soviel Spass am Lesen, das sie sich wiederum Raum dafür in der nächsten Lektion wünschte. Eine andere war von der Lektüre so gefesselt, dass sie das Büchlein unbedingt nach Hause nehmen wollte, um es fertig zu lesen. Dieser Zuspruch war unerwartet, denn beide Schülerinnen hatten sich im Fragebogen negativ zum Lesen geäussert. Ihr Enthusiasmus war aber nicht so drastisch, wie im von Hans ten Doornkaat geschilderten Fall, in dem zwei «dezidierte Nicht-Leser» in einer Realklasse das Buch, aus dem der Lehrer vorlas, entwendeten, damit sie zu Hause weiter lesen konnten (2006, 65). Die Reaktion dieser Schülerinnen und Schüler weist jedoch darauf hin, dass die These, gemäss der Lernende nicht gerne lesen, nicht dem tatsächlichen Sachverhalt entspricht. Am Ende des Projekts stand wiederum ein Fragebogen, in dem es in erster Linie um das Erleben des Lesens und um den eigenen Eindruck betreffend Lernzuwachs als Folge des Lesens ging. Im Gegensatz zu der ernüchternden Rückmeldung am Anfang waren die Ergebnisse sehr positiv (Tabelle 2).

Tab. 2: Einstellung der Lernenden zu den Leseaktivitäten am Ende des Leseprojekts und Angaben zum Lernzuwachs

Einstellung	Positiv	gemischt	negativ
B3	67%	22%	11%
B1	60%	40%	0%
Lernzuwachs		ja	nein
B3		75%	25%
B1		82%	18%

Die negativen Rückmeldungen in der Klasse B3 kamen ausschliesslich von männlichen Mitgliedern der Klasse und zeigen einen in der Forschung schon belegten Geschlechtergraben auf, der bei längerfristig angelegten Projekten in der Leseförderung sicherlich besonders beachtet werden müsste. Eine bemerkenswerte Tatsache ist der Eindruck der grossen Mehrheit, dass sie trotz des kurzen Zeitraums durch das freie Lesen dazu gelernt hätten. Während die einen angaben, dass sie nun flüssiger und mit gestärktem Selbstvertrauen lesen würden, wurde auf der anderen Seite immer wieder der Zuwachs an Vokabular und das Lernen von neuen Inhalten betont.

Die Begeisterung, mit der sich die Lernenden sowohl in der Mutter- wie in der Fremdsprache ans Lesen machten, kann zusätzlich mit dem Beispiel eines Schülers belegt werden, der zunächst nur dreissig Minuten pro Woche las, als Folge des Projekts nun aber wöchentlich mindestens zwei Stunden mehr Zeit dafür aufwendete. Diese Fortschritte beweisen, dass ein gezieltes Programm zur Steigerung der Attraktivität des Lesens durchaus positive Impulse auslösen kann. Sie legen zudem dar, dass die vermeintliche Aversion gegen das Lesen vor allem mit dem oft negativ besetzten schulischen Kontext zu tun hat: sobald die Jugendlichen lesen dürfen, was sie wollen, sind sie mit Elan und Konzentration bei der Sache und lesen auch durchaus umfangreiche Bücher (vgl. Prusse, 2006, 2).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen im Weiteren eine hohe Übereinstimmung mit den Resultaten grösserer Studien auf. Ein ähnliches Projekt, über das Biebricher berichtet (2005, 4), wurde durch die PH Ludwigsburg an deutschen Realschulen über einen Zeitraum von vier Monaten abgewickelt und

führte zu einer messbaren Verbesserung der allgemeinen Sprachkompetenz. Die Autorin kommt ebenfalls zum Schluss, dass sich die «Skepsis gegenüber der mangelnden Lesemotivation von Jugendlichen» nicht bestätigen lässt (2005, 8). Ein in Singapur durchgeführtes extensives Leseprogramm mit den vierzig schwächsten Schulen der Insel führte innerhalb von fünf Jahren dazu, dass diese Schulen, ohne weitere Massnahmen, bei den O-Levels über dem nationalen Durchschnitt lagen (Davis, 1995, 331).

Das bekannteste Experiment in diesem Bereich stammt von Saragi, Nation und Meister (1978), die einer Gruppe von erwachsenen Lesenden englischer Muttersprache den Roman *A Clockwork Orange* (1962) von Anthony Burgess zum Lesen gaben. Dieser Text enthält insgesamt 241 Wörter einer Jugendsprache namens Nadsat, welche der Autor mit Hilfe seiner Russischkenntnisse selbst kreiert hatte. Die am Versuch Teilnehmenden erhielten die Information, dass sie nach der Lektüre über Textverständnis und Interpretation befragt würden. In der Ausgabe des Buches, das den Probanden abgegeben wurde, fehlte das in den meisten Editionen vorhandene Wörterbuch, welches das Nadsat-Vokabular erläutert. Nach Abschluss der Lektüre erfolgte statt der vorgesehenen Literaturdiskussion ein Vokabular Test im Multiple-Choice-Verfahren. Die Resultate waren überwältigend: alle Teilnehmenden erzielten Ergebnisse zwischen 50% und 96% (der Durchschnitt betrug 76%). Dies bedeutet, dass in diesem besonderen Fall, allein durch Lesen – ohne bewusstes Lernen – sogar die schwächsten teilnehmenden Personen mindestens 50% eines vorher nicht vertrauten Vokabulars erwarben (Krashen, 2004, 14). Obwohl diese Studie von verschiedener Seite angezweifelt wurde – zu Recht wurde beispielsweise moniert, dass das Nadsat-Vokabular in englische Syntax eingebettet und somit durch Muttersprachige relativ leicht zu entschlüsseln war – sind Gegenstudien, wie diejenige von Horst, Cobb und Meara (1998) derart mit Mängeln behaftet, das sie jeglicher Glaubwürdigkeit entbehren (vgl. dazu den Kommentar von Prowse, 1999, 9).

Lehrpersonen können aufgrund der bestehenden Erkenntnisse ihren Klassen mit gutem Gewissen neben intensivem Lesetraining auch Zeit für extensives Lesen einräumen. Wichtig ist dabei die Vorbildfunktion nach dem Motto «Example is the most powerful instructor» (Bamford & Day, 2004, 3). Auch die Lehrperson sollte sich also in ein Buch oder einen Reader vertiefen und sich dabei, auch wenn das häufig mit dem Rollenverständnis kollidiert, entspannen. Dazu betont Krashen: «Administrators need to know that when teachers are reading to students, and when teachers are relaxing with a good book during sustained silent reading sessions, teachers are doing their job» (2004, 151). Auf diese Weise helfen Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern nachhaltig. Davis, der im Rahmen des EPER (Edinburgh Project in Extensive Reading) in verschiedenen Ländern extensive Leseprogramme durchgeführt hat, kommt zum eindeutigen Schluss: «Any ESL, EFL, or L1 classroom will be the poorer for the lack of an extensive reading programme of some kind, and will be unable to promote its pupils' language development in all aspects as effectively as if such a programme were present» (1995, 335).

Literatur

Aeppli, Regine (2006). Leseknick – Lesekick. In: ph akzente 1, 57.

Bamford, Julian; Day, Richard R. (2004). Extensive Reading Activities for Teaching Language. Cambridge: Cambridge UP.

Biebricher, Christine (2005). Lesen in der Fremdsprache. In: Englisch: Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer 40(4), 1–10.

Colfer, Eoin (2004). The Legend of Spud Murphy. London: Penguin. (deutsch unter dem Titel: Tim und das Geheimnis von Knolle Murphy. Weinheim: Beltz & Gelberg 2005).

Davis, Colin (1995). Extensive Reading: an Expensive Extravagance? In: ELT Journal 49(4), 329–336.

Harmer, Jeremy (2004). The Practice of English Language Teaching. Third Edition. Completely Revised and Updated. Harlow (Essex): Longman.

Hermes, Liesel (1998). Leseverstehen. In: Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts. Hrsg. Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen, 229–236.

Horst, M.; Cobb, T.; Meara, P. (1998) Beyond Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading. In: Reading in a Foreign Language 11 (2), 207–223.

Krashen, Stephen D. (2004). The Power of Reading. Second Edition. Portsmouth NH: Heinemann.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2004). Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Ernst Klett.

Pennac, Daniel (1994). Wie ein Roman. Aus dem Franz. von Uli Aumüller. Köln: Kiepenhauer & Witsch (Comme un roman, 1992).

Prowse, Philip (1999). Cambridge English Readers: Teacher's Guide. Cambridge: Cambridge UP.

Prusse, Michael C. (2006). Reading Matters. In: IATEFL Voices. 188 (January–February), 2.

Saragi, Y.; Nation, P.; Meister, G. (1978). Vocabulary Learning and Reading. In: System (6), 70–78.

ten Doornkaat, Hans (2006). Jugendroman – Louis Sachar: Kleine Schritte. In: NZZ am Sonntag. (29. Januar), 65.

Weskamp, Ralf (2001). Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte Anglistik Amerikanistik. Berlin: Cornelsen.

Michael C. Prusse, Dozent für Stufendidaktik Englisch (Sekundarstufe I) an der Pädagogischen Hochschule Zürich. michael.prusse@phzh.ch

Jutta Kleedorfer

Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I

Ein Projekt des österreichischen Bildungsministeriums

Die OECD erklärte als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA Studie 2003 die Leseförderung weltweit zu einem vorrangigen Ziel von Bildung. Ganz in diesem Sinne initiierte das österreichische Bildungsministerium (bm:bwk) die «Initiative Lesen fördern» und startete ein breit angelegtes Projekt zur «Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I».

Bundesweit wurden regionale Landeskoordinatoren bzw. Lese-Expert/innen als Entwicklungsträger/innen nominiert, wobei letztere an einer umfassenden Systemanalyse nach Frederic Vester teilnahmen. Unter Anwendung der Programmtools des Sensitivitätsmodells Prof. Vester® wurden grundlegende Problemfelder im Aufbau der Lesekompetenz in Zusammenhang mit den schulischen Systemmechanismen analysiert und in ihren Wechselwirkungen hinterfragt.

Schlüsselprobleme im Bereich der österreichischen Hauptschulen sind u.a.:

- Der Leseknick auf der Sekundarstufe I
- Der Umgang mit neuen Medienwelten
- Die Nahtstellenproblematik auf der 5. wie 9. Schulstufe
- Das geschlechtsspezifische Spannungsfeld «Attraktivität des Lesens & Peergroup»
- Das Missverhältnis zwischen soziökonomischem Leseumfeld und schulischen Anforderungen an eine/n «gute/n Leser/in»
- Die Diskrepanzen im Bereich Lesekompetenz und Lesemotivation
- Die Defizite im Bereich Förderdiagnostik und Analysefähigkeit
- Die schulpraktische Umsetzung der Lehrplanforderung nach Differenzierung und Individualisierung

Ein besonderes Anliegen ist die «Stärkung der Lesekompetenz an Hauptschulen», die in den Bereichen Unterricht, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung auf verschiedenen Ebenen einzufordern und umzusetzen ist.

Basierend auf den Ergebnissen der bundesweiten Steuerungsgruppe von Lese-Expert/innen (im Auftrag des Bildungsministerium in den Bundesländern nominiert) und getragen von regionalen «Entwicklungsträger/innen» (Absolvent/innen des Akademielehrgangs «Lesepädagogik und Qualitätsmanagement») wurde ein mehrjähriges Massnahmenpaket entwickelt, welches in Empfehlungen des bm:bwk zur konkreten Umsetzung in den Ländern mündete und das unter der ministeriellen Leitung von Mag. Stockhammer (Abt. I/5) steht.

Der Prozess und die Planung zur «Stärkung der Lesekompetenz von Hauptschüler/innen» wird – getragen von den Pädagogischen Instituten unter Heranziehung der Entwicklungsträger/innen – österreichweit vorangetrieben. **Jede Schule, jede Region, jedes Bundesland soll sich in Abstimmung mit den Zielen des Bundes mehrjährige Ziele zur Stärkung der Lesekompetenz stecken und einen entsprechenden Steuerungsprozess zur Erreichung der Ziele sicher stellen.** Diese Entwicklungsträger/innen tragen im Rahmen von akkordierten Leiter/innentagungen bzw. durch Massnahmen schulinterner regionaler Lehrer/innenfortbildung zur Ausbildung bzw. Verbreitung folgender Schwerpunkte bei:

- Aufbau einer tragfähigen Basis für eine Lese- und Schreibkultur
- Erhöhung der Lesekompetenz und Lesefreude bei Jugendlichen
- Professioneller Umgang mit Diagnose- und Analyseverfahren
- Entwicklung einer schulischen Lese-Förder-Kultur als Beitrag zur Qualitätsentwicklung
- Erwerb und Erprobung der Methodik wie der Didaktik der Leseerziehung
- Beratung des Kollegiums hinsichtlich der Entwicklung von Lesekompetenz, unter dem «Leitmotiv»: Ansprechpartner/innen sind alle Lehrer/-innen, nicht nur Deutschlehrer/innen!

Dazu gehören:

- Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission «zukunft:schule»
- Der Grundsatzerlass zur Leseerziehung
- Der Massnahmenkatalog «LESEFIT»[1]
- Die Initiative «Lesen fördern!»
- Das Projekt «Lesepädagogik & Qualitätsmanagement» zur Sicherung der Unterrichtsqualität

Im Folgenden möchte ich in meiner Funktion als verantwortliche Leiterin im Bereich der Lesepädagogik überblicksmässig einige Schwerpunkte, Massnahmen und Materialien vorstellen und erläutern.

Der Leseprofil-Folder

Dieser «Lesefolder» wurde speziell für die Hand der Hauptschüler/innen entwickelt. Schrittweise sollen

die Jugendlichen eigene Zugänge zum Lesen im Allgemeinen und zu Textverstehensprozessen im Besonderen gewinnen. Dahinter steht ein lesedidaktisches Konzept, das aufzuschlüsseln hilft, aus welchen Bereichen sich die individuelle Lesekompetenz von Schüler/innen zusammensetzt. Es soll auch zu einer differenzierten Selbst- und Fremdeinschätzung beizutragen, damit entsprechende Förderkonzepte darauf aufgebaut werden können. Pauschaleinschätzungen, wie sie sich z. B. aus dem vorgeschriebenen Verfahren des Salzburger Lese-Screenings 5–8 ergeben, können dadurch besser ausgewertet werden.[2]

Diesen Folder gibt es in Form einer grossen Wandzeitung, der entweder im Klassenzimmer oder im Schulhaus als Wandplakat aufgehängt werden kann. Im A4-Format bekommt ihn jede/r Schüler/in, gleichsam als ein Wegweiser zur persönlichen Lesekompetenzentwicklung in 7 Schritten:

Schritt für Schritt ist ein perforiertes Kärtchen zu öffnen – wie bei einem Adventskalender – und individuell zu erarbeiten.

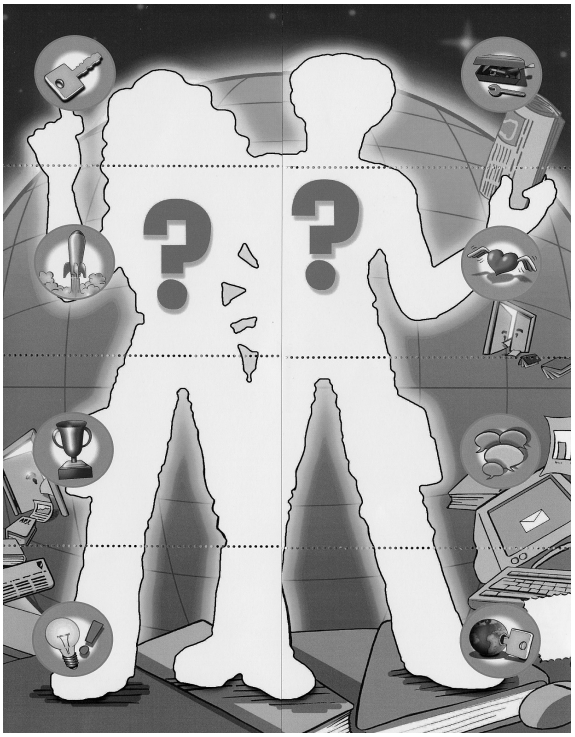
Der Lese-Profil-Folder spricht direkt jede/n Schüler/in an und dient als Anstoss, die eigene lesebiographische Entwicklung zu beobachten, zu reflektieren und strategisch weiter zu entwickeln. Dieser Folder wird zugleich als «Einband» (Cover) für eine Art Portfolio-Mappe verwendet, in der Prozesse und Ergebnisse des individuellen Lesens gesammelt werden, um die Leseentwicklung von Jugendlichen differenziert und auf vielfältige Weise beobachten, dokumentieren und kompetenzmässig erweitern zu können. Es ist geplant, diese Lese-Folder-Mappe auf der gesamten Sekundarstufe I (Schulstufen 5–8) zu führen.

Jugendliche sollen auf diese Weise nachhaltig auf die Erfolgsspur des Lesens gesetzt werden, wobei Leseinteresse, Lesefreude und Lesemotivation auf unterschiedlichste Weise persönlich erlebbar, bewusst gemacht und stabilisiert werden.

Die «Lesebausteine»

Aufbauend auf dem bm:bwk Folder «Leseprofil», durch den Schüler/innen die Wertschätzung ihres Erfahrungsschatzes als motivierend fürs Lesen erleben, erfahren sie nun in der schulischen Arbeit mit den einzelnen «Lese-Bausteinen», dass sie als Leserinnen und Leser der unterschiedlichsten Texte respektiert und gefördert werden.

Lesekompetenz wird mittels der «Lese-Bausteine» nicht als isolierte Teilfertigkeit bzw. Tätigkeit trainiert, sondern schrittweise als grundlegende Schlüs-



selkompetenz ausgebaut, die im (Schul)-Alltag praktiziert wird und sich dadurch zunehmend entwickelt. Dabei sollen sich die Lehrerinnen und Lehrer als Teil einer lernenden Gemeinschaft wahrnehmen, deren eigene Entwicklung als Leserinnen und Leser nie abgeschlossen ist.

Geplant sind insgesamt ca. zwölf «Bausteine» als Fördermaterial zur Unterrichtspraxis, die gezielt die themenspezifischen Problembereiche bearbeiten und helfen, die Qualitätsentwicklung in der Lesepädagogik nachhaltig voranzutreiben, so dass insgesamt eine solide «Architektur des Lesens zur Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I» an allen Schulen dieser Jahrgangsstufen möglich werden soll.

Der erste Baustein «Achtung, fertig, los!» macht bewusst, dass die Stärkung der Lesekompetenz in allen Fächern möglich und notwendig ist.

Im Rahmen eines Spiels werden vielfältige, differenzierte Wege zu textnahem, fächerspezifischem Arbeiten angeboten, die zu einem ganzheitlichen Konzept der Leseerziehung auf der Sekundarstufe I führen. Es ist dies die schulpraktische Anbindung an den Folder und das Plakat «Leseprofil» und die dort plakativ dargestellten Dimensionen des Lesens:

- Motivation
- Fertigkeiten
- Verstehen
- Methode
- Emotion
- Kommunikation

Der Baustein «Achtung, fertig, los!» ist sofort in jedem Unterrichtsfach zur Leseförderung ohne zusätzlichen Aufwand an Material und Stunden einsetzbar. Er soll durch seinen Spielcharakter motivieren, in allen Gegenständen verschiedenste Formen, Arten und Techniken des Lesens zu trainieren.

Der Aufbau und die Stärkung von Lesekompetenz ist ein Anliegen aller Fächer und nicht nur des Deutschunterrichts. Daher finden sich Texte aus unterschiedlichen fachlichen Zusammenhängen, die unterschiedliche Lesestile und Lesarten erfordern, z.B.

- wie werte ich ein Diagramm aus?
- wie nutze ich Informationen aus einem Sachtext?
- wie lese ich Formeln, Arbeitsanweisungen, Spielanleitungen, Rezepte…?

Das sind Lesefähigkeiten, die in allen Fächern vermittelt werden müssen.

Die Baustein-Mappe[1] bietet in Form eines fächerverbindenden Spiels für alle Unterrichtsgegenstände die Möglichkeit, diesen Schritt zum bewussten Lesen in allen Fächern zu setzen – ganzheitlich, vernetzt und in Teamarbeit!

Es geht jedoch nicht nur darum, die Schüler/innen zum kontinuierlichen Lesetraining in allen Fächern zu motivieren, sondern auch das Lehrerklassenteam. Daher haben wir – ein Team von Leseexpertinnen – zur Einstiegsmotivation sowohl für die Jugendlichen als auch für die Lehrer/innen aller beteiligten Fächer einen «Lesetypen-Test» ausgearbeitet. Egal, welche Entscheidungen jeweils getroffen werden, das Ergebnis lautet auf jeden Fall: «Wer lesen kann, ist einfach besser dran! Lesen ist einfach super!»

Wir haben für den ersten «Baustein» das Rahmenthema «STEINE» gewählt, denn es ist ein vielfältiges, zeitloses, «cooles» und doch überschaubares Thema, wobei die einzelnen Unterrichtsfächer mit ihren fachspezifischen Arbeitsformen und Wissensinhalten gefordert sind. Nach einem frei kombinierbaren «Stundenplan» entwickelt sich das Spiel, getrennt konzipiert für die Schulstufen 5 und 6 sowie für die Schulstufen 7 und 8. Dem Deutschunterricht kommt in diesem ersten Baustein eine gewisse Leitfunktion zu, weil er das Thema vorstellt und fächerübergreifende Impulse zum Weiterlesen gibt.

Fazit: Mit diesem Projekt und seinen Materialien soll ein Beitrag zur «Stärkung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe I» geleistet werden, um Jugendliche wie Lehrer/innen in ihrem Bemühen darin effizient und nachhaltig zu unterstützen. Lesen wird mittels der «Bausteine 1–12» nicht als isolierte Teilfertigkeit bzw. Tätigkeit trainiert, sondern schrittweise als grundlegende Schlüsselkompetenz ausgebaut, die im Alltag immer wieder praktiziert wird und sich dadurch entwickelt.

Die Verbesserung der Lesekompetenz und der stabile Aufbau von Lesefreude unter Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede sind die leitenden Zielvorstellungen dieser schulpraktischen Materialien. Eine «Schule der Zukunft» baut auf Lesekompetenz und stärkt Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben.

Parallel dazu werden in einem bundesweiten Lehrgang so genannte «Lese-Entwicklungsträger/innen» ausgebildet, die regional in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden dieses Unternehmen «Lesepädagogik und Qualitätsmanagement» professionell vorantreiben und realisieren helfen.

Wir hoffen mit diesem «Lese-Unternehmen» die Chance einer österreichweiten, mit allen schulischen Entwicklungsträgern akkordierten Leseförderung zu nützen und damit die schulische Qualitätsentwicklung im Hauptschulbereich zukunftsorientiert voranzutreiben. Denn «die Zukunft liegt nicht darin, dass man an sie glaubt oder nicht an sie glaubt, sondern darin, dass man sie vorbereitet....» (Erich Fried).

Die internationalen Vergleichstudien der nächsten Jahre sind der Prüfstein für unsere neu konzipierten Wege der Lesepädagogik.

1 Vgl. dazu Beitrag von Gerda Kysela-Schiemer in diesem Bulletin

2 Das Salzburger Lese-Screening für die 5. bis 8. Schulstufe (SLS 5-8) ist ein besonders ökonomisches Verfahren zur Testung der basalen Lesefertigkeit. Eine im Alltag einfach zu messende Grösse, die gute Auskunft über die technische Lesefertigkeit gibt, ist die Lesegeschwindigkeit. Das SLS 5-8 erfasst diese mit einer natürlichen Leseanforderung: dem Lesen von Sätzen. Eine Liste inhaltlich einfacher Sätze, die auf das Wissen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt wurde, muss möglichst schnell gelesen und der Wahrheitsgehalt jedes Satzes beurteilt werden. Das Testverfahren liegt in zwei Versionen mit inhaltlich unterschiedlichen, den gestellten Leseanforderungen nach aber vergleichbaren Sätzen vor («Satzversionen» Form A und Form B). Dies ermöglicht es, unter methodisch günstigen Bedingungen, den Test sogar in kurzen Zeitabständen zu wiederholen. Für beide Satzversionen gibt es zudem zwei Varianten mit geringfügig veränderter Satzabfolge. Unter Verwendung dieser beiden Abfolgevarianten kann dieselbe Satzversion bei allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse angewandt werden, ohne dass dabei vom Banknachbarn oder Banknachbarin abgeschrieben werden kann (www.testzentrale.de/?mod=detail&id=1216).

Weitere Informationen: www.gemeinsamlernen.at (Leseförderung an der Hauptschule/Projektverbund Schule des Hinschauens/Innovative Hauptschulen im

Verbund bzw. Anfragen an kleedorfer@asn.netway.at).

Die Autorin steht gerne für Seminare, Workshops und Referate bereit.

Prof. Mag. Jutta Kleedorfer, Dozentin an der Pädagogischen Akademie ED Wien für Fachdidaktik und Fachwissenschaft Deutsch, Generalsekretärin der Österreichischen Gesellschaft zur Erforschung und Förderung des Lesens (Austrian Reading Association, Postadresse: KinderLiteraturHaus 1040 Wien, Mayerhofgasse 6).

Sonja Matheson

Der «Bücherwürmer»-Leseclub

«Sie, dieses Buch ist langweilig!» Warum?, frage ich nach. «Weiss ich nicht, hab's nicht gelesen. Es sieht einfach langweilig aus, deshalb.» Miranda mit lateinamerikanischen Wurzeln und akzentfreiem Basler Dialekt ist zwölf und Mitglied in einem Bücherwürmer-Leseclub. Die «Bücherwürmer» sind ein Projekt des Kinderbuchfonds Baobab: Unter dessen Leitung treffen sich Kinder und Jugendliche zwischen neun und sechzehn Jahren regelmässig, um Bücher zu lesen, die von fremden Welten und unterschiedlichen Lebensweisen berichten.

Die Kinder erhalten ausgewählte Bücher, und nach der Lektüre diskutieren und beurteilen wir das Buch gemeinsam.

Obwohl sich die Kinder selber für den Leseclub angemeldet haben, ist Lesen für die meisten alles andere als selbstverständlich. Gerade in kulturell stark durchmischten und so genannt sozial schwachen Quartieren, zum Beispiel im Basler Stadtteil Kleinhüningen, wo Deutsch für die Mehrheit der Kinder die Zweit- oder sogar Drittsprache ist, hat das Buch keinen leichten Stand, die Öffentliche Bibliothek wird demnächst geschlossen.

Trotzdem: Bücher haben eine Anziehungskraft. Sie strahlen Wissen und die Welt aus und ermöglichen ein Stück eigene Identität. Das Buch übrigens, das dem Mädchen einen langweiligen Eindruck gemacht hatte, erzählt aus der Sicht eines Katers über den Krieg.[1] Die Autorin ist Libanesin und berichtet über die kriegerischen Ereignisse, die sie in Beirut selbst erlebt hat. Ich einige mich mit den Kindern darauf, dass sie bis zum nächsten Treffen die ersten 40 Seiten lesen. Das erfordert mein Verhandlungsgeschick.

Die Begegnung mit dem Buch – und sich selbst

Eine Gruppe «Bücherwürmer» besteht in der Regel aus mindestens 6 und maximal 15 Kindern, die sich freiwillig anmelden. Die Treffen finden einmal monatlich oder alle zwei Wochen statt. Zu Beginn werden Regeln vereinbart, die die Verbindlichkeit und den Umgang miteinander klären; auch wenn die «Bücherwürmer» eine freiwillige Gruppe sind, werden hier Erwartungen an die Kinder gestellt. Sie erhalten ein Buchzeichen und ein Heft mit dem Titel «Das Notizbuch des Bücherwurms». Sie sind angehalten, darin Fragen, Kommentare zu den Büchern und auch eigene Geschichten aufzuschreiben.

Ich bitte die Bücherwürmer jeweils, zum ersten Treffen etwas mitzubringen, das ihnen sehr wichtig ist. Sie haben dann die Gelegenheit, dieses materielle oder immaterielle Lieblingsstück vorzustellen. Das löst die Stimmung und ich erfahre Wichtiges über die Kinder. Nicht nur über ihre Interessen, sondern auch über ihre Möglichkeiten, sich zu artikulieren und einzubringen. Im Weiteren ergibt sich ein erstes Bild der Gruppendynamik – Eindrücke, die für spätere Diskussionen wertvoll sein können. Denn mit dem Thema der «Fremden Welten» werden Fragen der Identität und des sich entwickelnden Weltbildes der Kinder und Jugendlichen berührt und das kann weit unter die Oberfläche gehen.

Die Auswahl der Bücher greift auf das Verzeichnis «Fremde Welten» zurück und richtet sich nach den Kenntnissen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder. Das erste Buch ist eine Art Prüfstein – sowohl eine Überforderung wie eine Unterforderung kann demotivierend wirken. Allerdings lässt sich das mit den anschliessenden Diskussionen zu einem grossen Teil ausloten – wenn die Reaktionen der Kinder aufgegriffen werden.

«Das Buch war gut, aber auch nicht so gut», sagt ein 11-jähriger Junge zu einem Buch, das die Diktatur in Chile thematisiert.[3] Die anderen nicken zustimmend bei diesem Urteil. Ich will wissen, was denn gut war, und was eben nicht. So stellt sich heraus, dass sie nicht verstanden haben, weshalb es gefährlich ist, wenn der fussballvernarrte Protagonist in der Schule von einem General aufgefordert wird, darüber zu schreiben, was die Eltern abends so tun.

Wir lesen diese Stelle zusammen und sprechen darüber, wie eine Diktatur funktioniert. Im Gespräch wird in der Folge deutlich, dass es Situationen im Leben gibt, in denen es nicht angebracht ist, wenn man die ganze Wahrheit sagt. Wie der Junge im Buch, der nicht schreibt, dass die Eltern den verbotenen Radiosender hören. Diese Frage interessiert! Die Kinder berichten spontan von Notlügen, die sich aber im Nachhinein als unnötig oder sogar ungeschickt erwiesen haben – im Unterschied zum Jungen im Buch, der unter einer Diktatur aufwächst.

Nach einer einstündigen Diskussion sind sich die Kinder einig: «Das ist eigentlich doch ein ziemlich spannendes Buch.»

Erweiterung der sozialen Dimension

Die eigene kulturelle Identität, Erfahrungen von Anderssein, Armut, Gewalt oder Diskriminierung, sprachlichen Schwierigkeiten … Das alles sind ernste Themen, die Kinder beschäftigen, und Erfahrungen, die sie nicht selten auch selbst erleben. Viele von ihnen können das aber kaum mit jemandem besprechen. Mit einer Arbeit wie dem Bücherwürmer-Projekt können Kinder und junge Menschen lernen, sich zu artikulieren. Das erfordert aber von der Gruppenleitung Konzentration und Präsenz. Die Buchauswahl sollte mit Bedacht gemacht und der Gruppe sollte Zeit und Raum gelassen werden, damit sie sich auch schwierigeren Themen annähern kann.

Es ist zum Beispiel wahrscheinlich, dass ein Kind, das selbst einen Krieg erlebt hat, auf das erwähnte Buch aus dem Libanon emotional aussergewöhnlich stark reagiert. Je nach Charakter zeigt sich das unterschiedlich, nicht alle können sich unmittelbar sprachlich ausdrücken. Wichtig ist die Aufmerksamkeit der Gruppenleitung, um laute und leise Reaktionen wahrzunehmen und zu bearbeiten, bei Bedarf auch in einem Einzelgespräch nach der Lesestunde. Es wäre fahrlässig, Kinder oder Jugendliche über die Bücher an schwierige Themen und Erlebnisse heranzuführen und sie dann alleine zu lassen. Ein Kontakt zur Lehrkraft oder zu den Eltern kann dabei unerlässlich werden.

Generell ist eine Zusammenarbeit mit interessierten Lehrkräften für solche Lesegruppen sehr empfehlenswert. So können Informationen ausgetauscht werden und es können Themen in den Schulstoff integriert werden, die in der Lesegruppe an die Oberfläche gekommen sind, im schulischen Alltag aber so nicht zur Sprache gekommen wären. Das Lesen wird so zu einer weiteren sozialen Dimension im Alltag der Kinder.

Lebensgefühl der Vielfalt

Sich auf Fremdes, Unbekanntes einzulassen, stellt für viele Kinder (und nicht nur Kinder) eine grosse Herausforderung dar. Ihre Lebensgeschichten sind vielfach von Brüchen, Unsicherheiten und Randständigkeit geprägt. Noch lange nicht alle haben die Selbstverständlichkeit von «Global-Kids», die ihr kulturell vielfältiges Leben als Gewinn sehen können.[4]

Mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, ihnen das Lesen zu ermöglichen und mit ihnen fremde Welten zu erkunden, heisst deshalb zunächst, ihre eigenen Lebenserfahrungen ernst zu nehmen. Bücher werden so zum Mittel, Themen zu illustrieren, den Horizont der Kinder zu erweitern und sie auf dem Weg ihrer Identitätsfindung zu unterstützen. Sie erleben, dass sie mit ihrem Lebensgefühl nicht alleine sind. Dass die Welt vielfältig ist und es verschiedene Möglichkeiten gibt, mit Schwierigkeiten umzugehen. Zum Beispiel auch lesenderweise.

Der Kinderbuchfonds Baobab

Der Kinderbuchfonds Baobab fördert Kinder- und Jugendliteratur aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Bekannt geworden ist er mit dem Verzeichnis «Fremde Welten», das seit Ende der 70-er Jahre thematische Buchempfehlungen macht. 1989 wurde diese Arbeit um die Herausgabe der «Reihe Baobab» erweitert. Kinder- und Jugendbücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika werden ins Deutsche übersetzt. Jährlich erscheinen rund drei Titel, seit Frühjahr 2006 im Programm des NordSüd-Verlags.

Diese Bücher geben wichtige Impulse für unsere sich verändernde Gesellschaft. Der Kinderbuchfonds Baobab nutzt das Medium Buch in zahlreichen Projekten für Auseinandersetzungen mit Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus.
www.baobabbooks.ch

1 Emily Nasrallah: Kater Ziku lebt gefährlich. Zürich: Atlantis/Orell Füssli 2004 (Reihe Baobab). Ab 10 Jahren.
2 Fremde Welten in Kinder- und Jugendbüchern: die Empfehlungen des Kinderbuchfonds Baobab. Hrsg. Kinderbuchfonds Baobab, einer Arbeitsstelle der Erklärung von Bern und terre des hommes schweiz. Red. und Koordination: Sonja Matheson. 16. Ausg. Basel: Kinderbuchfonds Baobab 2006.
3 Skármeta, Antonio: Der Aufsatz. Bilder: Jacky Gleich. Hamburg: Dressler 2003.
4 Eva Burkhard, Genny Russo: global_kids.ch. Zürich: Limmat Verlag 2004. Ab 14 Jahren und für Erwachsene.

Sonja Matheson, Projektleiterin «Bücherwürmer», Kinderbuchfonds Baobab, Dornacherstr. 192, 4053 Basel, s.matheson@baobabbooks.ch

Christine Holliger

Vorlesen in Dänemark

Im Rahmen der Kampagne «Læselyst» («Leselust»), die in Dänemark im Mai 2004 gemeinsam vom Kulturministerium, vom Unterrichtsministerium und vom Ministerium für Familien- und Verbraucheranliegen zur Leseförderung lanciert wurde und die noch bis Ende 2007 dauert, erschien 2004 ein Heft «Højtlæsning – at høre den ægte nattergal synge» («Vorlesen – die echte Nachtigall singen hören»), in dem sich verschiedene Exponentinnen und Exponenten aus den Bereichen Universität, Schule und Bibliothek zum Thema «Vorlesen» äussern. Einige Punkte sollen nachstehend wiedergegeben werden.

Lesen ist nicht passiv

Lesen ist ein aktiver, schöpferischer Prozess, in dem die selbständige Meinungsbildung des Lesers, der Leserin, zentral ist. Lesende begegnen dem Text mit individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen und mit individuellen Persönlichkeiten – deshalb ist der Leseprozess und sind seine Ergebnisse von Leser zu Leser, von Leserin zu Leserin, verschieden. Der soziale Zusammenhang, in dem ein Text gelesen wird, beeinflusst die Deutung des Texts. Noch bevor wir selbst lesen können, gibt der Zusammenhang, in dem wir einen Text hören, eine bestimmte Vorstellung von Genre und Inhalt des Texts. Auch die Interpretation eines Texts wird vom historischen und kulturellen Kontext bestimmt – sowohl von unserem eigenen als auch von jenem, in dem der Text entstanden ist.

Warum lesen?

Lesen ist eine einsame Tätigkeit. Doch wenn man einmal im Buch drinnen ist, kommt man reich beschenkt hinaus – darüber sind sich alle einig, die einmal vom Lesefieber gepackt wurden. Bücher geben zum Beispiel auf eine ganz bestimmte Weise die Möglichkeit, vom Gefühlsleben anderer zu erfahren. Sie vermitteln Einsicht in das, was andere denken – etwa dass sie dieselben schwierigen oder verbotenen Gefühle haben wie wir selbst, oder dass sie, wie wir selbst manchmal, etwas anderes sagen, als sie fühlen. Gleichzeitig stimuliert ein Buch das eigene Vorstellungsvermögen. Man ist vollkommen frei, sich die eigenen Bilder der Figuren und Milieus, von denen man hört, zu schaffen – man schafft sich seine eigenen Bilder und man hat die Freiheit, sie sich so zu schaffen, dass sie den eigenen Vorstellungen und Erfahrungen, entsprechen.

Warum vorlesen?

Wenn man Kindern vorliest, eröffnet man ihnen die Welt auf mehreren Ebenen. Man fördert die Entwicklung ihrer mündlichen Sprache, ihre Begriffswelt, ihre Fähigkeit, den Lesecode zu knacken, die Schriftsprache zu verstehen und zu brauchen, und man gibt ihnen neue Sichtweisen und Perspektiven auf das Dasein.

Ein Kind, das gewöhnt ist, einer Lesung zuzuhören, eignet sich unmerklich die meisten Schlüssel an, die es braucht, um die Schriftsprache zu verstehen und zu nutzen. Wir lernen die Schriftsprache auf dieselbe unbewusste Weise, wie wir als ganz kleine Kinder im Austausch mit älteren Kindern und Erwachsenen die gesprochene Sprache lernen. Ohne Anstrengung und Bewusstsein, dass etwas gelehrt wird, bauen wir in den ersten fünf Lebensjahren einen enormen Wortschatz auf und lernen, komplizierte grammatische Regeln beinahe fehlerlos anzuwenden, weil wir im Alltag Erwachsene als Gesprächspartner haben. Auf dieselbe Weise lernen wir die Schriftsprache durch Autorinnen und Autoren kennen – zunächst indem uns vorgelesen wird, dann indem wir selber lesen. Und je mehr wir die Schriftsprache hören oder lesen, desto besser können wir die Schriftsprache anwenden, weil wir unmerklich die stilistischen Muster der Schriftsprache und die Grammatik und Struktur der Geschichten verinnerlichen.

Durch Vorlesen zum Lesen motivieren

Man kann nicht früh genug anfangen, Kindern vorzulesen – alle Untersuchungen zeigen, je mehr vorgelesen wird und je früher man damit anfängt, Kindern vorzulesen, desto schneller und besser können sie selbst lesen. Vorlesen führt Kinder in den Leseprozess ein. Bei kleinen Kindern werden Gewohnheiten angelegt, die zweifellos von grosser Tragweite sind. Wenn ein kleines Kind lernt, dass sich zwischen den zwei Pappdeckeln, die ein Buch ausmachen, eine Welt von Bildern und Abenteuern im weitesten Sinn befindet, ist die Wahrscheinlichkeit, dass es weiterhin auf eigene Faust Bücher lesen wird, grösser.

Früher war das Lesenlernen ein Schlüssel, der Türen zu neuen Welten öffnete. Heutzutage können Kinder diese Welten auf andere und einfachere Weise durch TV und Video erfahren. Daher ist die Motivation der Kinder, lesen zu lernen, anders, es ist notwendig, ihnen die Erfahrung zu vermitteln, dass es in Büchern etwas Besonderes zu entdecken gibt, etwas, das sie durch andere Medien nicht entdecken können.

Aber wie vermittelt man Kindern, dass sich zwischen den Buchdeckeln ein Fundus an Erlebnissen befinden, die keine Grenzen kennen und die Lesende in ihren Bann ziehen? Für Kinder, die noch nicht lesen können, ist Vorlesen der einzige Zugang zu Texten in Büchern. Aber auch grössere Kinder können davon profitieren, wenn man ihnen vorliest. Wenn man für sich liest, liest man in der Regel rasend schnell – gleichgültig, ob es sich um die Zeitung, einen Sachtext oder einen Roman handelt; man versucht, die Fakten zu erfassen oder der Handlung zu folgen, um herauszufinden, worum es geht. Beim Vorlesen jedoch verlangsamt man das Tempo, weil man den Text gleichsam verdauen muss, um ihn zu vermitteln. Beim Vorlesen kann man sich über einen besonders treffenden Ausdruck freuen und dem Rhythmus nachspüren und feststellen, wie er auf einen wirkt. Ein vorgelesener Text kann deshalb zu einem ganz besonderen Erlebnis werden, weil das Vorlesen das Denken, die sinnliche Wahrnehmung und Gefühle einbezieht.

Was vorlesen?

Die Qualität guter Prosa ist hörbar. Daher ist es auch nicht gleichgültig, was man Kindern vorliest. Die Texte müssen auf die Interessenlage und die Altersstufe der Kinder abgestimmt sein, und der Appetit der Kinder auf Bücher wird durch das geweckt, was ihnen geboten wird. Wenn Kinder Gelegenheit haben sollen, ihren Geschmack und Qualitätssinn zu entwickeln, ist es wichtig, dass schon im Kindergarten ein breites Angebot an klassischen und neuen Bilderbüchern vorhanden ist, dass sowohl Mainstream- als auch experimentelle Bücher berücksichtigt werden und dass das Angebot regelmässig erneuert wird. Älteren Kindern kann man auch Texte vorlesen, die schwerer zu verstehen sind als jene, die die Kinder selbst lesen und verstehen können. Texte, die ihre persönliche Entwicklung stimulieren, indem sie ihnen neue Gedanken, komplexe Sachverhalte usw. vermitteln. In der Schule besteht eine Versuchung, Texte aufgrund des geringsten gemeinsamen Nenners auszuwählen, damit alle mitmachen können – leicht lesbare Texte, die die Gedanken der Schüler nicht auf dieselbe Weise fordern wie Texte mit einer komplizierten Komposition oder einem Wortschatz, der schwieriger zu lesen ist. Das kann Kindern den falschen Eindruck vermitteln, dass es in Büchern nicht so viel Neues und Spannendes zu entdecken gibt wie in anderen Medien. Vorlesen ist daher ein wichtiges Mittel, um die Welt der Bücher zu öffnen und den Wortschatz der Schüler zu erweitern, vom Kindergarten bis zur 10. Klasse.

Wie lesen, dass der Funken überspringt?

Wenn man nicht gut genug vorliest, spürt man das an den Reaktionen der Kinder – wenn sie unruhig sind und es ihnen schwer fällt, sich zu konzentrieren, stimmt etwas nicht. Wichtig ist, dass der Text für verschiedene Deutungen offen ist, obwohl man ihn mit einer Lesung interpretiert. Wichtig ist auch, dass man dem Text zutraut, bei den Zuhörern Gedanken und Erlebnisse hervorzurufen.

Einige Vorleserinnen und Vorleser rufen und schreien und gehen umher und dramatisieren, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln. Aber sie zerstören etwas Wesentliches bei der Geschichte – vertrauen Sie den Wörtern, stehen Sie still und entspannen Sie sich! Wenn das schwer fällt, können Entspannungsübungen vor dem Unterricht helfen, Schultern, Bauch, Zunge und Lippen zu lockern.

Vorlesen will gelernt sein:

- Lesen Sie den Text mehrmals durch und stellen Sie fest, worum es im Text, in jedem einzelnen Satz und jedem einzelnen Wort geht. Jede gute Lesung bedingt, dass man den Text verstanden hat.
- Setzen Sie sich mit dem Text so intensiv auseinander, dass Sie ihn sich selbst vorlesen können, und seien Sie sich bewusst, was Sie mit jedem einzelnen Satz meinen – das gelingt am besten, wenn Sie sich den Text selbst vorlesen.
- Sie brauchen den Text nicht auswendig zu lernen, aber nützen Sie jene Stellen, die Sie sich automatisch gemerkt haben, um mit den Zuhörern und Zuhörerinnen Augenkontakt zu halten.
- Es gibt immer mehrere Möglichkeiten, einen Text zu interpretieren. Legen Sie sich auf jene Grundstimmung fest, die Ihnen am wichtigsten ist.
- Die Zuhörer und Zuhörerinnen spüren Ihr Engagement im Text durch:
  - Ihre Körperhaltung. Stehen Sie still mit einer aufrechten, aber entspannten Körperhaltung
  - Ihre Stimme. Sprechen Sie so laut, dass der Text gut zu hören ist, aber ohne Ihre Stimme zu überanstrengen
  - Ihre Aussprache. Artikulieren Sie sorgfältig, deutlich und klar
  - Ihr Tempo. Geben Sie dem Text die Zeit, die er braucht, und beachten Sie rhetorische Pausen
  - Ihre Färbungen und Interpretationen. Zeigen Sie
  - Ihre persönliche Haltung, indem Sie bestimmte Grundstimmungen gewichten
  - den Kontakt mit den Zuhörerinnen und Zuhörern. Heben Sie ab und zu den Blick und halten Sie Augenkontakt.

Leseerlebnisse zu Hause

Vorlesen zu Hause ist in besonderem Mass sprachfördernd, weil es dem Kind die Möglichkeit eines direkteren Kontakts mit dem Buch gibt als beim Vorlesen in Gruppen. Wenn man dem Kind verschiedene Formen von Geschichten vorliest, vermittelt man ihm gleichzeitig eine gute Einsicht in die verschiedenen stilistischen Mittel und Wirkungen, die mit den individuellen Genres verbunden sind.

Bei einer Eins-zu-eins-Lesung hat das Kind bessere Möglichkeiten, Fragen zu stellen und die notwendigen Erklärungen in Ruhe zu bekommen. Das Kind kann den Text hören und Zeile für Zeile dem Finger der vorlesenden Person folgen, wobei es den Zusammenhang zwischen den Lauten und dem visuellen Eindruck von Wörtern und Sätzen entdecken kann. Man kann die Vorlesesituation optimal gestalten, wenn man als Vorleser seine aktive, kreative Rolle gewichtet – z.B. indem man Erwartungen oder Szenarien aufbaut, die dem Kind die Möglichkeit geben, qualifizierte Vorstellungen zu entwickeln, was geschehen wird, und diese Vorstellungen zu reflektieren.

Wenn man dem Kind Fragen zu Text, Bild und Wort stellt, kann man die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Wörter lenken. Und wenn das Kind auf die Fragen antwortet, muss man die Antwort kommentieren und vertiefen, damit das Kind in der Lesesituation so aktiv wie möglich ist. Es gilt allerdings darauf zu achten, dass sich das Gespräch über den Text und die Sprache natürlich in den Verlauf der Geschichte einfügen, damit das Erlebnis des Geschichtenhörens nicht beeinträchtigt wird.

Leseerlebnisse in der Schule

Beim Vorlesen wird vorab ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Vertrautheit geschaffen – ein gutes gemeinsames Erlebnis, das Freude bereitet und das dem Kind Erlebnisse und Erkenntnisse vermittelt, die seine Lust, selbst zu lesen, steigern. Kindern, die sich vor Pausen, Einsamkeit und Isolation fürchten, wird mit einer Geschichte ein gemeinsamer Erlebnisraum geboten. Das Erlebnis wird vertieft, wenn über das Gehörte gesprochen wird. Beim Gespräch empfiehlt es sich, bei der Faszination der Kinder anzusetzen. Wenn Kinder z.B. aufgefordert werden, eine Zeichnung oder eine Collage zu einer Geschichte zu machen, wählen sie in der Regel ganz unterschiedliche Stellen, die trotzdem auf das gemeinsame Texterlebnis zurückgeführt werden und ein Gespräch in Gang bringen können. Aber nicht nur Lehrpersonen oder Eltern können Leseerlebnisse stiften. Es lohnt sich, Kindern beizubringen, wie man vorliest, um die Tiefe in einem Text auszuloten und ihn zu interpretieren. Jugendlichen zu vermitteln, dass Lesen ein besonderes Erlebnis sein kann, ist eine Herausforderung. Mit Autorenlesungen können durch Erwartungen an die Person des Autors Spannung aufgebaut und Freude am Text geweckt werden. Vorlesen kann auch ein wichtiges Werkzeug sein, wenn es sich um ältere literarische Texte handelt. Zum Beispiel können professionelle Sprecher engagiert werden, die mit den Jugendlichen Vorlesen üben – die Lehrperson darf sich dabei nicht ausnehmen – und danach werden die Übungen mit Zweiergruppen von Jugendlichen vertieft.

Højtlæsning – at høre den ægte nattergal synge. Red. Vibeke Cranfeld. Hrsg. v. Biblioteksstyrelsen. Kopenhagen 2004.

Im vorstehenden Artikel kommen folgende Autoren zu Wort:

Thomas Bredsdorff, Professor für Nordische Philologie, Universität Kopenhagen

Mia Granberg, cand. polit., Lektorin, Høgskolen i Oslo

Anne Petersen, Lektorin am Jydsk Pædagog Seminarium Risskov und Mitarbeiterin am Forschungsprojekt Learning Lab Denmark

Lene Riis, Lehrperson und Bibliothekarin, Private Realschule Hjørring.

Jens Raahauge, Vorsteher der Dänischlehrerinnen und -lehrer des dänischen Verbands der Volksschullehrerinnen und -lehrer

Claus Tilling, Lektor für Rhetorik im Blaagaard Seminarium Søborg.

Christine Holliger, Direktorin, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM, Zeltweg 11, 8032 Zürich, Tel. 043 268 39 00, christine.holliger@sikjm.ch

Barbara Jakob Mensch

Pilotprojekt zur Leseanimation im Vorschulbereich

Eine erfolgreiche Lesesozialisation beginnt beim Geschichtenerzählen und gemeinsamen Bilderbuchbetrachten auf dem Schoss der Eltern und anderer Betreuungspersonen. Kinder sollten so früh als möglich in Bücher, Verse und Geschichten eintauchen dürfen. Babybücher mit einzelnen Gegenständen aus dem Alltag des Kleinkindes über Wimmel- und Klappbilderbücher bis zu ersten erzählenden Bilderbüchern bergen für jedes Kind enorme Chancen hinsichtlich seiner sprachlichen, motorischen und emotionalen Entwicklung. Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM setzt sich zur Zeit mit zwei Projekten für die Leseförderung von Kleinkindern ein. Während beim «Family Literacy»-Projekt Familien mit Migrationshintergrund und die Förderung der Erstsprache der Kinder im Zentrum stehen, möchte das an dieser Stelle genauer vorgestellte



Die Studierenden des SIKJM-Pilotlehrgangs «Leseförderung im Vorschulbereich».

Projekt durch gezielte Weiterbildung in Institutionen Anregungen für ein vielfältiges und anregendes Leseklima geben. Das Projekt wurde im Frühjahr 2006 mit Hilfe der Drosos-Stiftung, Zürich, gestartet. In einer ersten Phase wurde ein 20tägiger Pilotlehrgang entwickelt, der sich an Personen mit Animationserfahrung im Vorschulbereich (d. h. mit 2–6-jährigen Kindern) richtet. Von September 2006 bis Februar 2007 absolvieren 19 Frauen mit vielfältiger Erfahrung aus Kindertagesstätten und Spielgruppen, aus Bibliotheken und Kindergärten oder aus dem Theaterumfeld eine Weiterbildung zur Spezialistin für Leseanimation im Vorschulbereich.

Der Pilotlehrgang deckt folgende vier unterschiedlich gewichtete Bereiche ab:

1) Entwicklungspsychologie (mit dem Schwerpunkt «Sprachentwicklung»)
2) Medien für Vorschulkinder
3) Animationsarbeit (für Kinder, Eltern und Institutionen)
4) Praxisvorbereitung (Einsätze in einer Lerninstitution und in der Erwachsenenbildung)

Nach erfolgreichem Abschluss des Lehrgangs werden die Leseanimatorinnen von April 2007 bis Januar 2008 in Spielgruppen, Kindertagesstätten, Bibliotheken, Familienzentren o.ä. aus dem Projekt finanzierte Einsätze durchführen können. Sie werden die einzelnen Institutionen je sieben Mal besuchen und lustvoll und vielfältig neugierig machen auf das Abenteuer Lesen. Wie das Zahnfräulein unserer Kindheit werden die Leseanimatorinnen die Institutionen mit einem Strauss voll theoretischem und praktischem Wissen besuchen.

Die Leseanimatorinnen arbeiten wie eine mobile Weiterbildung und haben dabei eine anspruchsvolle Doppelaufgabe: Zum einen werden sie mit dem Team einer Institution gemeinsam erarbeiten, welche konkreten Möglichkeiten auf dem Weg zu einer verstärkten Lesefreundlichkeit für diese spezifische Institution bestehen. Die Animatorinnen bauen auf Vorhandenem auf und regen je nach Bedürfnis Neues an, z. B. die Einrichtung von gemütlichen Leseecken, einer Vielfalt des Medienangebots oder die vermehrte Einbindung der Familien. Zum anderen führt die Leseanimatorin mit den Kindern mehrere Impulsveranstaltungen durch. Aufbauend auf Reflexion, Information für Erwachsene und Impulsen für Kinder möchten die Leseanimatorinnen die betroffenen Institutionen fit machen für eine zukünftige, vielfältige Arbeit mit Kleinkindern und deren Familien.

Barbara Jakob Mensch, Projektleiterin des Pilotlehrgangs «Leseförderung im Vorschulbereich» am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM, Zeltweg 11, 8032 Zürich, Tel. 043 268 39 00, barbara.jakob@sikjm.ch

Lise-Marie Gilliéron

Ecouter une seule histoire pendant toute une semaine

Une pratique qui permet à l'enfant de développer des compétences de lecture émergente.

Voici quelques conclusions tirées de mon mémoire de fin d'étude présenté à l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques de Lausanne en hiver 2006 pour l'obtention du diplôme d'éducatrice de la petite enfance.[1]

Lors d'un stage à la garderie Pain d'Epice de Blonay – St-Légier, j'ai découvert une pratique hors du commun, qui m'a interloquée et complètement charmée. L'équipe éducative organise un moment dit d' «accueil» en début de chaque matinée et de chaque après-midi, soit à dix reprises durant la semaine, lors duquel elle raconte une histoire aux enfants (âgés de deux ans à quatre ans et demi), la même histoire durant toute une semaine. Le rituel se déroule toujours de la même manière: Une des éducatrices-animatrices, à tour de rôle, s'assied face aux enfants, leur souhaite la bienvenue, leur propose «d'ouvrir grand les yeux et les oreilles, et de fermer la bouche»; elle pose l'album sur ses genoux, de manière à ce que les enfants puissent voir les images, et commence à raconter. Elle ne lit pas le texte du livre, mais interprète à sa façon l'histoire en mettant de l'émotion dans son récit. Par cette pratique, l'équipe éducative veut donner aux enfants des outils pour exprimer leurs émotions et pour développer leur créativité et leur imagination.

Abstraction faite de cette perspective, cette pratique me semblait mériter analyse et réflexion dans le contexte de l'initiation à la lecture. Ceci d'autant plus que ce sujet est de grande actualité ces dernières années. Plusieurs recherches confirment, en effet, que des rencontres avec des livres dès le premier âge permettraient aux enfants de mieux se familiariser avec la lecture en se préparant à une véritable littéracie.

Dans une première partie de mon travail, une réflexion théorique, appuyée sur un grand nombre d'écrits de spécialistes de la lecture et de la littérature enfantine précoces, dégage les multiples apports potentiels de l'album présenté et raconté à l'enfant: moment privilégié entre enfant et adulte, la lecture commune d'un album familiarise en effet le jeune lecteur avec des connaissances et des concepts choisis, l'invite en même temps à écouter une narration tout en «lisant» et en interprétant lui-même des images et l'encourage à communiquer autour de ce qu'il voit, entend et ressent en partageant ses réactions, sensations et émotions d'une manière interactive.

La deuxième partie centrale du mémoire est consacrée à ma propre micro-recherche pilote, que j'ai menée à cette même garderie Pain d'Epice durant une semaine de novembre 2003. J'ai sélectionné selon des critères spécifiques deux garçons, (de 3 ans 9 mois et 3 ans 11 mois) ainsi que le livre d'images «Trolik» d'Olga et Alexis Lecaye (Ecole des Loisirs, 1991). Ma micro-enquête s'est déroulée en deux temps: d'abord, lors de cinq lectures collectives du même album dans le groupe, j'ai observé les deux sujets choisis à l'aide d'une caméra. Puis, suite à trois de ces lectures collectives, j'ai réalisé des entretiens individuels avec chacun des deux sujets – en début de semaine (après leur première écoute de l'histoire), en milieu et en fin de semaine (après leur dernière écoute) – en leur demandant de me raconter à leur tour l'histoire.

L'analyse et la discussion des résultats, c'est à dire des réactions et commentaires des deux enfants comparés, s'articulent essentiellement autour de ma question centrale «Que peut apporter une telle pratique aux compétences de lecture émergente de l'enfant?». Il s'en dégage en résumé quatre axes principaux:

1) A propos du niveau d'attention de l'enfant lors de l'écoute de l'histoire:

   Bien qu'au premier abord la plupart des adultes aient tendance à penser cette pratique ennuyeuse, les enfants n'ont à aucun moment montré un quelconque désintérêt ou signe d'ennui au fil de la semaine. Au contraire, la répétition de la lecture du même album semble permettre aux enfants d'approfondir l'histoire et de se l'approprier émotionnellement. Au fil des cinq lectures, c'était toujours lors de la partie centrale de l'histoire, là où se trouvent les événements les plus forts en émotion et en rebondissements, que les deux enfants ont été le plus attentifs.

2) A propos de la construction du récit de l'enfant en situation d'entretien:

   Au fil de la semaine, les énoncés des enfants ont été toujours plus nombreux, plus riches et toujours plus en lien direct avec le contenu de l'histoire. Les discours narratifs dominaient progressivement. Les enfants sont également parvenus, en fin de semaine, à faire des récits en monologues plutôt qu'en dialogues initiés par l'adulte, allant

dans le sens d'une véritable reproduction de l'histoire.

3) A propos des signes d'émotion et d'identification de l'enfant:

Par leurs sourires, froncements de sourcils, mimiques, changements de ton ou par des paroles prononcées, les deux enfants, chacun à leur manière, exprimaient des émotions et semblaient parvenir à s'identifier de plus en plus à des personnages de l'histoire.

4) A propos des comportements de lecteur de l'enfant:

Ouvrir un livre, tourner les pages les unes après les autres, dans le bon ordre, tout en commentant, en «lisant» les images, pointer, changer de ton ou de rythme, voilà les comportements de lecteurs adoptés par les enfants observés au fil des cinq lectures, bien qu'aucun d'eux ne sache lire au sens strict du terme.

En conclusion de ma petite enquête, j'arrive donc à la constatation que cette pratique de lecture semble, en effet, activement familiariser les enfants avec plusieurs aspects de la littéracie.

- Elle semble notamment les aider à développer leur vocabulaire et à reconstruire tout seuls, d'une lecture à l'autre, l'histoire de l'album hebdomadaire. Au fil de la semaine, les enfants parvenaient à exprimer leurs pensées de façon plus explicite, compréhensible et appropriée.
- Ceci dit, le choix de l'album, et avant tout la construction et le rythme de son histoire, semblent jouer un rôle important. Les enfants ont clairement réagi à la structure en trois parties de l'histoire (situation initiale, complication-résolution et situation finale)
- La répétition de l'histoire ne semble aucunement ennuyer les enfants, bien au contraire. Au fil de la semaine, les enfants parvenaient à anticiper les événements, à les interpréter à leur façon, à se les approprier et même à s'y identifier.
- De plus, ce processus semble leur donner une confiance croissante en leur capacité de pouvoir «lire» et comprendre une histoire tout seuls.
- L'attitude de l'adulte autour du livre et de sa propre lecture, enfin, semble concrètement influencer celle des enfants: son engagement par rapport à l'histoire se reflétait clairement dans l'attention enfantine, ses comportements de lecteur ont été repris par les deux enfants choisis.

Petite, j'adorais lorsque ma maman, avant d'aller dormir, nous lisait des histoires, tous réunis sur un même lit. J'écoutais et, en fixant un coin du plancher, les images apparaissaient, les personnages prenaient forme, je les voyais vivre de fabuleuses aventures. Je me souviens aussi lorsque mon grand-oncle nous prenait sur ses genoux, sur le canapé du salon, pour nous raconter «La Chèvre de Monsieur Seguin». Je n'avais presque pas peur lorsque le loup s'approchait de Blanquette, mon oncle était là pour nous protéger. Avec le temps, je dus aller à l'école et j'appris à lire. C'était à mon tour de «faire la lecture», mais tout cela me semblait nettement moins drôle. Les images ne venaient plus si facilement, voire plus du tout, elles restaient cachées derrière l'attention que je devais porter au déchiffrage des lettres, des mots, à la prononciation, aux liaisons, aux temps de respiration. Puis je devins trop grande pour qu'on me raconte des histoires et mon intérêt pour les livres s'atténua. Les livres n'étaient souvent qu'une contrainte scolaire, une obligation. Ma rencontre avec Pain d'Epice me fit découvrir la littérature enfantine, puis l'animation autour du livre mais, aussi et surtout, elle me redonna goût à la lecture en général. Grâce à cette façon, rituelle et répétée, de raconter, je me rappelais que derrière les mots, les phrases, il y avait des images …, des aventures extraordinaires, et que le livre n'est pas forcément synonyme de contrainte mais plutôt de plaisir et de découverte.

La façon de raconter les histoires à la crèche garderie Pain d'Epice est donc extrêmement intéressante du point de vue de l'initiation à la lecture. Les enfants y expérimentent que la lecture peut être un moment durable qui leur donne le temps de développer un rapport positif à l'écrit. En même temps, cette pratique de lecture peu commune semble les familiariser avec quelques aspects de la lecture et leur permet d'acquérir de réels comportements de lecteur.

[1] GILLIERON, L-M. (2006), Un seul album pendant toute une semaine. Présentation et questionnements autour d'une pratique éducative particulière en garderie, et de son possible impact sur les compétences de lecture du petit lecteur émergent, Ecoles d'Etudes Sociales et Pédagogiques, Lausanne, 2006.

Lise-Marie Gilliéron, Educatrice de la Petite Enfance diplômée, Route de Moudon 16, 1072 Forel (Lavaux), lilygillieron@hotmail.com

Daniel Beugger

Bataille des livres 2005/2006

Un bilan

La Bataille des Livres (BdL) 05/06, ce sont: 17'500 participants dans 8 pays, plus de 20'000 livres en circulation, une implication des parents, des tournées d'auteurs et des ateliers d'écriture exceptionnels, des formations diverses, un site Internet très sollicité, une multiplication des interactions en direct entre les classes. Le bilan que vous avez sous les yeux essaie de faire la synthèse de la multitude d'actions qui ont été menées sur l'ensemble de l'édition 2005–2006, laquelle a tenu toutes ses promesses.

Le principe de base

Un lot de romans francophones, varié à plusieurs égards, est prêté aux classes inscrites pour la durée de l'opération (d'octobre à mai). Les élèves lisent pour le plaisir les livres de leur choix. L'association fournit aux enseignants, tout au long de l'année, un vaste choix d'activités leur permettant de stimuler le goût de la lecture chez leurs élèves. L'association s'implique aussi dans le domaine de la formation.

Les participants

2005– 06 marque la première année de participation pour les cantons du Jura et du Valais, ainsi que de la Belgique et du Mali à la BdL à laquelle ont déjà participé jusqu'à présent les autres cantons suisses romands, le Sénégal, le Canada francophone, le Burkina Faso et Haïti[1].

Les livres[2]

La BdL anime 4 séries de livres, correspondant à quatre tranches d'âge (8–9 ans, 9–10 ans, 10–11 ans, 11–12 ans). Les séries pour les pays du Nord sont en partie différentes de celles des pays du Sud[3], lesquelles intègrent des ouvrages issus d'auteurs africains et haïtiens (liste des livres disponible sur le site).

Activités de lancement

Pour les enseignants: Dans chaque pays, les enseignants ont été réunis pour la remise du lot de livres et pour une séance de présentation des objectifs.

En Afrique, nous avons programmé, lors du lancement, une première séance de formation.

En Suisse, nous avons organisé 5 séances, précédées à chaque fois d'une conférence de M. Yves Nadon, enseignant québécois et excellent communicateur capable de transmettre aux enseignants le virus du passeur de livre. Certaines conférences étaient publiques.

Pour les classes: Comme chaque année, nous proposons une activité qui permet aux élèves de faire connaissance avec les livres à découvrir durant l'année et donne l'occasion à l'enseignant de présenter le concept «BdL».

Semaine «Lire ensemble»

Afin d'impliquer les parents dans l'aventure et leur présenter quelques pistes pour qu'eux aussi lisent avec leur(s) enfant(s), nous avons instauré à deux reprises une semaine «lire ensemble». Nous avons demandé aux enseignants de supprimer les devoirs à domicile et incité les parents à lire chaque soir un moment avec leur fils ou fille. Pendant toute la semaine, les différents partenaires (parents-enfants-enseignants) pouvaient déposer des remarques et commentaires sur le site de la BdL, dans un espace réservé à cet effet. De très nombreuses classes de partout ont participé à l'opération. Nous avons aussi été impressionnés par la quantité d'avis déposés sur le site et par l'enthousiasme des familles qui se sont prêtées au jeu. Nous reconduirons cette action l'an prochain sans hésiter.

Livre voyageur

Autre nouveauté proposée cette année: la mise en circulation de 4 romans (un par tranche d'âge) qui ont circulé de classe en classe. Les 4 livres voyageurs ont été choisis en fonction de leur thème, permettant de beaux échanges et donnant lieu à un vaste choix d'activités.

Principe: Le livre arrive dans une classe le lundi matin. Il faut le lire dans le courant de la semaine, afin de pouvoir l'expédier à la classe suivante le vendredi soir, en l'accompagnant d'un courrier personnel. L'enseignant lit généralement le roman à haute voix dans une atmosphère créée spécialement à ce effet. Après le passage du livre, la classe a deux semaines pour réaliser une activité qui est ensuite, si possible, présentée sur le site de la BdL. Au travers de cette activité, les classes suisses ont pu gagner des points en vue des qualifications pour les finales du quiz (voir ci-dessous). Cette action a rencontré un succès retentissant et sera elle aussi reconduite l'année prochaine.

Activités thématiques

Cette année a été mis sur pied le premier forum de discussion thématique: «Bataille dans les livres – l'enfant dans la guerre» sur le thème de la violence et de la guerre traité par les auteurs jeunesse, le regard des auteurs ayant été croisé avec celui de professionnels des médias (programme sur le site).

Cette activité a été proposée à 12 classes genevoises (11–12 ans). Elle a bénéficié, en première partie, de la collaboration de la TSR (débats et ateliers avec Christophe Chaudet, rédacteur en chef adjoint de l'actualité, Darius Rochebin et Hubert Gay-Couttet, journalistes, ainsi qu'avec un documentaliste), tandis que la deuxième partie était centrée sur la projection d'un film (Kadogo) et les discussions en présence de son réalisateur (le Genevois Nicolas Wadimoff).

Sur cette même thématique, les classes non-genevoises ont eu la possibilité de participer à l'activité «photo de l'année», mise sur pied avec la Semaine des médias et l'agence Keystone.

Tournées des auteurs

Plusieurs tournées des auteurs ont eu lieu dans les classes, notamment en Suisse romande et au Québec. En Belgique, les classes ont bénéficié, lors de leur visite à la Foire du Livre de Bruxelles, d'animations avec les auteurs. Au Sénégal, la tournée a eu lieu avec deux auteurs étrangers (ceux qui ont animé le stage de formation pour les auteurs-illustrateurs locaux – cf. ci-dessous) et trois auteurs sénégalais ayant suivi ledit stage. La tournée a été organisée dans les zones de Ndiaganiao et de Mbour.

Ateliers d'écriture

Dans deux des trois ateliers organisés en 05–06, les auteurs-animateurs Jean-Luc Luciani et Laurent Chabin ont créé un roman sous les yeux de tous et avec la participation active de certaines classes. Six aller-retour de correspondance entre l'auteur et les classes ont été prévus. A chaque fois, l'auteur a présenté son travail et sollicité la participation active des enfants. Le roman a pris petit à petit forme sur le site de la BdL. Les deux ateliers de cette année ont été édités dans un temps record. Les élèves, une fois de plus, ont vécu la création d'un roman de A à Z en direct.

Le troisième atelier s'est présenté sous la forme de l'histoire continue. Les classes intéressées produisaient un texte à partir de trois images de l'illustrateur Christian Heinrich. Après présentation de la première image, les classes ont écrit un début d'histoire. Chacune a ensuite pris connaissance des productions des autres classes sur le site et voté pour le début qu'elle préférait. Toutes les classes ont gardé le début élu. Puis la deuxième illustration a été présentée, les classes ont écrit la suite, voté, etc.

Formation à la production de romans jeunesse de créateurs Sénégalais (2ème volet)

Pour faire suite à la première formation donnée en 2004 à Dakar, un deuxième atelier co-organisé par la BdL et la Direction du Livre du Sénégal a pu être mis sur pied. Objectif: former des créateurs locaux à la production de romans jeunesse destinés au lectorat africain. Ce deuxième atelier nous a permis de poursuivre le travail entamé en 2004. Alors qu'un seul texte avait suscité l'intérêt des éditeurs suite au premier atelier, six textes issus de cette deuxième étape ont intéressé les éditeurs. Nous devrions donc pouvoir compter sur ces productions pour alimenter les classes en 2007.

Emissions radio

Au Sénégal, de janvier à juin 06, tous les mercredis de 16h30 à 17h00 et avec rediffusion, Gustave-Emmanuel Faye, journaliste au service de Thies-FM, radio à diffusion nationale, a parlé d'un événement BdL.

De très nombreux élèves et enseignants ont pu s'exprimer à son micro. Une émission de Radio-Canada a également été enregistrée avec le coordinateur de la BdL au Sénégal. Au Burkina Faso, après deux ans de diffusion d'une émission hebdomadaire sur le livre, préparée à tour de rôle par une classe BdL, nous avons marqué une pause. En Suisse, les démarches entreprises auprès de la RSR pour tenir une émission «Critiques en culottes courtes» n'ont toujours pas encore abouti. La Direction de la RSR est frileuse sur ce dossier.

Quiz

Toutes les classes belges ont été invitées pour cette première année de BdL en Belgique par la Foire du Livre de Bruxelles. Un beau programme d'animation leur a été concocté par les organisateurs, avec le soutien de la BdL, notamment ateliers et rencontres avec des auteurs et quiz. Le quiz de qualification, animé le matin, a été suivi, l'après-midi, d'un quiz intercontinental (questions sur les livres lus par tous). Chaque pays avait préalablement qualifié 2 ou 3 équipes par tranche d'âge. Le quiz a été animé en direct pour les classes belges sur le podium de la Foire de Bruxelles; les classes des autres pays étaient en liaison avec Bruxelles depuis leur classe. L'expérience acquise à Genève depuis plusieurs années nous a permis de passer sans embûche cette première belge.

Pendant la semaine de la francophonie, un quiz Internet fut encore lancé (une cinquantaine de questions par tranche d'âge portant, d'une part sur les livres que l'ensemble des participants avait lus, et d'autre part sur la langue française, ses particularités régionales, les us et coutumes et autres sujets en rap-

port avec les pays impliqués). Un quiz très demandé année après année.

Journal de la BDL
Un journal en ligne a permis aux classes qui le souhaitaient, durant toute la durée de la BdL 05–06, de s'exprimer sur des moments livro-magiques ou de proposer une réflexion, un jeu, etc.

Fêtes du livre
Chaque pays a organisé une Fête du Livre. Dans certains pays, les Fêtes ont même été dédoublées (en Suisse, par canton). Un moment essentiel pour permettre aux classes de se rencontrer, de tisser les liens de la grande famille BdL et de proposer des activités autour du livre (programme détaillé de chaque Fête sur le site).

Salon international du livre de Genève
Comme chaque année, la Direction du Salon du Livre de Genève réserve à la BdL un accueil des plus chaleureux. Nous disposons d'un stand de 140m² sur lequel nous organisons l'accueil des classes et du public. Nous jouissons aussi de la disponibilité du Café littéraire pour les journées du jeudi et vendredi, pour y organiser diverses rencontres et animations, ainsi que les différentes finales de quiz. De plus, l'entrée au Salon est gratuite pour toutes les classes BdL.

Finales suisses et intercontinentales en direct du salon du livre de Genève
Dans le cadre du Salon du Livre de Genève, ont eu lieu sur deux jours les finales suisses et intercontinentales. Les classes suisses s'étaient qualifiées en récoltant en cours d'année des points lors de différentes activités. Ainsi, plus d'une trentaine de classes de toute la Suisse romande ont pu être invitées par la BdL (déplacement offert). Au programme: le matin, finales suisses des différentes catégories puis, l'après-midi, finales intercontinentales avec le traditionnel direct entre les classes présentes au Salon et les qualifiées représentant les différents pays. Dans certains pays, la Fête du Livre a eu lieu ce même jour, les finales ayant donc également lieu devant un public enthousiaste. Lors des connexions entre les différents lieux et classe, nous projetons des images des différents sites et nous invitons les jeunes à dialoguer.

Conclusion
Grâce à cette chaîne où chaque maillon est essentiel (bailleurs de fonds et partenaires, comités de pilotage, enseignants, élèves), la BdL s'est avérée extraordinairement efficace pour la promotion de la lecture et de l'écriture dans l'ensemble des lieux impliqués. Partout, le succès est tel que les effectifs de participation pour l'édition 06–07 ont encore progressé. En de nombreux lieux, nous avons dû limiter le nombre d'inscriptions. Pour sa 10ème édition, la BdL sera présente dans 10 pays et permettra à plus de 21'000 jeunes d'être impliqués directement dans le projet.

[1] En Suisse, cela a été possible notamment grâce à l'engagement des Départements en charge de l'éducation et de la Loterie Romande, en Belgique grâce à l'implication du Ministère de la Communauté française et de la Foire du Livre de Bruxelles, au Mali grâce au soutien de l'ancien DEEE, maintenant Solidarité internationale du canton de Genève.

[2] Des dizaines de milliers de francs ont été consacrés à l'achat de livres tout au long de l'année écoulée afin de renforcer les stocks et remplacer les ouvrages vieillissants. Les livres de la BdL sont tellement lus que le renouvellement doit se faire plus rapidement que dans le cas d'une bibliothèque. Il est aussi à noter que nous déplorons peu de perte, et que le vieillissement des livres n'est que très rarement dû à un mauvais traitement.

[3] Parmi les 30 romans fournis aux classes des pays du Nord, nous en sélectionnons environ une dizaine qui sont aussi lus dans les pays du Sud.

Daniel Beugger, Association Bataille-des-Livres, 33, rte de Sauverny, CH-1290 Versoix, 079 376 93 65, daniel.beugger @bataille-des-livres.ch,www.bataille-des-livres

Therese Salzmann

«Family Literacy für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund»

Ein Pilotprojekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM)

Samstag Nachmittag, halb drei Uhr. In einem Zürcher Quartiertreff sind 25 tamilische Kinder mit ihren Müttern oder Vätern zusammengekommen. Punitha Ratnacumar ist überglücklich. Soviel Interesse an ihrem Angebot hat sie nicht erwartet, zumindest nicht am Anfang. Im Rahmen des neuen SIKJM-Projekts «Family Literacy» für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund ist Punitha verantwortlich für regelmässige Leseanimationen in tamilischer Sprache. Kinder ab zwei Jahren werden in die Welt der Geschichten, Bücher und Schrift eingeführt, und ihre Eltern dafür sensibilisiert, wie wichtig frühe Sprachförderung und der Kontakt mit Büchern vor allem in Hinblick auf das spätere Lesenlernen in der Schule sind. Punitha ist ein Improvisationstalent. Rasch hat sie die Situation im Griff und lässt die Kinder unter Aufsicht einer Freundin, die mit ihren Kindern ebenfalls teilnimmt, an den kleinen Tischen im Quartiertreff zeichnen und malen. Dann nimmt sie die Eltern zusammen und informiert sie über das Projekt. Es

geht um die Förderung der Erstsprache im frühen Kindesalter – aber nicht nur. Denn tamilische Kinder lernen bereits ab drei Jahren in von Vereinen organisierten Sprachkursen intensiv lesen und schreiben. Aber bei Punithas Animationen wird nicht auswendig gelernt, sondern aus Bilderbüchern erzählt und über das Gehörte und Gesehene nachgedacht und geredet. Und es wird gespielt, gemalt und gebastelt. Das sind alles wichtige Elemente, die die Integration fördern: Wenn die Kinder in ihrer Muttersprache sich differenziert ausdrücken, reflektieren und interagieren lernen, können sie diese für die Schule grundlegenden sprachlogischen Kompetenzen auch in der Zweitsprache Deutsch nutzen.[1] Punitha hat einen Koffer mit tamilischen Bilderbüchern und Spielen bereit. Für die Geschichte, die sie vorbereitet hat, nimmt sie die Kinder in kleinen Grüppchen zusammen. Zum Schluss bekommt jedes Kind einen Adventskalender und die Mutter oder der Vater eine kleine Hausaufgabe.

Am Pilotprojekt sind insgesamt sieben verschiedene Sprachgruppen in Zürich und Basel beteiligt: albanisch, portugiesisch, tamilisch, arabisch, türkisch, kurdisch und spanisch. Die meisten Animatorinnen und Animatoren sind interkulturelle VermittlerInnen oder Lehrerinnen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Die achte Gruppe ist sprachlich heterogen und führt Animationen auf deutsch und in den Sprachen der teilnehmenden Familien durch. Das Zielpublikum sind soziokulturell benachteiligte Familien, deren Kinder gemäss den PISA-Ergebnissen an Schweizer Schulen häufig schlecht abschneiden und am Ende der Schulzeit über eine schwache Lesekompetenz verfügen.[2] Die AnimatorInnen sind in ihrer jeweiligen Sprachgruppe gut vernetzt und wissen, wie sie die Familien am besten erreichen können. Hier gibt es kulturspezifische Unterschiede: Während tamilische oder türkische Familien den Schritt in ein Quartierzentrum eher wagen, sind bei albanischen oder arabischen Familien Hausbesuche die bessere Lösung. In mehreren Weiterbildungsveranstaltungen erarbeiten die AnimatorInnen Grundlagen zum Erst- und Zweitspracherwerb, zur mehrsprachigen Erziehung, zur Elternkommunikation und zu Erziehungskonzepten in verschiedenen Kulturen. Vermittelt werden auch Ideen zur Gestaltung der Leseanimationen. Der gegenseitige Austausch soll dabei nicht zu kurz kommen.

Der Beginn des Projekts ist vielversprechend: Das Interesse der Eltern ist gross. Zum einen werden sie in ihrer sprachlichen und kulturellen Identität bestärkt, wenn ihrer Sprache diese Wertschätzung entgegengebracht wird, zum anderen wünschen sie sich für ihre Kinder, dass sie in der Schule erfolgreich sind und sind froh, wenn sie etwas dafür tun können.

Verschiedene Erkenntnisse haben zu diesem Pilotprojekt geführt. In den letzten zehn Jahren hat die Hirnforschung geltend gemacht, dass genetisch vorgegebene Strukturen im Gehirn in sensiblen Phasen durch Nutzung bestätigt werden müssen, da sonst angelegte neuronale Möglichkeiten verloren gehen. Die sensible Phase für die Sprachentwicklung beginnt mit ca. sechs Monaten und dauert bis ungefähr Ende des zweiten Lebensjahres. Diese Erkenntnis bedeutet eine Herausforderung sowohl für die verantwortlichen Bezugspersonen als auch für die Politik: der frühkindlichen Förderung muss höchste Priorität eingeräumt werden.[3] Die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern schon im frühen Alter hat vor allem wegen des kommunikativen Austauschs zwischen Mutter / Vater und Kind äusserst positive Auswirkungen auf die kindliche Sprachentwicklung. Beim gemeinsamen Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern eignet sich das Kind nicht nur die Alltagssprache, sondern auch die komplexere «Erzählsprache» oder Schriftsprache an, die nicht die unmittelbare Wirklichkeit wiedergibt.[4] Es lernt, dem Verlauf einer Geschichte zu folgen, sich Bilder und Figuren vorzustellen, Gedankengänge nachzuvollziehen und kompliziertere Satzverbindungen zu verstehen. Das Verständnis dieser «Erzählsprache» ist die Grundlage der Lesekompetenz und macht letztlich den Schulerfolg aus.[5]

Seit den 1980er-Jahren bestätigen zudem Ergebnisse der Leseforschung, dass von allen Einflüssen, die zu einer guten Lesekompetenz führen, die familiären die prägendsten sind.[6] Bücher zu Hause, lesende Eltern, Vorlesen und Erzählen in der frühen Kindheit, Gespräche über das Gelesene: Solche frühen «Literacy»-Erfahrungen tragen in hohem Mass dazu bei, dass das Kind in der Schule leicht und nachhaltig lesen lernt.[7] Die in verschiedenen Ländern existierenden «Family Literacy»-Projekte zielen darauf ab, Eltern auf die zentrale Bedeutung von Sprach- und elementarer Leseförderung aufmerksam zu machen.[8]

Familien mit Migrationshintergrund können ihren Kindern diese literale Förderung in ihrer eigenen Sprache ermöglichen. Denn unter Fachleuten ist man sich längst einig, dass differenzierte Kenntnisse der Erstsprache eine wichtige Grundlage für den guten und schnellen Erwerb der Zweitsprache sind. Dennoch ist die Überzeugung noch immer weit ver-

breitet, dass ein fremdsprachiges Kind die Sprache der Umgebung und der Schule möglichst früh lernen soll. So wird in vielen Familien die Erstsprache vernachlässigt und teilweise auf deutsch umgestellt. Doch ein Kleinkind muss sich beim Lernen einer Sprache bis zum Alter von ca. vier Jahren am sprachlichen Verhalten einer Bezugsperson orientieren können. Wenn diese Bezugsperson beim Gespräch mit dem Kind die Sprachen dauernd wechselt, kann dies zu Spracherwerbsretardierungen und später zu Schulproblemen führen.[9]

Das Projekt «Family Literacy» hat sich zum Ziel gesetzt, möglichst viele Eltern für diese Erkenntnisse zu sensibilisieren, in der Hoffnung, Migrantenkindern optimale Grundlagen für die Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation zu schaffen. Dabei müssen Antworten auf eine ganze Reihe offener Fragen gefunden werden. Denn die Probleme sind komplexer, als es auf den ersten Blick scheint:

Trotz der Bemühungen der interkulturellen Bibliotheken und des Projekts «Mondomedia»[10] ist der Zugang zu geeigneten Kinderbüchern in den gewünschten Sprachen noch lückenhaft. Wie können Eltern in der Familiensprache vorlesen, wenn das Angebot an Büchern beschränkt bleibt?

Viele Eltern können ihre Erstsprache nicht (mehr) richtig und vermitteln sie ihren Kindern nur unvollkommen. Das Problem der Mischsprachen ist weit verbreitet (albanisch-deutsch, türkisch-deutsch, aber auch türkisch-kurdisch(-deutsch), portugiesisch-spanisch-italienisch etc.) Wie können die Eltern dafür sensibilisiert werden, nur in ihrer Sprache mit dem Kind zu sprechen, wenn ihnen das Sprachbewusstsein fehlt?

Manchmal sind die Unterschiede zwischen Dialekt und Hochsprache sehr gross (z.B. regionale arabische Dialekte vs. hocharabisch). Wird das Kind die Sprache der Bücher verstehen? Können und sollen ihm seine Eltern die Hochsprache vermitteln?

Es gibt Sprachen, die vor allem eine mündliche Tradition haben und erst ansatzweise verschriftlicht sind. Im Kurdischen beispielsweise gibt es mehrere verschiedene Dialekte und keine kodifizierte Standardsprache. Wie aber kommt das Kind in Kontakt mit der «Erzählsprache», wenn den Eltern die mündliche Tradition abhanden gekommen ist?

Die am Pilotprojekt beteiligten Animatorinnen und Animatoren leisten wichtige Aufbauarbeit, und es ist zu hoffen, dass die Idee in Zukunft Verbreitung findet! Das Projekt wird von der Eidgenössischen Ausländerkommission, von der Integrationsförderung der Stadt und des Kantons Zürich und von «Integration Basel» finanziell unterstützt.

Literatur

1 Nodari, Claudio / De Rosa, Raffaele: Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern 2003, S. 44 und 95.
2 Vgl. Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel 2003.
3 Franzmann, Bodo: Sprach- und elementare Leseförderung in Familie und Familienbildung. In: Deutsches Jugendinstitut: Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. München 2002, S. 174ff.
4 Das bekannte Modell von Cummins unterscheidet zwischen der Alltagssprache BICS (basic interpersonal communicative skills), und der kontextreduzierten, kognitiv anspruchsvollen Schulsprache CALP (cognitive academic language proficiency), die bei der literalen Frühförderung unbedingt zu berücksichtigen ist. S. Apeltauer, Ernst: Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Flensburg 2004, S. 17. Das französische Modell spricht von «langue factuelle» (Alltagssprache) und «langue du récit» (Erzählsprache). Der Ausdruck «Erzählsprache» ist deshalb sehr gut gewählt, weil sich so das Modell nicht auf Schriftsprachen beschränkt, sondern auch Dialekte und nicht standardisierte Sprachen einbezieht. S. Takam Tikou 12/2005: Lecture et petite enfance, S. 24.
5 Nodari: Mehrsprachige Kinder, S. 94f.
6 Franzmann: Sprach- und elementare Leseförderung, S. 177
7 Vgl. Wespel, Manfred: Wie wird mein Kind zum Leser? München 1998.
8 Franzmann: Sprach- und elementare Leseförderung, S. 177 / 183ff. S.a. Niemann, Heide: Family Literacy. Leseförderung in Familie und Schule. In: Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Stuttgart 2000, S. 333-337.
9 Nodari: Mehrsprachige Kinder, S. 59f.
10 Das Projekt des Kinderbuchfonds Baobab in Zusammenarbeit mit Bibliomedia regt Bibliotheken dazu an, Bücher in den Sprachen von MigrantInnen in ihr Angebot aufzunehmen.

Therese Salzmann, Projektleiterin des Pilotpojektes «Family Literacy für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund» am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM, Zeltweg 11, 8032 Zürich, Tel. 043 268 39 00, therese.salzmann@sikjm.ch

Leseförderung in der Arbeitswelt
Promotion de la lecture au travail

Markus Linnemann

Lesetest für Berufsschüler/innen – LTB-3

Warum gerade ein «Lesetest für Berufsschüler/innen»? Gibt es nicht eine Reihe Tests, die Lesekompetenz von jungen Erwachsenen messen? Ein Test für Berufsschüler/innen, bei denen die Entwicklung der Lesekompetenz längst abgeschlossen sein sollte, fehlte jedoch bislang. Diese Tatsache brachte das Projekt «Leseförderung in der Berufsbildung», das zwischen 2002 und 2006 an drei Berufskollegien in Düren und Jülich / BRD durchgeführt wurde, in Zugzwang, denn zur gezielten Leseförderung ist eine differenzierte Diagnose nötig.

1. Die Bedeutung des Lesens

Lesekompetenz ist eine der wesentlichen Schlüsselqualifikationen für die gesellschaftliche Teilhabe an hoch literalisierten Gesellschaften. Sie ist zudem erforderlich für die Bewältigung vielfältiger Aufgaben, wie der enge Zusammenhang von Lesekompetenz und anderen kognitiven Grössen zeigt. So ist bei PISA die Leistung im Lesen eng verbunden mit der Leistung in Mathematik und ein «Grossteil des Einflusses kognitiver Hintergrundmerkmale [ist] über die Lesekompetenz vermittelt» (PISA 2000, 185).

Lesen ist nie nur einfache Entnahme von Sinn aus einem Text, sondern immer verbunden mit der aktiven Rekonstruktion der Bedeutung. Das setzt ein Nachdenken, eine Reflexion über Inhalt und Form des Textes voraus. Hinzu kommt die Fähigkeit, Bezüge zum Autor herzustellen.

Mit den Medien E-Mail, SMS und Chatroom kommt ein neuer Kommunikationstypus auf: Stellt die ursprüngliche schriftliche Kommunikation eine «zerdehnte Kommunikation» (Ehlich, 1983) dar, d.h. eine Verständigung über Raum und Zeit hinweg, so ist es mit Hilfe der neuen Medien möglich, die schriftliche Kommunikation allein über den Raum zu «dehnen». Lesen ist mit dem Aufkommen der neuen Medien also nicht an den Rand gedrängt, sie steht geradezu im Mittelpunkt dieser neuen Art der Kommunikation. Aus dieser Vorstellung heraus wird deutlich, dass eine Diagnose der Lesekompetenz nicht nur Ansätze zur Leseförderung im Sinne einer Alphabetisierung bieten kann; vielmehr bietet sie einen Anhaltspunkt zur Erklärung vielfältiger Defizite. Wenn es also gelänge, einen Test zur Erfassung der Lesekompetenz zu entwickeln, der nicht (nur) auf die Diagnostik einer Leseschwäche oder der Entdeckung von Analphabeten aus ist, könnte man z. B. schlechte Schulleistungen anders bewerten. Auch die soziologische und sozialpädagogische Forschung könnte davon profitieren, die Variable «Lesekompetenz» in den Blick zu nehmen, wenn sie die bürgerliche Teilhabe an einer hoch literalisierten Gesellschaft analysiert. Als «basales Kulturwerkzeug» (PISA 2000, 78) hat die Lesekompetenz massgeblichen Einfluss auf den Erfolg und die Effizienz der Lernprozesse im Betrieb und in der Berufsschule. Die angehenden Fachkräfte müssen sich in der Ausbildung und im Beruf fachliche Inhalte aus Fachbüchern, Fachberichten und Produktinformationen erschliessen. Neben Texten müssen auch Tabellen und Diagramme «gelesen» werden. Gerade an Berufskollegs nehmen diese Darstellungsarten eine zentrale Rolle ein. Ein Diagnoseinstrument für die duale Ausbildung in Betrieb und Berufsschule muss die Ziele und Rahmenbedingungen dieser Ausbildung berücksichtigen. Die sich daraus ergebenden Anforderungen beschreiben Stevens und Wahlers (2006, 73) folgendermassen:

- Konzentration auf wesentliche in der Berufswelt und in der Ausbildung relevante Textarten
- Offenlegung der darauf bezogenen individuellen Stärken und Förderbedarfe der einzelnen Schüler
- Bereitstellung von möglichst konkreten Diagnoseergebnissen, die Möglichkeiten für eine fächerübergreifende Leseförderung bieten
- Praktikabilität im Hinblick auf den Umfang der Durchführung und Auswertung des Tests im Unterrichtsalltag

Aus diesem Grund wurde ein Lesetest entwickelt, der zwar für Berufsschüler/innen gedacht ist, jedoch auch für Schulabgänger/innen der Sekundarstufe I und Erwachsene gleichermassen geeignet ist.

2. Lesekompetenz in PISA und im LTB-3

Sowohl bei PISA als auch im LTB-3 gibt es Kompetenzstufen. Der Kompetenzbegriff des Lesens orien-

tiert sich in beiden Tests am angelsächsischen Literacy-Konzept. Lesekompetenz bei PISA wird definiert als die Fähigkeit, «geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen» (PISA 2000, 78).

Das PISA-Modell der Lesekompetenz unterscheidet zunächst die beiden Dimensionen «textinterne Informationen» und «externes Wissen» des Lesers. Diese beiden Dimensionen werden in fünf Aspekte differenziert. Aufgrund von empirisch ermittelten Kriterien und inhaltlichen Gemeinsamkeiten wurden diese fünf Aspekte zu drei Subskalen zusammengefasst (s. Abbildung 1a). Auf jeder dieser Subskalen sowie auf der Skala der Gesamtpunkte wurden Kompetenzstufen gebildet, deren Aufgaben bestimmte Merkmale und Anforderungen beinhalten (vgl. PISA 2000, 88).

Dem dreiskaligen Modell in PISA setzen wir ein Modell mit einer Skala gegenüber, die wiederum in drei Kompetenzstufen eingeteilt ist (s. Abbildung 1b).

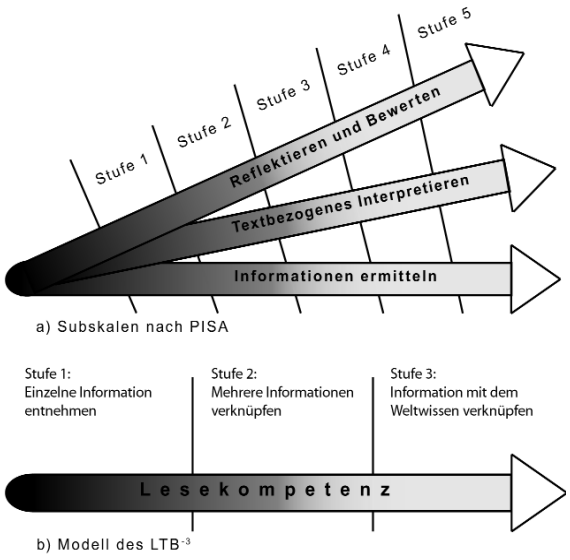


Abbildung 1: Lesekompetenzmodell nach PISA und LTB-3

Die erste Kompetenzstufe umfasst die Fähigkeit, explizite Informationen eines Textes zu erfassen und korrekt und umfassend wiederzugeben.

Die zweite Kompetenzstufe fordert, dass der Schüler relevante Informationen und deren Bezüge zueinander analysieren kann. Dies umfasst die selbstständige Auswahl und Herausarbeitung von Parallelen, Entwicklungen und Kontrasten, bis hin zur Strukturierung der wesentlichen Informationen und der Konstruktion von Transferbezügen. Die dritte Kompetenzstufe ist darauf ausgerichtet, dass der Schüler relevante Kerninhalte der Texte, Tabellen und des Diagramms bewerten und sie zum eigenen Weltwissen in Bezug setzen kann.

Die Kompetenzstufen bauen hierarchisch aufeinander auf. Abbildung 2 fasst die Kompetenzbereiche zusammen.

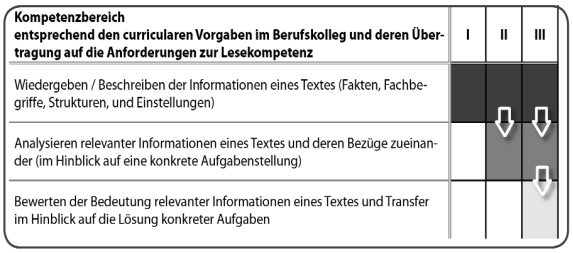


Abbildung 2: Kompetenzbereiche des Lesens im Berufskolleg (Stevens & Wahlers, 2006, S. 74)

Im LTB-3 werden Fragen zu Texten, Diagrammen und Tabellen gestellt. Es werden ausschliesslich nicht-fiktionale Texte dargeboten. Um die Motivation der Berufsschüler/innen zu erhalten, wurden authentische Texte, Tabellen und Diagramme aus ihrer Lebenswelt ausgewählt, die nur gering modifiziert wurden. Der Test berücksichtigt somit die genannten spezifischen Anforderungen der dualen Bildungsgänge.

3. Material

Der Test kann als Gruppentest durchgeführt werden. Jeder Schüler erhält ein Testheft und einen Antwortbogen. Das Testheft besteht aus zwei Texten, einem Diagramm und zwei Tabellen mit den zugehörigen Fragen auf jeder der drei Kompetenzstufen. Die Schüler haben so lange Zeit, wie sie benötigen. Die meisten Schüler werden jedoch nicht länger als etwa 40 Minuten brauchen. Die Auswertung mit Hilfe einer Lösungsschablone benötigt etwa zwei Minuten pro Schüler. Als Ergebnis erhält man einerseits einen Gesamtpunktwert, der mit einer Norm verglichen werden kann. Als Normen liegen zur Zeit «Schüler mit Deutsch als Muttersprache» bzw. «Deutsch als Zweitsprache» und vier verschiedene von den Berufsschülern bereits erreichte Schulabschlüsse vor (Hauptschulabschluss, mittlere Reife, Fachhochschulabschluss, Abitur). Des Weiteren lässt sich ein Punktwert für jede Kompetenzstufe ermitteln. Für eine differenziertere Aussage ist es lediglich nötig, die erreichten Punkte der jeweiligen Kompetenzstufe mit einem von den Testkonstrukteuren nach testtheoretischen Ansprüchen festgelegten Mindestpunktwert

zu vergleichen. Liegt der Schüler oberhalb der festgelegten Grenze, kann er als Könner bezüglich dieser Stufe bezeichnet werden. (Zur Konstruktion dieses Kriteriums vgl. Linnemann, 2006.)

4. Gütekriterien

Die Objektivität ist ein Mass für die Unabhängigkeit vom Versuchsleiter. Sie wird im LTB-3 durch eine standardisierte Instruktion, eine farbige Lösungsschablone und festgelegte Kompetenzschwellenwerte sowie Normen gewährleistet.

Die Reliabilität ist ein Mass für die Genauigkeit einer Messung. Sie liegt für den LTB-3 (berechnet an 512 Berufsschülern) bei Cronbach α = 0,83 für den Gesamttestwert. Die Werte für die einzelnen Kompetenzstufen sind geringer (Kompetenzstufe 1 α = 0,77; Stufe 2 α= 0,58; Stufe 3 α = 0,51).

Die Validität ist ein Mass für die Gültigkeit eines Tests. Als Aussenkriterien (externe Validität) standen die Variablen «bereits vorhandener Schulabschluss», «Intelligenzquotient», gemessen mit dem Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest nach Lehrl (1999) (MWT-B), und die Variable «Deutsch als Muttersprache / Zweitsprache» zur Verfügung. Die Korrelation des Gesamtpunktwertes mit dem Schulabschluss beträgt r = 0,36, mit dem MWT-B r = 0,49 und mit der Variable «Muttersprache» r = 0,24. Die geringe Korrelation mit dem bereits erreichten Schulabschluss zeigt also, dass sich die Lesefähigkeit nicht aus dem Schulabschluss vorhersagen lässt und ein Test durchaus seine Berechtigung hat. Ähnliches gilt für den Intelligenzquotienten. Die Schüler mit der Muttersprache Deutsch zeigten eine höhere Lesefähigkeit als die Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. (Für eine Diskussion zur Kontent- und Konstruktvalidität vgl. Linnemann, 2006.)

5. Fazit

Der «Lesetest für Berufsschüler/innen -LTB-3» dient dazu, die Lesekompetenz von Schülern bzw. jungen Erwachsenen zu ermitteln, von denen man annimmt, dass ihre Lesefähigkeit schwach ist, es jedoch keine Lese-Rechtschreibstörung i.e.S. vorliegt. Mit Hilfe der gewonnenen Ergebnisse kann eine gezieltere Förderung begonnen werden.

Literatur

Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M. u.a. (=Deutsches PISA-Konsortium) (Hg.): PISA 2000 (2001). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Drommler, R.; Linnemann, M.; Becker-Mrotzek, M.; Haider, H.; Stevens, T.; Wahlers, J. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3. Köln: Gilles & Francke (KöBeS Heft 3) (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik).

Ehlich, K. (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A.; Assmann, J.; Hardmeier, Ch. (Hg.) (1983): Schrift und Gedächtnis. München: Fink, 24–43.

Lehrl, S. (1999): Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest: Manual mit Block MWT-B. Balingen: Spitta Verlag GmbH.

Linnemann, M. (2006): Entwicklung und Validierung eines Tests zur Erfassung der Lesekompetenz von Berufsschülern und -schülerinnen. Diplomarbeit. Unveröffentlichtes Manuskript.

Stevens, T.; Wahlers, J. (2006): Entwicklung des Diagnoseinstruments zur Lesekompetenz. In: Becker-Mrotzek, M.; Kusch, E.; Wehnert, B. (Hg.): Leseförderung in der Berufsbildung. Köln: Gilles & Francke, 72–75 (KöBeS Heft 2) (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik).

Markus Linnemann, Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik, Gronewaldstr. 2, D – 50931 Köln,
markus.linnemann@uni-koeln.de
http://www.uni-koeln.de/ewfak/Deutsch/

Afra Sturm

Illettrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung

Im Februar 2006 konnte im Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut für Forschung und Entwicklung, der Kick-off für ein neues und innovatives Illettrismusprojekt erfolgen. Das Projekt «Illettrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung» soll im Folgenden in den Grundzügen dargestellt werden.

Mit der Veröffentlichung der vollständigen ALL-Studie (NOTTER ET AL. 2006) wurde der Öffentlichkeit einmal mehr die Tatsache ins Bewusstsein gerückt, dass es (auch) in der Schweiz Erwachsene gibt, die nicht über Grundfertigkeiten im Lesen und Schreiben verfügen, zumindest nicht in dem Ausmass, wie es für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben nötig wäre. In unserer medialisierten Wissensgesellschaft sind die Anforderungen im Bereich Lesen und Schreiben in den letzten Jahrzehnten zudem stark gestiegen. So ist die Anzahl der Berufe, die Lese- und Schreibfähigkeiten voraussetzen, von ca. 50% in den 50er-Jahren auf über 90% gestiegen (FALSCHLEHNER 1999: 22). Dieser Prozess dürfte noch nicht abgeschlossen und in Bezug auf ICT-Kompetenz ebenfalls festzustellen sein.

Bisher in Deutschland durchgeführte Projekte im Alphabetisierungsbereich hatten, so die Klage von Ulrich Streuten und Jens Korfkamp im Vorwort zu ALFA-FORUM 59/2005, keinen nachhaltigen Effekt auf die Praxis.[1] Dies verwundert nicht, bedenkt man die Tatsache, dass in Deutschland kaum eine Verbin-

dung zwischen Alphabetisierungspraxis und wissenschaftlicher Forschung besteht (vgl. ALFA-FORUM 59/2005).

Das neue schweizerische Projekt «Illettrismus und neue Technologien – Schriftlernen in der Nachholbildung» ist auf diesem Hintergrund zu verstehen: Zum einen verbindet es Forschung und Praxis, indem die im Teilprojekt «Entwicklung» konzipierten und durchgeführten Kurse wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden. Zum anderen beschränkt sich das Projekt nicht auf die freiwillige Weiterbildung, sondern setzt gezielt auch in der betrieblichen Weiterbildung an.

Die gewonnenen Forschungsergebnisse fliessen dabei unmittelbar in die Kurskonzepte ein und sollen weiteren Anbietern oder auch Betrieben zur Verfügung gestellt werden. Nicht zuletzt trägt es der zunehmenden Medialisierung Rechnung, da die Kurse als hybride Lernarrangements bzw. als blended learning ausgestaltet werden.

Die Anbindung an die betriebliche Weiterbildung (hier konnte Novartis als Partner gewonnen werden), soll gewährleisten, dass das Kursangebot bzw. die Kursinhalte den Bedürfnissen und Interessen der KursteilnehmerInnen entsprechen. Die ALL-Studie (NOTTER ET AL. 2006: 51) hat aufgezeigt, dass Personen mit geringen Lesekompetenzen eher anführen, die angebotenen Kurse würden nicht ihren Bedürfnissen entsprechen.

Die Fragestellung

Das Projekt sucht Antworten auf folgende Fragen:

1) Wie und unter welchen Voraussetzungen können Erwachsene beim Erwerb von Schriftkompetenz und von Basiswissen im Umgang mit ICT wirksam unterstützt werden?

2) Wie beeinflussen individuelle Eigenschaften und Einstellungen der Kursteilnehmenden – insbesondere ihre Lernmotivation und ihr Interesse – die Effektivität der Kursarbeit? Und damit zusammenhängend: Verändert sich das Interesse an Schriftlichkeit und ICT im Verlauf der Kursarbeit? Wie beeinflussen spezifische Voraussetzungen der Lehrenden – insbesondere deren Einstellungen gegenüber Schriftlichkeit und ICT – die Kursarbeit?

3) Wie lassen sich entsprechende Lernprozesse in die berufliche Weiterbildung integrieren und welche Entwicklungsmöglichkeiten bieten Weiterbildungen im freiwilligen Bereich?

Diese Fragestellungen sind für den Umgang mit Illettrismus zentral, bisher aber wissenschaftlich nur in Ansätzen bearbeitet worden. Zu nennen ist hier etwa BÖRNER (1995), die in ihrer Untersuchung zeigen konnte, dass explizite Regelbildung und Sprachreflexion für Illettristen zentral sind, um zur normgerechten Schreibung gelangen zu können, einem für IllettristInnen wichtigen Teilbereich einer allgemeinen Schreibfertigkeit. Inwiefern der Einsatz von ICT-gestützten Elementen Erwachsene im Schrifterwerbsprozess unterstützt, ist bisher noch nicht untersucht worden. Es gibt in diesem Bereich lediglich einzelne Erfahrungsberichte (u.a. ALFA-FORUM 40/1999, ALFA-FORUM 44/2000).

Wie immer wieder betont wird, besteht eine wichtige Erfahrung aus Alphabetisierungskursen darin, dass die erwachsenen Lernenden besonders stark zu Fehlervermeidungsstrategien neigen. Lernprozesse bzw. wege sind damit oft nicht sichtbar bzw. finden im Verborgenen statt. Mit dem Einsatz von neuen Technologien können solch versteckte Lernwege zudem besser sichtbar gemacht werden; damit können auch weitere Lernschritte von den Lehrenden lernförderlicher geplant und angeleitet werden.

Schliesslich liegen wesentliche Bedingungen für die Effektivität und Nachhaltigkeit des Schriftlernens im motivationalen Bereich, insbesondere im Aufbau von Interesse (HIDI/RENNINGER/KRAPP 2004, STANAT ET AL. 2002). Im Forschungsteil muss entsprechend der Frage nachgegangen werden, inwiefern die im Entwicklungsteil konzipierten und durchgeführten Kurse die KursteilnehmerInnen im Aufbau ihrer Kompetenz zu selbstreguliertem Schrift und ICT-Lernen unterstützt.

Die Untersuchungsanlage

Der Entwicklungsteil spannt mit den geplanten Kursen in der betrieblichen und freiwilligen Nachholbildung das Forschungsfeld auf: In den ersten Kursen, die Anfang November beginnen, werden voraussichtlich 20–30 Angestellte aus dem Produktionsbetrieb von Novartis (Werk Stein AG) teilnehmen. Diese betrieblichen Kurse werden vom Ausbildungsverbund «aprentas» und der Volkshochschule beider Basel durchgeführt. Im ersten Kurs zur freiwilligen Nachholbildung der Volkshochschule beider Basel werden ca. 10 TeilnehmerInnen erwartet. Insgesamt werden es gegen 100–150 Angestellte von Novartis und etwa 50 Erwachsene aus Kursen der Volkshochschule beider Basel sein, die an den geplanten Kursen teilnehmen. Insbesondere für die betriebliche Weiterbildung gilt, dass Personen mit geringen Lese-

und / oder Schreibkompetenzen nur indirekt angesprochen werden können, das heisst, es muss offen für die Kurse geworben werden. So wäre es undenkbar, in einem Betrieb die Personen, die für die Kurse infrage kommen, mittels eines Tests zu erheben, da dies zu einer Stigmatisierung führen würde. Im Verlauf des Kurses werden jedoch Lesetests als Diagnoseinstrument eingesetzt, die eine Einschätzung der Lesefertigkeiten der KursteilnehmerInnen erlauben. Eines der Ziele des Projekts besteht zusätzlich darin, eine Handreichung für die Durchführung solcher oder ähnlicher Kurse in der betrieblichen Weiterbildung zu erarbeiten. Die Kurse werden als Lese , Schreib- und Computerkurse angeboten: Erwachsene, die über eine hohe Lesekompetenz verfügen und zudem eigenständig mit dem Computer umgehen können, nutzen Weiterbildungsangebote sehr viel stärker und sind damit auch besser in der Lage, ihr Lernen zu gestalten, als Menschen mit niedriger Lesekompetenz. Die ALL-Studie weist denn auch darauf hin, dass «bei den Nicht-Nutzenden von Computern Personen auf den tiefen Kompetenzniveaus massiv übervertreten sind» (vgl. auch NOTTER ET AL. 2006). Die Kurse werden darüber hinaus als hybride Lehr-Lern-Arrangements ausgestaltet. Dabei stehen vier Leitziele im Vordergrund:

1) Die Diagnose von Schwächen im Schriftgebrauch soll vereinfacht werden.
2) Es soll eine individuelle und flexible Abstimmung von Lernangeboten ermöglicht werden.
3) Die Arrangements sollen ein effizientes Coaching von Schreibprozessen ermöglichen.
4) Sie sollen Ansätze des selbstgesteuerten Lernens unterstützen.

Durch die Zusammenarbeit von Novartis, dem Ausbildungsverbund «aprentas» und der Volkshochschule beider Basel kann ein klarer Bezug zum spezifischen beruflichen Kontext – hier eines chemischen Produktionsbetriebs – hergestellt und damit auch auf motivationaler und lerntechnischer Ebene genutzt werden.

Der Forschungsteil konzentriert sich schwerpunktmässig auf die Nachholbildung im beruflichen Kontext, bezieht aber die freiwillige Weiterbildung mit ein. In den Kursgruppen ist jeweils zu Beginn des Kurses ein erster Messzeitpunkt angesetzt (t0), der zweite Messzeitpunkt t1 findet am Ende des Kurses statt. Um die angesprochene Nachhaltigkeit überprüfen zu können, ist ein dritter Messzeitpunkt t2 angesetzt: Dieser findet im Sinne eines Follow-up ca. ein halbes Jahr nach Kursende statt. Die Forschungsergebnisse können laufend bei der Weiterentwicklung der Kurse berücksichtigt werden.

Um jene Effekte kontrollieren zu können, die nicht mit den initiierten Prozessen in Zusammenhang zu bringen sind, wird in der Erhebungsphase neben der Experimentalgruppe eine Kontrollgruppe gebildet. Sie besteht aus insgesamt 40 ArbeitnehmerInnen des Novartis-Werks Stein, die sich für spätere Kurse interessieren.

Erhebungsmethoden

Die Untersuchung im Forschungsteil sieht eine Verbindung von qualitativen und quantitativen Vorgehensweisen vor, das heisst, es werden qualitative und quantitative Daten im Sinne der Methodentriangulation miteinander in Beziehung gesetzt:

a) quantitative Erhebung

Mittels Fragebogen werden bei den KursteilnehmerInnen und der Kontrollgruppe sprachbezogene, motivations- und interessenpsychologische Aspekte erhoben. Zusätzlich werden Einstellungen gegenüber Schriftlichkeit und ICT wie auch gegenüber dem Kursangebot und den Lernarrangements erfragt. Der Fragebogen wurde als Zusammenzug von bereits empirisch validierten Skalen entworfen (er enthält z.B. die Skala zur «berufsbezogenen Selbstwirksamkeit» von ABELE ET AL. 2000), wobei auch die biografischen Muster von IllettristInnen berücksichtigt wurden (vgl. dazu etwa EGLOFF 1997). Eine besondere Herausforderung liegt in der Durchführung der Befragung, da es ja um Illettristen und Illettristinnen geht. Eine ICT-basierte und multimedial hinterlegte Befragung musste leider ausgeschlossen werden, da doch ein grosser Teil der zu Befragenden gar nicht mit einem Computer vertraut ist, was sich in den Pretests gezeigt hat. Die Befragung wird deshalb in Papierform durchgeführt. Zusätzlich wird der Fragebogen den KursteilnehmerInnen als Audiodatei zur Verfügung gestellt – ein Verfahren, das sich in den Pretests bewährt hat. Um dem Effekt der sozialen Erwünschtheit vorbeugen zu können, wird die Befragung zum Zeitpunkt t0 vor Kursbeginn durchgeführt, da es bei diesem Fragebogen auch um die Einstellung zum Kurs, zum Lernen usw. geht. Bei der Auswertung der Fragebögen geht es um Unterschiede und Gemeinsamkeiten: So soll z.B. untersucht werden, ob es Gruppen ähnlich antwortender Personen gibt oder klare Unterschiede zwischen der betrieblichen und freiwilligen Weiterbildung. Erste Ergebnisse werden voraussichtlich in einem Jahr vorliegen. Um die Lesekompetenzen ermitteln zu können, werden Leistungstests eingesetzt, die jedoch in-

tegraler Bestandteil der Kurse sind. Es handelt sich um zwei miteinander kombinierbare standardisierte Tests, mit welchen kognitive Leseleistungen auf der Wort und Satzebene erfasst werden:

- Stolperwörtertest (BACKHAUS ET AL. 2005): Dieser Test misst die Dekodierfähigkeit und stark automatisierte, hierarchieniedrige semantische und syntaktische Verarbeitungsfähigkeit. Er wurde zwar ursprünglich für PrimarschülerInnen entwickelt, kann aber problemlos für Erwachsene eingesetzt werden (einzig die Testdauer muss angepasst werden), zumal auch Richtwerte eines Tests mit HandwerkerInnen vorliegen.

- ELFE-Test (LENHARD/SCHNEIDER 2006): Dieser Test misst – verglichen mit PISA – Leseverständnis auf relativ niedrigem Niveau, genauer die Fähigkeit zur Bildung von Kohärenz von Kürzesttexten. Im Gegensatz zum Stolperwörtertest muss er für Erwachsene adaptiert werden, da die im ELFE-Test verwendeten Texte der kindlichen, nicht aber der Erwachsenenwelt angemessen sind.

Die Analyse des Schreibprozesses wird mit Hilfe technischer Aufzeichnungen durchgeführt: Mit dem Einverständnis und dem Wissen der Beteiligten werden Schreibprozesse und ganze Aktivitätsverläufe in ICT-Systemen technisch aufgezeichnet. Diese Daten dienen einerseits rein quantitativen Auszählungen, mit denen Kenngrössen für Schreibprozesse gewonnen werden (vgl. PERRIN 2003). Andererseits stellen solche Aufzeichnungen, die im originalen Kontext wiedergegeben und betrachtet werden können, hervorragende Grundlagen für introspektiv ausgerichtete Interviews dar.

b) qualitative Erhebung

Mit einzelnen KursteilnehmerInnen wird ein Leitfadeninterview durchgeführt, das mit der Methode des lauten Denkens bzw. der Verhaltensbeobachtung ergänzt wird. Es werden also ausgewählte Fallbeispiele fokussiert, anhand derer die Lernentwicklungen vor dem Hintergrund der erhobenen quantitativen Daten beobachtet und interpretiert werden. Dies bietet die Möglichkeit zur Introspektion in die Lernprozesse ausgewählter Fallpersonen. Im Rahmen der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung wird diese nicht-standardisierte Erhebungsform insbesondere dann verwendet, wenn Strategien zur Bewältigung bestimmter Aufgaben ermittelt werden sollen. Fokus des Interviews sind im Rahmen der Untersuchung deshalb offene Aufgabenstellungen zum Lesen, Verstehen und Verarbeiten, die es erlauben, Textverstehensprozesse zu beobachten, den Versuchspersonen unterschiedlich lange Zeit für die Bearbeitung der Aufgabe zu lassen und Rückfragen zu den beobachteten Lösungsstrategien zu stellen (FLICK ET AL. 2000). Die Protokolle enthalten die primären Daten für die Ermittlung von Rezeptionsweisen und -kompetenzen. Ein ähnliches Vorgehen hat sich im Rahmen des Projekts «Lernen im Kontext neuer Medien» bewährt (BERTSCHI-KAUFMANN/TRESCH 2003). Die Produkte aus der Entwicklungsarbeit sollen den verschiedenen Kursanbietern zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus ist geplant, die Projektergebnisse im Ausbildungskonzept für «LiteratorInnen» aufzunehmen, das vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) erarbeitet wurde.

Mit dem hier vorgestellten Projekt erhoffen wir uns wichtige Einsichten in das Schrift- und ICT-Lernen von Erwachsenen und nicht zuletzt eine enge Verbindung zwischen Alphabetisierungspraxis und Forschung.

Das Projekt in der Übersicht

Projektleitung:
Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen
Prof. Dr. Armin Hollenstein, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft

Leitung Teilprojekte:
Entwicklung: Thomas Sommer
Forschung: Dr. Afra Sturm

Partner:
Association lire et écrire Romandie
Ausbildungsverbund «aprentas»
Novartis
Volkshochschule beider Basel

Finanzielle Unterstützung:
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)
Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau; Kanton Bern

Weitere Informationen: www.illett.ch

1 Das ALFA-FORUM ist die einzige deutschsprachige Fachzeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung.

Literatur

Abele, Andrea E.; Stief, Mahena und Andrä, Miriam S. (2000): Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen – Neukonstruktion einer BSW-Skala. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 44 (3), 145–151.

Alfa-Forum, Nr. 40 (1999), Nr. 44 (2000) und Nr. 50 (2005).

Backhaus, Axel; Brügelmann, Hans; Metze, Wilfried (2005): Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest. (http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust, 7.5.2005).

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Tresch, Christine (2003): «Cool, heute gingen wir wieder an den Computer!» Interactive books und ihre Effekte auf das Geschichtenverstehen und das Schreiben. In: Hurrelmann, Bettina und Becker, Sabine (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. München: Juventa, 74–86.

Börner, Anne (1995): Sprachbewusstheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äusserungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt a. M.: Lang (= Europäische Hochschulschriften; Reihe 11, Pädagogik 612).

Egloff, Birte (1997): Biographische Muster ‹funktionaler Analphabeten›. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehensbedingungen und Bewältigungsstrategien von ‹funktonalem Analphabetismus›. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Falschlehner, Gerhard (1999). Generation «echt». Mediennutzung und Lesekompetenz der Network-Generation. mediamanual.at, Heft 27, März. (http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kompetenz/27falsch.pdf; 23.3.2006)

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von und Steineke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Hamburg: Rowohlt.

Hidi, Suzanne; Renninger, Ann K.; Krapp, Andreas (2004): Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In: Dai, D. Y.; Sternberg, R. J. (Eds.): Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Development and Development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 89–115.

Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang: Ein Leseverständnistest für Erst bis Sechstklässler (ELFE 1-6). Göttingen: Hogrefe.

Notter, Philipp; Arnold, Claudia; von Erlach, Emanuel; Hertig Philippe (2006): Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung «Adult Literacy & Lifeskills Survey. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Perrin, Daniel (2003): Schreiben erforschen, überdenken, verbessern. Ein exemplarischer Einstieg. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hrsg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 15–31.

Stanat, Petra; Watermann, Rainer; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula et al. (Hrsg.) (2002): Rückmeldung der PISA 2000-Ergebnisse an die beteiligten Schulen. Berlin: OECD Pisa.

Eine aktualisierte Fassung dieses Beitrages kann auf der Projekthompage heruntergeladen werden:

http://illett.ch/beitraege_und_publikationen.cfm

Lesen im Medienzeitalter
La lecture à l'époque multimédia

Christian Weissenburger

Blogs für die Leseförderung

Eine mediale Erweiterung des Lesetagebuchs als Chance für den Literaturunterricht

Das Lesetagebuch ist eine anerkannte Methode der Leseförderung, die vor allem im Zuge des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts[1] an Bedeutung gewonnen hat. Eine Vielzahl von Publikationen belegt die Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht und beschreibt die Erfolge dieser Arbeitsweise.[2] Und doch stellt sich angesichts der Lesemisere, wie sie PISA und andere Untersuchungen vor allem für die Jungen konstatieren, die Frage, ob die neuen Medien für Leseförderung nicht noch gewinnbringender genutzt werden können.

Die technische Entwicklung des Internet spielt den Didaktikern nun ein neues Instrument zu, das die erprobten Lesetagebücher mit den motivationalen Vorteilen der neuen Medien kombinierbar macht: So genannte «Blogs».

Lesetagebücher und die Probleme

Lesetagebücher werden zum Erarbeiten von Texten in offenen Unterrichtsformen gern und häufig von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt. Sei es nun als «Mittel zur Dokumentation gelesener Bücher»[3] oder zur Reflexion des Gelesenen – stets erfüllen die Lesetagebücher eine lesebegleitende Funktion, die eine Verbindung von Lesen und Schreiben impliziert. Dabei wird allerdings das Medium zu wenig in Bezug auf die Adressaten reflektiert.

Lesetagebücher bilden per definitionem eine Form des Tagebuchs, einer literarischen Textform, die auf eine jahrhundertealte Tradition zurückblickt. Dabei war und ist, nicht zuletzt durch die Momente der Selbstreflexion und ausgedrückter Emotion, das Tagebuchschreiben eine eher weiblich konnotierte Beschäftigung.

Diese Tatsache birgt für eine Umsetzung im Unterricht Schwierigkeiten. Gerade die bei PISA als Problemgruppe diagnostizierten Jungen der Hauptschule in der Altersklasse um 14 Jahre befinden sich in einer Lebensphase, in der Abgrenzungen zu den als weiblich eingestuften Tätigkeiten und Eigenschaften als unumgänglich empfunden werden. Die Interessen der Jungen liegen darüber hinaus weniger beim Lesen und Schreiben, sondern vielmehr bei den Neuen Medien.[4]

Nun stellt sich die Frage: Inwiefern können die Erfolge von Lesetagebüchern mit den Interessen der Jungen verbunden werden, ohne die Vorlieben der Mädchen dabei aus den Augen zu verlieren? Gibt es Möglichkeiten, die Vorteile beider Medien, die Chancen für Leseförderung durch Lesetagebücher sowie den hohen Aufforderungscharakter des Internet, miteinander zu kombinieren?

Blogs – ein neues Medienphänomen

Das Wort «Blogs» ist eine Kurzform von «Weblogs». Es handelt sich dabei um eine Wortneuschöpfung aus den Wörtern «Web» und «Logbuch», was schon die Verbindung der beiden Medien Internet und Buch bzw. Tagebuch impliziert. Es handelt sich bei den Blogs um öffentlich im Netz publizierte Tage- oder Notizbücher, die in Form von Webseiten so organisiert sind, dass die jeweils neueste Nachricht stets oben angefügt wird. Optisch und funktional unterscheiden sich diese Seiten nicht von gewöhnlichen Webseiten, allerdings bieten sie eine Reihe von Vorteilen, die sie zu einem Massenphänomen werden lassen.[5]

Elementar ist die einfache Einrichtung und Bedienung der Blogs. Um sein eigenes Online-Tagebuch einzurichten und zu führen, braucht der Nutzer lediglich einen Computer mit Internetzugang sowie einen Anbieter (Provider). Es sind keinerlei Programmierkenntnisse vonnöten. Die Artikel (Postings) werden in einem Editor wie in Word eingegeben und sind ebenso einfach über Schaltflächen formatierbar. Dabei wird jeder Arbeitsschritt vom Providerprogramm ausführlich erklärt. Für das spätere graphische Design des Blogs werden unterschiedliche, ansprechende Vorlagen angeboten, die, per Mausklick anwählbar, den Text in eine trendige Form bringen. So ist der Einstieg geradezu kinderleicht und auch für in den neuen Medien eher Unbewanderte problemlos.

Folglich wächst sich das Bloggen zu einem neuen Online-Trend aus. Etwa 60 Millionen Menschen nutzen Blogs inzwischen, in Deutschland bloggen bislang etwa 200.000 Bürger, Tendenz steigend. Schon stellen Online-Plattformen namhafter Nachrichtenmagazine ihr Angebot darauf ein und verlinken

Blogs von Spitzenpolitikern im Wahlkampf, eine moderne Form der Kolumne. Die «Blogosphäre», wie das Netzwerk der Blogger genannt wird, stellt eine neue Form des «Bürger-Journalismus» dar.

Provider für Blogs:
www.blogger.com
www.blog.de
www.20six.de
www.blogg.de

Neben der einfachen Bedienung der Blogs qualifizieren sie sich aber vor allem durch eine bislang nicht gekannte Funktionalität auch für den Einsatz in der Schule.

Wie bereits beschrieben, können Nutzerinnen und Nutzer auf der Seite Texte veröffentlichen. Daneben lassen sich aber auch Bilder einstellen oder Links zu anderen Seiten setzen.

Die entscheidende Neuerung liegt allerdings in der Interaktivität von Blogs. Jeder Besucher der Seite kann zu den eingestellten Texten mit Hilfe einer Antwortfunktion Kommentare verfassen. Es entsteht ein Diskussionsforum! Dabei kann jeder Teilnehmer jederzeit von jedem Rechner mit Internetanschluss an der Diskussion teilnehmen und auch die Einträge der anderen Diskutanten betrachten und darauf reagieren. Diese Funktionen werden zwar teilweise auch von den bereits bekannten Chatrooms bedient, die Nachrichten in Blogs sind allerdings darüber hinaus nicht auf zeitnahe Kommunikation angewiesen, sondern halten die Notizen dauerhaft vor.

Darüber hinaus halten Blogs noch weitere Möglichkeiten bereit, wie die «Trackback-Technik», die ein Verlinken mit anderen Sites problemlos ermöglicht, sowie die RSS-Technik, die eine Form von Abo-Service darstellt und die neuesten Infos eines Blogs stets aktuell auf den heimischen Rechner zustellt.

Blogs als Lesetagebücher

Die Ausführungen zeigen: Blogs sind geradezu prädestiniert, als Lesetagebuch eingesetzt zu werden. Dabei findet in vielerlei Hinsicht eine Erweiterung der Möglichkeiten der bisherigen Form statt.

Der Einsatz neuer Medien stellt eine motivationale Aufwertung des Lesetagebuchs dar. Vor allem Jungen werden über das Medium Internet, zu dem sie eine hohe Affinität aufweisen, den Zugang zu Lesetagebüchern leichter finden.

Über den spielerischen Umgang mit dem Computer und dem Internet werden einerseits Kompetenzen vermittelt, wie sie von den Bildungsplänen im Bereich «Neue Medien» gefordert werden. Andererseits können daran soziale Lernziele wie die Stärkung des Selbstbewusstseins sowie eine hohe Identifikation mit dem in der Gruppe Erarbeiteten angeknüpft werden.

Darüber hinaus bieten Blogs mit ihrer interaktiven Struktur als Diskussionsforum eine Möglichkeit, sich über das Gelesene sowie die eigene Meinung und die anderer auszutauschen, und das ohne zeitliche und räumliche Einschränkung. So ist neben dem Austausch mit Klassenkameraden selbst eine Diskussion über Ländergrenzen und Kontinente, beispielsweise mit Schülern einer Partnerschule, problemlos und ohne Mehraufwand durchführbar. Aufbauende Synergieeffekte für das Sprachenlernen oder interkulturelle Projekte seien hier nur angedeutet.

Die Trackback-Technik macht es zudem möglich, die Blogs als eine Art Portfolio zu einzelnen Teilthemen zu installieren, die dann jeweils miteinander verlinkt ein Netzwerk zu einer Lektüre bilden und somit verschiedene Teilaspekte unabhängig beleuchten können. So kann Gruppenarbeit an verschiedenen Stellen der Lektüre zeitgleich erfolgen.

Ganz «nebenbei» arbeiten die Jugendlichen dabei mit dem Arbeitsmittel «Lesetagebuch» – mit allen positiven didaktischen Konsequenzen, die diese Methode beinhaltet. So findet ein spielerischer Umgang mit Literatur statt, der zwar das Lesen von Literatur ins Zentrum stellt, darüber hinaus aber den Produktionsaspekt betont und die Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen, Meinungen und Wünsche zum Buch auszudrücken und sich der Diskussion im Plenum zu stellen.

Ausblick

Es wird deutlich, dass Blogs eine Vielzahl von Features bereithalten, wodurch sie für den künftigen Einsatz in der Schule bedeutend werden. Im Rahmen einer Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zu Leseförderung bei Jungen wird momentan diese neuartige Technik als Lesetagebuch eingesetzt und evaluiert.

1 Vgl. Waldmann 1984; Haas, Menzel, Spinner 1994
2 Z.B. Bertschi-Kaufmann 2003, Schwarz 2000
3 Hintz 2002
4 Vgl. JIM-Studie 2002; Marci-Boehncke 2005
5 Die folgenden technischen Details entstammen den im Literaturverzeichnis angegebenen Internetseiten.

Literatur

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003). Das Lesetagebuch: Anregungen für alle Schulstufen. In: Die Grundschulzeitschrift 17/165–166. S. 22–23.

Haas, Gerhard; Menzel; Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.

In: Praxis Deutsch 123. S. 17–25.

Hintz, Ingrid (2002). Das Lesetagebuch: Intensiv lesen, produktiv schrieben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Büchern im Deutschunterricht. Deutschdidaktik aktuell; Bd. 12. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

http://www.stern.de/computer-technik/internet/:Internet-Trend-Der-Weg-Blog/545969.html, [14.9.2005].

http://www.stern.de/computer-technik/internet/545997.html?nv=ct_mt, [14.9.2005].

http://www.stern.de/computer-technik/internet/546011.html?nv=ct_mt, [14.9.2005].

http://www.stern.de/computer-technik/internet/546012.html?nv=ct_mt, [14.9.2005].

JIM-Studie (2002): http://www.mpfs.de/studien/jim/jim02.html, [14.9.2005].

Marci-Boehncke, Gudrun (2005). Unter der Lupe: Das Buch und seine Fans im Mediendschungel. In: Didaktik Deutsch 18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 31–46.

Schwarz, Johanna (2000). Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen. In: Informationen zur Deutschdidaktik 24/2. S. 115–129.

Waldmann, Günther (1984). Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.). Handbuch «Deutsch». Paderborn: Schöningh. S. 98–141.

Christian Weissenburger M.A. (Jg. 1975) ist im Bereich Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg tätig. Im Rahmen seiner Promotion beschäftigt er sich mit den «Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen».

Gerda Kysela-Schiemer

Lesen und digitale Medien

Die neuen Medien bieten enorme Chancen, die Lesekompetenz der Schüler/innen zu fördern. Kinder und Jugendliche begegnen den neuen Medien in der Regel mit sehr grossem Interesse, was sich für die Lese- und Schreibförderung nutzen lässt. Lesen und Schreiben werden dabei als Fähigkeiten verstanden, die sich im Aneignungsprozess wechselseitig unterstützen. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der spezifischen Situation von digitalem Lesen mit Schwerpunkt im praktischen Bereich auf Österreich.

> «*Keine Verbindung zwischen alten und neuen Medien? O doch! Die neuen Medien verleihen den alten nur eine veränderte Funktion: Trost der Überschaubarkeit und Navigationshilfe im digitalen Informationsraum.*»[1]

The more the more…

Die Angst, dass ein Medium von einem anderen verdrängt wird, wird immer wieder geäussert. Dabei ist, zumindest laut Umfrageergebnissen, gerade durch das Internet das Gegenteil passiert. Thomas Anz, Professor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Marburg, gründete 1999 mit seinem Institut die Rezensionsplattform www.literaturkritik.de, auf der kostenlos Buchbesprechungen abgerufen werden können. Mittlerweile sind dort über 8.000 archivierte Rezensionen nachzulesen und monatlich kommen etwa 100 dazu. Wer ist das Publikum? Schüler/innen, Student/innen und Literaturinteressierte.

Das «Daneben-Nutzen» von Fernsehen oder Radiohören und das Surfen im Internet, während zum Beispiel telefoniert wird, ist allgegenwärtig geworden (vgl. http://www.fischmarkt.de/fernsehen/). Kinder und Jugendliche gehen heute viel souveräner mit den neuen, vernetzten Medienmöglichkeiten – den konvergierenden Angeboten – um, als dies die meisten Generationen vor ihnen taten. Sie treten leicht und ohne Scheu, mit der notwendigen Portion Neugier an den Medienmarkt heran (vgl. Petzold, Hochstraat, 2004). Es ist jedoch zu erwarten, dass das Leben in unserer Multimediawelt andere, *höhere* Anforderungen an den Einzelnen stellen wird – ein hohes Mass an strukturierendem Denken, an Urteilsvermögen und analytischem Verstand. Nicht die Nutzung der Medien wird unsere Fähigkeiten und den Grad unserer Bildung bestimmen, sondern umgekehrt: Der Grad unserer Bildung bestimmt die Möglichkeiten, mit den Medien schöpferisch umzugehen und Nutzen aus ihnen zu ziehen (vgl. Ring 1996).

Lesen im Kontext neuer Medien

Die Kommunikationsmöglichkeiten, die das Internet bietet, wie z. B. Chat, E-Mail und Foren, stossen auf grosses Interesse bei Schülerinnen und Schülern. Durch die Nähe zur Mündlichkeit erleichtert der Chat beispielsweise dem schwachen Leser/der schwachen Leserin den Gebrauch des geschriebenen Wortes. Das Internet bietet viele Lese- und Schreibanlässe – gerade für Schüler/innen, die sich nur ungern schriftlich äussern und wenig lesen (vgl.: Bertschi-Kaufmann 2000).

Der geschriebene Text kann am PC beliebig oft korrigiert und neu gestaltet werden. Auch dieses Charakteristikum hilft, Schreibhemmungen abzubauen und weckt dadurch das Leseinteresse – und Leseinteresse bedeutet, dass der erste Schritt in Richtung Lesekompetenz getätigt wird. «Echte» (authentische) Anlässe können zum Schreiben motivieren (vgl. dazu bspw. www.lehrer-online.de). Lesen am PC bedeutet aber auch einen Paradigmenwechsel, denn der lineare Text wird zum Hypertext: Die traditionellen Konzepte der Literalität und der Linearität werden aufgebrochen und müssen für den Leser/die Leserin neu durchdacht werden (vgl. Kleedorfer, Krug, Kysela-Schiemer et al. 2005).

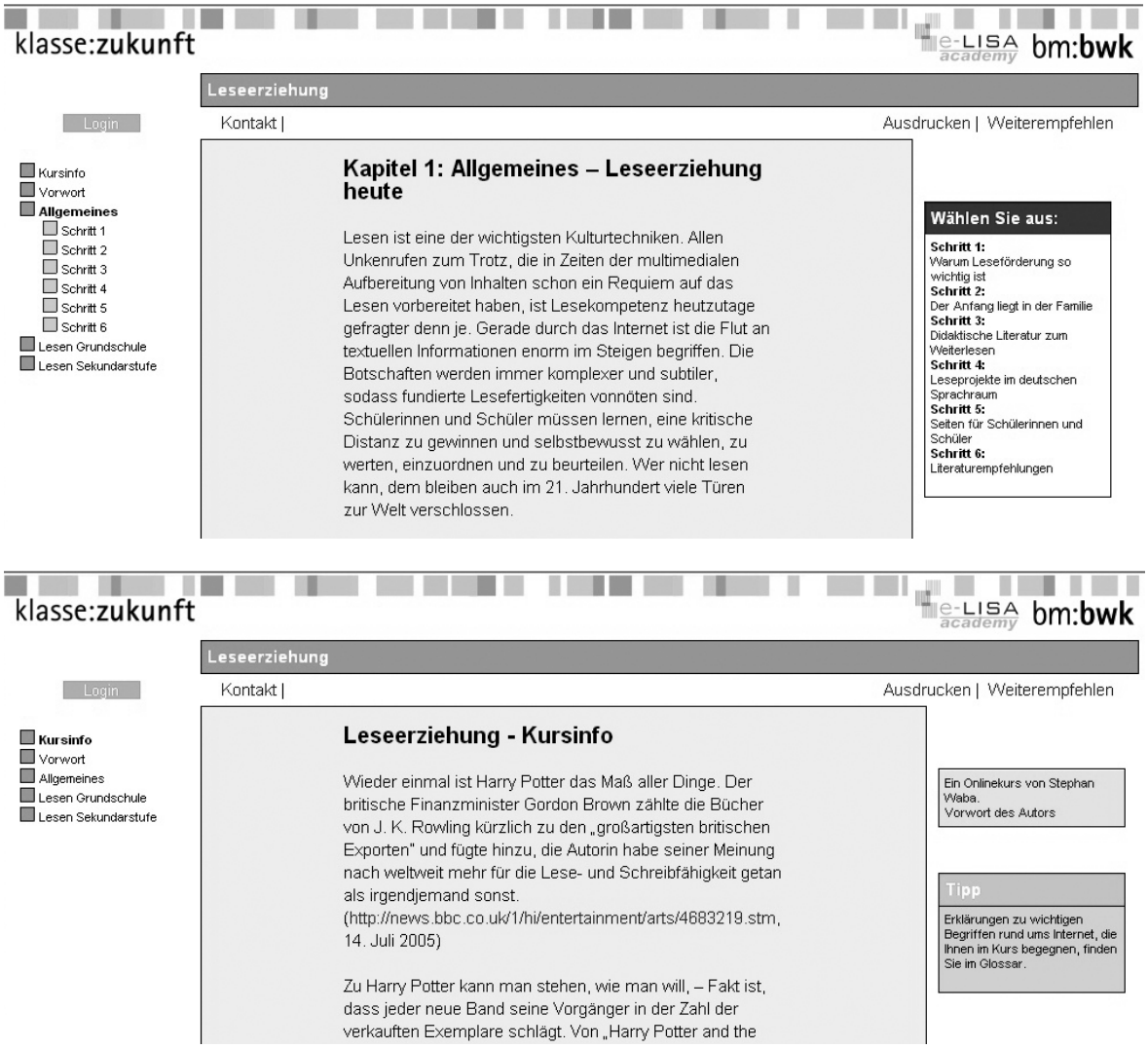


Abb.1: Online-Lesekurs auf www.klassezukunft.at in Zusammenarbeit mit e-LISA academy.

Wie verändern digitale Medien das Lesen?

Es ist schwierig, zu beurteilen, wie sich das Lesen durch die neuen Medien langfristig verändern wird. Die Stiftung Lesen konstatierte in ihrer Studie zum Leseverhalten zumindest eine starke Zunahme des flüchtigen Querlesens, des Lese-Zappens oder des «Scannens« (vgl. http://www.stiftunglesen.de/forschung/mainframe_forschung_html.html).

Damit die Schüler/innen nicht nur mit Büchern, sondern auch mit digitalen Lesemedien («living books») arbeiten lernen, muss der Leseunterricht offen gestaltet werden. Besonders Buben, die im Allgemeinen weniger Interesse am Lesen zeigen, empfinden eine multimediale Ergänzung motivierend für das Lesen (s. Böck, M. und Valtin, R.: Geschlechterspezifische Leseförderung auf www.klasse-zukunft.at).

Viele Leser/innen verirren sich im Cyberspace oder werden von der Fülle der gebotenen Information regelrecht «erschlagen». Eine übersichtliche Navigationsstruktur hilft, den «Dschungel» Internet zu bewältigen, dafür ist jedoch notwendig, dass Navigationstechniken erlernt und Selektionshilfen angeboten werden. Leser/innen müssen mit den Funktionen von Suchmaschinen vertraut gemacht werden, die ihnen helfen, die für sie interessanten und brauchbaren Texte zu finden. Vor allem sollten Kindern Strategien gelehrt werden, in Datenbanken nach Schlagwörtern und Stichwörtern zu suchen (vgl. Rührnössl (2002) auf www2.lesefit.at/lehrer/fachbeitraege_detail.php?id=71).

Das Reizvolle der «living books» liegt oft vordergründig in deren optischer und – zumeist auch akustischer – Gestaltung, sicher auch in den vielfältigen Manipulationsmöglichkeiten der Interaktivität. Oft müssen Sachzusammenhänge oder Einzelstränge am Bildschirm in spielerischer Art gesucht und zusammengestellt werden, dazu gesellen sich häufig auch



Abb.2: PISA-Lese-Lernspiel: 5 Aufgaben, 3 Schwierigkeitsgrade mit Lernbegleiter (Avatar) und Glossar, mit Fragen und Antworten zu den Aufgaben – zum Alleinlernen oder in der Gruppe.

Videosequenzen, die den Handlungsablauf besonders schnell vorantreiben. Damit knüpft die multimediale Geschichte an die Rezeptionsgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen von heute an, die sie sich durch den Umgang mit dem TV längst erworben haben. Reihenfolge und Rezeptionsdauer werden selbst bestimmt. Per Mausklick wird die Verantwortung zum Erkunden und Mitgestalten übernommen. Möglicherweise erwerben sich Kinder und Jugendliche durch die spielerisch-suchende Orientierung im elektronischen Buch (in der elektronischen Information) Geschichtenerfahrungen und strukturelles Wissen über die Art, wie diese verlaufen können. Dieses Wissen könnte wiederum für die Bewältigung von Buchlektüren wichtig sein.

Leseförderung und digitale Medien in Österreich

Die schulische Leseförderung steht in Österreich bereits seit dem «Leseerlass» von 1999 im Zentrum der Fördermassnahmen des Bundesministeriums für Unterricht, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Erfolgreiche Initiativen wie «Lesefit» (vgl. Linkliste) sollten die Lesekompetenz der Schüler/innen Österreichs steigern. Mit der noch intensiveren Kampagne, «Lesen fördern!», die im Herbst 2004 ins Leben gerufen wurde, steht die Entwicklung einer Lesekultur, die durch das Zusammenwirken des gesamten Lehrerkollegiums, der verstärkten Einbindung der Schulbibliothek und der Schulpartner getragen wird, im Vordergrund (www.bmbwk.gv.at und www.klassezukunft.at).

Die Initiative «Lesen fördern!» setzt – unter anderem – einen Schwerpunkt auf digitales Lesen. Auf der Homepage www.klassezukunft.at leitet auf der Startseite ein Navigationsbutton «Lesen fördern!» zu aktuellen Leseveranstaltungen, Erlässen und Leitfäden, zur Aktion «Lesefit», oder zu sachlichen Informationen zu «Texte und Lesen am PC» und zu «Lesen und neue Medien», vor allem aber auch sofort auf Praktisches. Diese zusätzlichen Aktivitäten der Homepage sind für jeden Interessenten ohne Anmeldung problemlos aufzurufen, sofort zu bedienen und kostenlos.

Die e-Lisa-academy (www.e-lisa-academy.at) gehört zum grössten eLearning Netzwerk für Lehrer/-innen in Österreich. Das schulpraktische und leicht handhabbare Online-Programm von insgesamt fast 70 Kursen steht jedem/r interessierten Lehrer/in in Österreich, dank eines sehr preisgünstig angebotenen Schulabonnements, zur Verfügung. Das auf www.klassezukunft.at (Abb. 2) abrufbare PISA-Lese-



Abb. 3: Einstieg ins Lese-Rechtschreibprogramm «Lesen 2000».

Lernspiel bietet in fünf ausgewählten Beispielen auf unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau mittels Avatar und Glossar spielerische Möglichkeiten, sich mit den Spezifika der PISA-Beispiele auseinanderzusetzen und sich im Anschluss an die Aufgaben selbst zu testen.

PISA ist ebenfalls Generalthema einer weiteren Website des BMBWK: www.classroom.at beschäftigt sich ausschliesslich mit der Thematik, stellt Übungsbeispiele für Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften zusammen und lässt Raum für Online-Kommunikation (Foren) und das Selbst-Erstellen von Übungsbeispielen.[2]

«Lesen und digitale Medien» hat unzählige Übungsprogramme auf den Markt gebracht. Eine besonders interessante Lese-Rechtschreib-Software, «Lesen 2000» (www.lernspiele.at) konzipiert, didaktisiert und erstellt von Otto Mantler, bietet fein differenzierte Übungen für Kinder von 5 – 15 Jahren. Es ist für Noch-Nicht-Leser (5 Jahre) bis zu «reiferen» Lesern ausgearbeitet. Interessant: Das Lernprogramm unterscheidet die Sprache «Deutsch» für Österreich, Deutschland und der Schweiz – für die User/innen zum Auswählen mit der entsprechenden Flagge (siehe Abb. 3)! Die Software wurde in einer früheren Version seitens des BMBWK und der Universität Salzburg an Tiroler Grundschulen getestet. Ergebnisse unter: www.virtuelleschule.at/berichte/.

Trotz des vielleicht antiquiert anmutenden Titels gehört der «Buchklub Österreich» zu den ambitioniertesten Institutionen auf dem Gebiet des Lesens in Österreich, speziell natürlich des Lesens in Kombination mit den digitalen Medien (http://www.buchklub.at). Mit seiner Philosophie «Lesen öffnet Türen. Zu neuen Chancen, neuen Medien und Büchern. Zur Zukunft.» setzt der Buchklub jährlich wichtige Schwerpunkte und Akzente.

Unter www.lkz-ooe.at findet man eine äusserst engagierte Lese-Website aus dem Bundesland Oberösterreich. Sie bringt fast täglich Neuigkeiten zum Thema. Ebenfalls aus Oberösterreich kommt die Site www.buchzeit.at, die sich als Informationszentrum für Jugendliteratur und Schulbibliotheken versteht und sich vor allem an Kinder und Jugendliche wendet. Unglaublich engagiert arbeitet auch der Tiroler Landesschulrat an (virtuellen) Leseangeboten: http://www.lesen.tsn.at.

www.schulbibliothek.at ist Ausdruck der Bibliotheksinitiativen für/von Schulen. Die Website gibt Informationen über Einrichtung, Ausstattungsvarianten, Anforderungen zur Betreuung einer Schulbi-

bliothek, alle relevanten Erlässe und Gesetzestexte, Broschüren, Ansprechpartner in den Bundesländern und den Unterricht in und mit der Schulbibliothek.

[1] Norbert Bolz: Wissensdesign jenseits des Buches. In: Die Presse, Serie «Europa in 50 Jahren». 14. Jänner 2006, 37.
[2] Vgl. Beitrag von Jutta Kleedorfer in diesem Bulletin.

Dr. Gerda Kysela-Schiemer, Mitarbeiterin im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, BMBWK, Sektion V, Bereich digitale Medien und virtuelle Plattformen, Mitglied der Steuerungsgruppe «Lesen fördern!». Lektorin an Pädagogischen Hochschulen, selbständig tätig im Bereich Bildungsmedien und Bildungsberatung (www.ibk-gks.at). Derzeit habilitiert sie sich an der Universität Potsdam-Golm, Deutschland.

Literatur

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer 2000.

Kleedorfer, J., Krug, I., Kysela-Schiemer, G., Streyhammer, R. und Walter J. (2005): Leitfaden Lesen fördern!, Schriftenreihe bm:bwk, Sektion V, Abteilung V/12.

Petzold, Matthias/Hochstraat, Caroline (2004): Kompetente Kinder. Medienkonvergenz am Beispiel der Kinder-Nachrichtensendung logo! Auf KI.KA. In: merz (2004), medien+erziehung, zeitschrift für medienpädagogik, Jg. 48, August 2004, 67–71.

Ring, Klaus (1996): Warum eigentlich Lesen? In: Universitas. Nr. 604, 937 ff.

Links

www.bmbwk.gv.at – offizielle Homepage des Ministeriums für Unterricht, Wissenschaft und Kultur, BMBWK, Österreich.

www.buchklub.at – Leseunterstützung für Schulen und Elternhaus.

www.buchzeit.at – Informationszentrum für Jugendliteratur und Schulbibliotheken.

www.classroom.at – PISA-Übungshomepage des BMBWK, erstellt 2005.

www.e-lisa-academy.at – eLearning-Netzwerk für Lehrerinnen und Lehrer, mit etwa 70 Online-Kursen zu unterschiedlichsten (schulpraktischen) Themen.

www.fischmarkt.de/fernsehen/ – Mediennutzung, eCommerce. Stand Jänner 2006.

www.lehrer-online.de – Lehrer-Online unterstützt angehende und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer mit einem kostenfrei nutzbaren Internet-Service rund um den schulischen Einsatz digitaler Medien.

www.lesefit.at – Initiative zur Leseförderung des BMBWK.

www.lkz-ooe.at – empfehlenswerte Lesehomepage aus Oberösterreich.

www.lesen.tsn.at – Leseangebot des Landesschulrates Tirol.

www.klassezukunft.at – alle Leseinformationen und -animationen des BMBWK in komprimierter und leicht auffindbarer Form.

www2.lesefit.at/lehrer/fachbeitraege_detail.php?id=71– Rührnössl, Franz (2002): Texte und Hypertexte.

www.virtuelleschule.at/berichte/ – Evaluierung von Lesen 2000 durch das BMBWK, Stand Sommer 2006.

www.schulbibliothek.at – Stand 2006.

Tipps zum Download

Falschlehner, Gerhard (2004): Stichwortsammlung zu Networkgeneration – Lesen – Neue Medien. URL des gesamten Artikels (Artikel zum Download): http://www2.lesefit.at/lehrer/fachbeitraege_detail.php?id=68 oder über
http://www.klassezukunft.at, Stand 2006.

Geschlechterspezifische Leseförderung – Symposionsbeiträge von Böck, Margit und Valtin, Renate, St. Pölten, Mai 2005:
http://www.klassezukunft.at

Leitfaden Lesen fördern!
http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/leitfadenlesenfoedern.pdf

Klotz, Peter (2002): Lesen und warum haben Schüler einen weiteren Weg zu Büchern? Was können wir tun? In: Lesen beflügelt. Eine Dokumentation zur Veranstaltung »Leseforum Bayern« des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.
http://www.leseforum.bayern.de/pdfs/lesefoerderung.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger.
www.mpfs.de

Stiftung Lesen: Neues aus der Leseforschung, Stand 2006.
http://www.stiftunglesen.de/forschung/mainframe_forschung_html.html

Rezensionen
Critiques

Soraya El Alaoui, Les réseaux du livre islamique.

Parcours parisiens.
Paris: CNRS éditions 2006, 232 p.

Chacun a pu rencontrer dans le métro ou le train des lecteurs absorbés par la lecture d'un petit livre manifestement musulman, qu'il soit écrit en arabe, français ou en version bilingue. Le fait est récent. Montre-t-il l'emprise inquiétante du fondamentalisme islamiste ou la «francisation» d'un Islam moderne, pratiquant la lecture silencieuse comme au temps de la Réforme protestante ? Pour répondre à ces questions, Soraya Al Alaoui aurait voulu interroger ce lectorat émergent. Mais dans la conjoncture politique et sociale des années 1990, elle a trouvé un public si réticent qu'elle a préféré une voie indirecte, qui nous vaut cette enquête passionnante sur le réseau des médiations et des médiateurs. Ses parcours nous conduisent de la Goutte d'Or à la rue Jean-Pierre Timbaud, où des librairies islamiques se trouvent implantées en grand nombre (el Houda, la bonne voie, Essalam, la paix, etc.). C'est de là que l'auteur part pour suivre les circuits du livre: les lieux où il se vend (les librairies, mais aussi les trottoirs, les marchés, les abords des lieux de culte, la Foire du Livre islamique du Bourget), les lieux où il s'emprunte (les mosquées, les divers instituts islamiques dont l'histoire conflictuelle est retracée, les associations cultuelles, les foyers Sonacotra).

L'identification des auteurs et des textes permet de distinguer le fonds patrimonial, traduit, compilé, réécrit, résumé, glosé, «catéchisé» et les écrits contemporains d'imams célèbres ou non, qui vont des traités aux prêches, publiés en brèves brochures et/ou enregistrés. Les cassettes audio ou vidéo jouent en effet pour l'Islam contemporain le même rôle que l'imprimerie pour la Réforme. On peut les écouter ou les réécouter, seul ou en petits groupes, celui qui sait lire peut suivre des yeux le texte imprimé tandis que la voix du prêcheur donne corps au texte, ce qui est une bonne façon de s'entraîner à la lecture courante de l'arabe. Le public cherche avant tout des conseils sur les conduites (sociales, morales, rituelles). En effet, comment rester musulman dans une France qui prône l'égalité des sexes et la liberté des mœurs? L'environnement urbain scinde les publics d'usagers: rive gauche, les librairies intellectuelles comme Avicenne avec ses 15 000 titres (à peine 20% de livres religieux), rive droite, les petites librairies, où Ennour, la mieux achalandée, n'offre que 1000 titres, presque tous religieux. Ce lectorat populaire, visible depuis que les associations ont été autorisées en 1981 (une dizaine avant 1981, six cent dix ans plus tard) a constitué un marché croissant, mais que l'auteur estime aujourd'hui saturé. Dans les espaces de sociabilité de la lecture religieuse, ne se vendent pas seulement des livres, mais aussi des vêtements et des objets de culte, variables selon les traditions d'origine, mais qui permettent «d'islamiser la vie quotidienne», tout comme les boutiques de Saint-Sulpice ou de la rue des Rosiers fournissent les objets «marqueurs» d'autres rituels religieux identitaires.

D'où viennent les livres? Quinze ans de guerre n'ont jamais interrompu le quasi-monopole des imprimeurs libanais. Mais quand ils ont perdu les débouchés de l'Algérie pour cause de guerre civile, de l'Arabie Saoudite et du Koweit après la Guerre du Golfe, ils se sont tournés vers des «petits marchés» comme la France, où en 1989, arrivent les premiers livres traduits en français. La production de luxe est minoritaire, les livres demandés sont surtout des brochures à bas prix, tirés d'emblée à 20 000 exemplaires. Comme au temps des contrefaçons du XVIIIe siècle et de la librairie de colportage, on respecte peu les règles du copyright, nombre de livres sont piratés, plagiés, traduits dans l'urgence. D'autres sont prépayés par des donateurs et distribuées gratuitement.

Des maisons françaises, appuyées sur des structures associatives (Tadwhid, Unicité, Universel) viennent localement concurrencer les Libanais. Elles utilisent des bénévoles pour l'édition et la diffusion, ne publient que des textes français d'auteurs contemporains engagés, comme Tariq Ramadan (publié par l'Union des Jeunes Musulmans, puis par les Editions al-Bouraq). Enfin, dernier arrivé, Internet, avec des sites comme Iqrashop ou islamlivres.com, qui offrent à la fois livres et objets de culte, mais les textes du patrimoine, en version originelle, en sont quasi absents. La recherche d'une clientèle élargie par le commerce en ligne, fait que ces librairies virtuelles francophones ne manifestent aucune tendance poli-

tico-religieuse flagrante. Croisant les apports des sociologues de l'immigration, de l'Islam, du fondamentalisme en France et d'autre part, des historiens du livre et de la lecture, cette recherche bien documentée restitue des dynamiques de terrain qui éclairent le parcours mouvementé allant du CORIF (1989) au Conseil français du culte musulman (2003). En même temps qu'elle dissipe des naïvetés et des fantasmes, elle montre les relations nouvelles (en pratique) des musulmans français aux livres religieux. Le Coran, réputé «intraduisible», est lu en français, sans qu'une traduction canonique ne s'impose. De multiples obédiences religieuses coexistent, marquées par des traditions spirituelles autant que culturelles (Maghreb vs Moyen-Orient, mais aussi Maghreb vs Sud Sahara). Les pratiques relevant de la culture orale sont transformées par la fréquentation du texte imprimé ou numérisé. Bref, en même temps qu'il se met à parler français, l'Islam s'installe dans les réalités institutionnelles et culturelles de la «Francité», où s'affichent mœurs libérales, laïcité, consumérisme et inculture religieuse (à part un vieux réflexe anticlérical). De même que la tradition chrétienne a produit, au fil des siècles, tout une littérature fustigeant la corruption foncière du monde en marche, ce choc provoque des écritures de réserve, de défiance ou de rejet du «monde occidental». Mais ces condamnations dessinent aussi des voies pour y rendre, sans reniement, la vie possible. Cependant, l'inculture religieuse du pays d'accueil incite ses élites ou sa population à plaquer ses propres schémas politiques sur cette dynamique d'acculturation. Un regard moins averti que celui de Soraya El Alaoui pourrait ainsi confondre les condamnations morales et sociales de la piété musulmane avec des proclamations d'islamisme radical et nourrir les préjugés culturels en décrétant les musulmans «inassimilables». La force de cette enquête sociologique est justement de s'appuyer sur un regard de «longue durée», et de reconnaître aujourd'hui, sur les trottoirs de la Goutte d'Or, des processus maintes fois décrits par les historiens du livre travaillant sur la littérature de colportage ou l'édition religieuse populaire dans l'Europe à l'âge moderne.

.

Notes de lecture

Thèse de 1998, EHESS, *Les librairies islamiques. Naissance d'une pratique culturelle.*

Années 85, Goutte d'Or, Folie Méricourt, apparitions de «librairies islamiques» (désignées comme telles par les librairies arabes plus généralistes), el Houda (la Bonne voie), Essalam (la Paix), al Badr aln Muqaddas (la lune sacrée), etc. Foire annuelle du livre islamique en banlieue parisienne.

Recherche: nouveauté que révèle ces créations, pratiques de lectures destinées à un public populaire encadré ou non par des associations liées aux lieux de culte.

Pb de la recherche: lié aux sources (travail de terrain 1990–97), lié au sujet, au croisement entre sociologie de l'immigration, de l'Islam mais aussi du fondamentalisme en France et d'autre part, sociologie du livre et de la lecture.

Événements 1993: librairie du XIe liée au FIS algérien;

Août 1994: son libraire responsable est appréhendé dans l'affaire de Folembray;

Mai 94: interdiction des ouvrages antisémites, antichrétiens et anti-occidentaux d'Ahmed Deedat, fondateur directeur du centre islamique de Durban en Afrique du Sud, auteur prolifique diffusé par des maisons d'éditions à Beyrouth, au Caire et en France (en France, censure slt des livres pornographiques, antisémites-racistes-pronazis, islamiques). Interdit également de venir faire une conférence en France.

Août 94 Pasqua fait arrêter 26 islamistes, internés à la caserne de Folembray.

Printemps 1995, interdiction de l'ouvrage *Le licite et l'illicite en Islam* de Youssef Al-Qardhawî (frère musulman, prison sous Nasser, doyen de l'université du Qatar).

Eté 1995: Affaire Kelkal considérée comme liée au livre islamiste.

Plan: approcher les relations lecteurs/livres, par les agents de distribution et leur clientèle

1. socio du livre autour des librairies et espaces de sociabilité de la lecture religieuse

2. production de la librairie (offre modulée par la demande des clients => substitut d'une enquête impossible sur le lectorat)

3. lieux de production et éditeurs

Chapitre 1. Les librairies dans l'espace parisien

Chapitre 2. Autres circuits du livre religieux: trottoirs (autour des mosquées ou aux marchés), foire au livre islamique, instituts islamiques

Chapitre 3. Les objets (islamiques ou culturels)

Chapitre 4. Les livres (la «turath» ou tradition islamique; la littérature contemporaine)

Chapitre 5. L'édition libanaise (les avantages, la non-spécialisation, le marché français)

Chapitre 6. L'édition locale (spacialités, structures, producteurs locaux pour une consommation locale, irrégularités, l'édition fonction secondaire)

CCL: La crise annoncée du livre islamique/ Internet, l'autre circuit

Annexes, Biblio, Glossaire, Index des noms.

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

Judith Lyon-Caen, La Lecture et la Vie.

Les usages du roman au temps de Balzac

Paris: Tallandier 2006, 383 p.

Voici un livre savant, tiré d'une recherche scrupuleuse, et qui se lit «comme un roman». L'auteur nous entraîne à la découverte du public anonyme qui, sous la Restauration et la Monarchie de Juillet, a fait la gloire de d'Eugène Sue et Balzac, la célébrité de best-sellers comme les *Mystères de Paris* ou de La

Physiologie du mariage et la fortune du roman puisqu'il devient alors le premier genre littéraire, écrasant la poésie et le théâtre. Le coût des livres les met hors de portée des bourses populaires, mais deux innovations permettent de lire sans se ruiner: les cabinets de lecture, qui louent des livres pour quelques sous, et les journaux dont le «rez-de-chaussée» (le bas de la Une) est réservé aux feuilletons. *Les Mystères de Paris* sont publiés dans le *Journal des Débats* qui augmente ainsi ses ventes de façon substantielle. Chaque livraison romanesque côtoie au jour le jour les articles des journalistes, et comme elle a pour décor le monde contemporain, la fiction se trouve en phase avec un monde dont elle décrit la face cachée, à la façon de reportages pris sur le vif. Le lecteur actuel voit souvent les considérations de Balzac ou Eugène Sue sur le mariage, le déclassement, les prisons, la presse, comme des digressions trop longues, ralentissant l'intrigue. Elles étaient alors lues, au milieu des autres articles du journal, comme autant de réflexions sur l'actualité sociale et politique, et même comme des prises de position (progressistes) dans le débat législatif. Il ne faudrait pourtant pas interpréter ce succès comme un signe de consensus social autour du roman.

En effet, le roman est toujours absent des cursus scolaires et fermement condamné par les autorités religieuses et morales. De nombreux critiques littéraires se font l'écho de ce rejet traditionnel, car sous prétexte de peindre les mœurs, il «allume l'imagination, affaiblit la pudeur, met le désordre dans le cœur» pour citer la marquise de Lambert dans son *Avis d'une mère à sa fille* paru en 1728. Un siècle plus tard, malgré les efforts pour promouvoir des «bons romans» récompensés par le prix Montyon de l'Académie française à partir de 1820, les romans à succès désespèrent toujours la critique académique. *La Rabouilleuse* de Balzac «méconnaît, je ne dirai pas la morale la moins rigoureuse, mais les plus simples lois de la bienséance et de la décence» (1843). *Les Mystères de Paris* s'attirent les mêmes foudres: «Par le plus horrible des adultères, car c'est celui du vice et de la vertu, de la prostitution et de la chasteté, de la lumière et de la nuit, M. Sue a confondu, dans le type de Fleur-de-Marie, ce qu'il y a de plus pur et ce qu'il y a de plus souillé» (1843). De nombreux faits-divers dramatiques sont évoqués pour étayer cette nocivité supposée du roman de mœurs, qui conduit des Julien Sorel à l'échafaud et des Emma Bovary au suicide.

Le jugement des censeurs est contredit pas les lettres de lecteurs et c'est bien là tout l'intérêt du travail de Judith Lyon-Caen. Au cœur de son enquête, les lettres envoyées à Eugène Sue et à Balzac. L'échantillon des admirateurs et surtout des admiratrices ne peut donner une image fidèle de tout leur lectorat et de la façon dont leurs livres ont été reçus dans le grand public, puisque ceux qui ont été déçus, scandalisés, ou qui se sont ennuyés, sont absents par définition. En revanche, on peut retrouver dans l'éventail des témoignages, la diffusion d'un modèle de lecture empathique qui explique leur succès: les habituels «laissés-pour-compte» de la société se sont reconnus dans le roman. Ces correspondants ont surmonté leur timidité devant le «grand auteur» («j'ai commencé plusieurs lettres. Je les ai toutes déchirées, ne les jugeant pas dignes de votre intérêt») pour confier leur admiration («c'est avec bonheur et enthousiasme que j'ai lu cette œuvre de votre géni») et leur émotion («vous avez fait vibrer en moi mille cordes douloureuses»). Chacun vient témoigner de la véracité de la fiction, dont la preuve est son expérience («moi aussi, comme Mathilde...») et s'épanche plus ou moins longuement en racontant sa propre histoire. Que la lettre aboutisse ou non à une demande d'aide (envoyer un secours en argent, faire une démarche de recommandation, ou simplement répondre à la lettre), ils s'adressent à l'auteur pour dire tout le profit qu'ils ont tiré de leur lecture, du seul fait de cette reconnaissance. Quelqu'un (un grand auteur, assurément, pour avoir ainsi le génie omniscient de sonder les reins et les cœurs) s'est intéressé à leur condition, a trouvé les mots pour dire le malheur des faibles, la brutalité des puissants, l'hypocrisie des censeurs, la fragilité des femmes, les désillusions de la vie conjugale, dans une société devenue folle. Si la fiction constitue une leçon de vie, c'est que justement aucun lecteur ne la confond avec la réalité, contrairement à ce que croient les critiques lettrés qui viennent d'un autre monde. Enfin, l'existence même de tels auteurs permet de croire qu'il est possible de «réussir» dans ce monde, tout en le dévoilant, ce qui confine à leurs personnes un statut d'exception. Eugène Sue, dénonciateur des injustices tues et des abus impunis, fait voir la misère ouvrière, la violence des prisons, l'abandon des enfants, Balzac est le défenseur des femmes incomprises et des génies méconnus.

De là à croire que la littérature a directement à voir avec la politique, la justice, la démocratie, le sort des classes populaires, il n'y a qu'un pas. Avec la révolution de 1848, l'euphorie est de courte durée. Le choc de la réalité provoque «l'effondrement de l'illusion lyrique», écrit Judith Lyon-Caen. Les auteurs perdent la foi dans le pouvoir des mots pour changer le monde. Le Second Empire autoritaire rend la lit-

térature coupable de la tourmente révolutionnaire et met la production intellectuelle sous surveillance, car «C'étaient les romans qui avaient perdu la France» (comme le dit un personnage de *Lamiel*). Si le réalisme ou le naturalisme, après 1850, ambitionnent toujours de mettre la fiction au service d'une étude «objective» du monde social, leur projet est strictement littéraire, donc élitiste: on ne vise plus un public populaire, Flaubert a perdu ses illusions politiques et vomit le suffrage universel qui a plébiscité Napoléon III. Zola renoue avec les grands tirages, mais il ne conçoit la vérité du roman social qu'appuyée sur la science. Ainsi, conclut l'auteur, après la liberté inventive des années 1820–1840, se consolide une méfiance durable «à l'égard de la culture de masse, mauvaise culture accusée d'abrutir ou d'endoctriner, quels que soient ses supports, livre, journal, cinéma, radio, bande dessinée, télévision».

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

Francis Marcoin: Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle.

Paris: Honoré Champion; Genève: Diff. Slatkine 2006 (Histoire culturelle de l'Europe 7), 891 p.

Francis Marcoin est professeur de littérature française et directeur du Centre de Recherches Littéraires «Imaginaire et Didactique» – CRELID à l'Université d'Artois à Arras. Ce Centre publie une revue biannuelle, *Les Cahiers Robinson*, consacrée à la littérature pour la jeunesse et à l'enfance. Cette volumineuse étude se révèle d'emblée comme une source extrêmement précieuse de documentation pour la recherche francophone dans le domaine de la littérature pour enfants au XIXe siècle, car elle lie, enrichit et documente, de manière très conséquente, ce qui a été écrit jusqu'ici, souvent de manière partielle. Elle ne prétend sans doute pas à l'exhaustivité, mais l'auteur, dans sa quête minutieuse des écrivains et des œuvres y tend, sans doute à son insu.

Cette étude se déroule dans le temps, offrant au lecteur, par la mise en scène de multiples acteurs: écrivains, éditeurs, pédagogues, journalistes, membres du clergé, ou censeurs, une mise en perspective et des croisements qui contextualisent le propos, le rendent subtil, original, évitant ainsi l'écueil d'une simple énumération d'oeuvres sur fond d'histoire. L'étude se veut «littérair », c'est à dire appliquée au texte et donc critique et s'intéresse en priorité à la production française. Francis Marcoin ne peut faire l'économie de revenir sur la question de la délimitation et de la définition du public concerné ici, celui des enfants, des jeunes, variant selon les époques quand il n'est pas associé tout simplement à l'idée de peuple ou du populaire, car dit-il, «dans la sagesse supposée des écrits populaires, comme dans leur accessibilité, quelque chose porte vers l'enfance ou vient d'elle». Francis Marcoin préfère d'ailleurs parler de librairie «de jeunesse» pour respecter le fait que la notion d'enfant n'est pas stable. La période explorée ici, le XIXe siècle avec un retour sur le XVIIe dans le premier chapitre, l'est selon un découpage qui suit plus ou moins les mouvements de l'histoire: Premier Empire, Restauration, Monarchie de Juillet, Deuxième République et Second Empire, Troisième République, qui donnent à voir cette variation. Bien que l'enfant soit une «ancienne nouveauté», chaque époque croit qu'elle invente l'enfance alors qu'en fait ce qu'elle écrit et publie pour elle, révèle tout autant la représentation qu'elle a d'elle, ce qu'elle veut pour elle ou ce qu'elle projette sur elle. L'auteur le signifie dans l'intitulé de chacun des chapitres qui organise son étude: l'enfant des «philosophes», l'enfant de Juillet, l'enfant du journal, l'enfant de la modernité, l'enfant patriote et anarchiste. Au tournant du siècle, la vision de l'enfant est plus diffuse, troublée voire équivoque; l'intérêt se porte sur son psychisme, un nouveau continent à explorer, et il sera moins question de parler *à* l'enfant que *de* l'enfant.

Le corpus formé par l'ensemble des œuvres «intentionnelles» ou non appelle une délimitation. Au XIXe siècle, les œuvres publiées pour les enfants – mais le plus souvent pas seulement pour eux, car les œuvres supposées puériles ou éducatives se sont aussi éparpillées du côté des adultes (voir le nombre d'ouvrages avec une «double adresse»), les livres lus par les enfants mais pas forcément écrits pour eux forment un ensemble flou, composite que l'on n'identifie pas, que l'on ne nomme donc pas. Vers 1830, l'idée de *littérature enfantine* est à concevoir et c'est l'éditeur qui va jouer un rôle déterminant et essentiel en fixant les contours de cette littérature et en l'organisant dans des collections, il est vrai quelquefois arbitraires, qui vont tout à la fois cibler le public et orienter la création littéraire. En nommant le domaine, on le délimite, mais on l'ouvre aussi à d'autres oeuvres que l'on croit être bonnes pour les enfants, (contes, fables, récits de voyages et de découvertes, par exemple). L'avènement de la littérature enfantine se situe donc dans la rencontre progressive d'une intention éducative et d'une option

artistique, autour de l'enfant. Tout au long de sa réflexion, Francis Marcoin revient en détails sur l'apport de l'éditeur, – mais aussi de l'imprimeur et du libraire, il lui arrive d'ailleurs d'être tous les trois à la fois, dont le désir de création est assujetti aux impératifs économiques, et l'évolution de son travail, étroitement lié aux événements et aux crises politiques. L'enfant devient prétexte à une écriture et favorise l'émergence de la figure de l'écrivain et de son statut. Celui-ci n'est pas toujours spécialisé dans le domaine «enfant» mais si son ancrage est trop exclusivement pédagogique ou religieux, il n'a alors pas accès à la scène des milieux littéraires. Le poids conjugué de l'éditeur et du public enfantin semble effacer la notion même d'auteur qui crée souvent dans un quasi anonymat. Il est issu des élites (comme de nombreuses femmes romancières, par exemple) et participe, surtout après 1830, à l'engouement pour l'enfance, un public qu'il faut divertir et instruire. Au fil du siècle, de grands écrivains s'y engagent aussi comme Alexandre Dumas ou Victor Hugo qui dans un double mouvement, inspire la «petite littérature» tout en s'inspirant d'elle (Cosette, Gavroche). L'intense activité éditoriale de la seconde moitié du XIXe siècle produit un corpus important d'ouvrages dont la plupart ont disparu et travailler à cette librairie de jeunesse c'est «toucher à une bibliothèque absente». Francis Marcoin, s'attache donc à recenser, à hiérarchiser des œuvres considérées comme mineures, en rétablissant des proportions, afin que celles qui sont le plus déterminantes prennent tout leur relief. Par l'acte de lecture et l'acte critique, il remet «en circulation» les œuvres et les auteurs qui avaient leur place et l'estime des lecteurs de leur époque. Il se livre, en homme de lettres, à un vrai travail de reconnaissance de cette littérature dite moralisante, très souvent déconsidérée. Il pense que «tout livre peut échapper à son projet le plus explicite, […] que de la récréation naîtra de l'éducation, que l'imagination naîtra paradoxalement du souci d'instruire et d'édifier et qu'elle sera [finalement] victorieuse». Cette étude représente une somme magnifique d'informations et de mises en liens permettant dans un même mouvement de lecture, de pointer et de repérer, dans la perspective choisie ici, des éditeurs, des auteurs et des œuvres connus et reconnus du XIXe siècle et de découvrir ou de redécouvrir les «oubliés» ou les «déconsidérés» réunis ici par le travail patient et empathique du critique littéraire et de l'historien de la littérature.

Josiane Cetlin, 7, rue de la Combe, 2054 Chézard-Saint-Martin
e-mail josiane.cetlin@bluewin.ch

Sophie de Mijolla-Mellor, L'enfant lecteur.

De la Comtesse de Ségur à Harry Potter, les raisons d'un succès.

Paris: Bayard 2006, 190 p.

L'auteure introduit sa réflexion en affirmant d'emblée que «les enfants aiment lire pour peu qu'on sache les toucher»; c'est la séduction de l'enfant par le livre et donc par son auteur qui retient ici toute son attention. Elle n'a pas l'ambition de faire le tour de la production réservée aux enfants entre 6 à 11 ans – son public cible, mais elle se focalise plutôt sur trois succès de librairie, la Comtesse de Ségur, la collection «Chair de poule» parue chez Bayard et d'Harry Potter. Elle laisse de côté les aspects de la médiation et de la médiatisation dont ces livres ont été l'objet, pour s'interroger plutôt sur leur contenu symbolique. Sophie de Mijolla-Mellor pense qu'ils doivent une grande part de leur succès, et pour certains leur durabilité, aux enfants qui les ont aimés parce qu'ils s'y sont retrouvés, reconnus. Le fondement du plaisir et de l'attachement à lire viendrait donc de «l'éprouvé» de cette reconnaissance de soi.

Dans cet ouvrage, l'auteure a voulu repérer au travers d'œuvres aimés quels sont les affects, les désirs et les rêves que les auteurs, dont il est question ici, ont su mobiliser chez les enfants, le temps d'une lecture.

Trois thèmes structurent cette étude: «Mettre en mots les émotions: la Comtesse de Ségur»; «Jouir de l'angoisse de fiction comme enfant et comme adulte: la collection *Chair de poule*»; «S'envoler dans la magie de la toute-puissance: Harry Potter».

Dans le chapitre sur la Comtesse de Ségur, l'auteure s'attache à dévoiler, de son point de vue de psychanalyste, le personnage de Sophie, cette héroïne du Second Empire des *Malheurs de Sophie*, des *Petites filles modèles* ou des *Bons enfants*. On pourrait la juger démodée, hâtivement, mais grâce à la profondeur psychologique qu'a su lui donner sa créatrice, elle continue, aujourd'hui encore, à incarner les conflits psychiques existentiels de l'enfance. Bien que son personnage soit très largement autobiographique, la Comtesse de Ségur excelle dans l'art de la transposition en élevant à l'universel la mise en scène de ses quêtes et de ses chagrins d'enfant; elle détourne ainsi l'analyste d'un simple décodage biographique plus restrictif.

En petite fille libre et intelligente, Sophie expérimente le monde en fourmillant d'idées sans renoncer à aucune d'elles, ce dont les enfants lecteurs lui sont particulièrement reconnaissants! Elle s'essaye à

devenir grande, fait l'expérience de la jouissance aussi bien dans la gourmandise (une faim jamais apaisée) que dans la cruauté (les animaux coupés en morceaux), joue à la vie et à la mort (la poupée de cire et son joyeux enterrement), éprouve sa propre violence et celle des adultes. Ici, les pulsions font l'histoire. Emotions, honte, colère, sont autant de sensations et d'affects que l'enfant, dans la réalité, expérimente sans toujours pouvoir en connaître l'origine ou le sens. La découverte de cet alter ego dans le roman lui offre une solution précieuse car il peut tout à la fois s'identifier au héros ou s'en différencier. C'est ainsi que ce que vit l'enfant émotionnellement peut prendre sens, dans cette constatation que ce qu'il éprouve est vécu par d'autres.

On reproche volontiers à la Comtesse le sadisme (les fustigations) et la cruauté qui sont souvent à l'œuvre ici, mais Sophie de Mijolla-Mellor, en replaçant ces comportements dans le contexte des récits, en résonance avec le développement psychique de l'enfant, les différencie, les analyse et les explique sans manquer de relever toutefois qu'un éditeur d'aujourd'hui n'hésiterait pas à en censurer certains passages! Elle souligne encore que la lecture des textes de la Comtesse ont un effet analytique sur ses lecteurs; qui ne se rappelle, en effet, jusque dans l'âge adulte, la jubilation, mais aussi la crainte, voire l'effroi, éprouvés devant la manière frondeuse dont la petite Sophie bravait les interdits et en subissait les terribles conséquences?

L'auteure appelle «angoisse de fiction», la peur en littérature; celle que le lecteur éprouve à la lecture de romans policiers ou de récits où l'étrange et l'inquiétant surgissent dans des situations très familières comme dans les romans de Robert-Lawrence Stine publiés dans «Chair de poule». Le succès de cette collection, aujourd'hui détrônée par Harry Potter, ne tient pas seulement au style de Stine: les chapitres sont très courts (il vient au secours des lecteurs déchiffreurs), les descriptions réduites au maximum, la psychologie des personnages se déduit aisément des brefs dialogues, le travail d'imagination est cadré (comme dans la BD), les éléments visuels épurés à l'essentiel, mais aussi à la rencontre entre le familier des situations et des personnages et l'étrange, le fantastique qui développent et illustrent des angoisses inconscientes universelles. Comme la peur de la mort par exemple, dans *La maison des morts*, où la fonction symbolique de la maison, protectrice, enveloppante, archaïque est détournée pour devenir dévorante, mortifère. Dans la réalité, l'enfant vit à un moment de sa vie ce que l'auteure appelle ici «l'effondrement des certitudes»; il prend conscience des dissimulations parentales; les choses, le monde, les personnes ne sont plus transparents, et ce qui est connu, rassurant peut devenir inquiétant car il y a de l'espace pour de l'inconnu, donc du danger. Il y a deux réponses possibles, mais souvent simultanées, à cette perte: l'évitement qui se transforme en cauchemar, en phobie, ou une réponse active par le jeu, le questionnement, le besoin de savoir, une pulsion de chercher. Chercher quoi? L'énigme des origines, de la vie (la sexualité des parents, la naissance des enfants) et de la finitude.

La fiction autorise un jeu d'identifications où le jeune lecteur peut être tour à tour le personnage qu'il veut, l'assassin, la victime, le fantôme – qui lui permet de voir sans être vu, ou celui qui résout l'énigme. Ses fantasmes momentanément découverts dans le texte créeront un attachement particulier au livre, connu de lui seul.

Les adultes gardent de l'enfance le plaisir de l'angoisse de fiction et de l'énigme. La fiction leur permet à eux aussi de gérer psychiquement l'angoisse de la réalité; le succès intarissable d'Agatha Christie, d'Edgar Alan Poe et de bien d'autres, ou encore d'Hitchcock au cinéma, sont là pour en témoigner.

Pour Sophie de Mijolla-Mellor, si l'œuvre de J. K. Rowling (six récits) a connu un si grand succès auprès des jeunes, c'est qu'elle est d'abord une peinture de l'enfance; au début, une enfance plutôt banale, puisqu'elle se passe d'abord dans une famille de la petite bourgeoisie anglaise, puis s'originalise, dans un internat pas ordinaire pour jeunes sorciers. Mais c'est la figure du héros orphelin, mal aimé et différent des autres, auquel sera révélé son statut d'exceptionnalité, qui touche le plus les enfants. Ici aussi, la question des origines est centrale (sang pur, sangs mêlés, secret) et celles d'Harry Potter sont marquées par la haine et la persécution dont il porte la trace sur le front. Tout au long des différents récits, Harry Potter résiste au persécuteur grâce aux forces du bien, l'amour de sa mère en l'occurrence, mais aussi au mal qui sans le vouloir, lui a conféré quelque chose de sa puissance. Il devra donc lutter pour transformer ce destin ambigu en victoire héroïque. La quête d'Harry Potter est aussi une quête de la redécouverte progressive de ses origines, connues des autres mais pas de lui. Le mensonge qui a recouvert les circonstances de la mort de ses parents a colmaté sa curiosité et l'a empêché, pour se consoler, d'en imaginer d'autres en recourant, comme tous les enfants, à l'usage du «roman familial», cette fiction où ils s'inventent de nouveaux parents parce que ceux de la réalité les ont, à tort ou à raison, rejetés ou déçus. Pour Harry Potter, c'est l'inverse qui se pro-

duit; la révélation de la force morale, de la richesse intellectuelle, matérielle de ses vrais parents fait d'eux des personnages d'un «roman familial».

Les enfants sont aussi très sensibles à l'usage qui est fait ici de la magie. Elle ne conduit pas les apprentis sorciers vers la toute-puissance, car ils en font un usage contrôlé qui doit plutôt les conduire vers la sagesse. La magie n'est jamais déconnectée de la quotidienneté; elle est ici tissée de réalité, mais clivée, dans un monde à part.

La création par J. K. Rowling de «l'épouvantard» (cette créature informe dotée de tous les possibles) pour faire comprendre à l'enfant que l'objet de sa peur n'est autre chose que son fantasme projeté sur le monde extérieur dont la neutralisation passe ici par l'humour ainsi que celle du «Détraqueur» (créature flottante, maléfique qui aspire le bonheur, l'âme) comme métaphore de l'angoisse enfantine et de la dépression joue aussi en faveur de l'attractivité puissante de l'œuvre.

C'est ainsi que Sophie de Mijolla-Mellor explore et décode, de son point de vue de psychanalyste, ces œuvres qui ont su rencontrer le monde imaginaire et secret des enfants mais aussi des adultes.

Josiane Cetlin, 7, rue de la Combe, 2054 Chézard-Saint-Martin
josiane.cetlin@bluewin.ch

Theunert, Helga (Hrsg.): Bilderwelten im Kopf

Interdisziplinäre Zugänge

München: kopaed, 2006. 139 Seiten

Mediale Bilderwelten sind omnipräsent. Ein Aufwachsen ohne medienvermittelte Wirklichkeiten – und Schein-Wirklichkeiten – ist gar nicht mehr denkbar. Das breite und vielfältige Medienangebot reicht vom Bilderbuch und der Berichterstattung über Film und Fernsehen bis zu virtuell ausgestatteten Räumen und komplexen 3-D-Simulationen im Computerspiel. Wechselwirkungen zwischen mentalen Repräsentationen und virtuellen Gegenwelten, eine Invasion brutaler Bilder, Wirklichkeitsverlust und die Frage nach schädigenden Einflüssen künstlicher Bildszenarien sind seit längerem Gegenstand des öffentlichen Diskurses. Da populistische Interpretationen und Rückgriffe auf bewahrpädagogische Haltungen (wieder) die Runde machen, tut eine sachkundige und differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik not.

Im Herbst 2005 lud deshalb das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (München), gemeinsam mit der Bundeszentrale für Politische Bildung und der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM), zu einer interdisziplinären Fachtagung zum Thema «Bilderwelten im Kopf». Die Beiträge von Vertreterinnen und Vertretern aus den Bereichen Medienpädagogik (Bernd Schorb, Helga Theunert, Hans-Dieter Kübler), Neurowissenschaft (Klaus Mathiak), Pädagogische Psychologie (Andreas Krapp), Entwicklungspsychologie (Lieselotte Ahnert), Linguistik (Gudula List), Schulpädagogik (Gerhard Tulodziecki) und Jugendmedienschutz (Verena Weigand) liegen nun in einem schlanken Sammelband vor und beschäftigen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen.

Der Faszination, die unumstritten von Fernsehen, Internet und Computerspielen ausgeht, sollen immer wieder strittige Fragen gegenüberübergestellt werden. Wie reagieren Heranwachsende auf die mediale Bilderflut? Wie verarbeiten sie Fernsehbilder von Katastrophen und Gewalt? Welche Rolle spielen die Bildmedien für schulische und ausserschulische Lernprozesse, und welche Bedeutung kommt ihnen bei der Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben zu? Machen Ego-Shooter die Kinder aggressiver?

Wie zu erwarten ist solchen Fragestellungen nicht mit einfachen Erklärungs- oder Wirkungsmodellen jenseits sozialer Kontexte beizukommen. So plädiert Bernd Schorb einleitend für eine integrale Medienpädagogik. Es gilt, Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen, die sich mit Medien auseinandersetzen, mit medienpädagogischen Ansätzen zusammenzuführen und gewonnene Erkenntnisse auch für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen. Auch wenn nicht durchweg Einigkeit herrscht und eine gemeinsame Sprache zum Teil noch gefunden werden muss, so geht aus den fundierten Fachbeiträgen des vorliegenden Tagungsbandes doch deutlich hervor, dass Medienaneignung, als aktiver und lebensbegleitender Prozess begriffen, nicht in Einzelaspekten betrachtet und verstanden werden kann.

Daniel Ammann, Pädagogische Hochschule Zürich, FB Medienbildung / Schreibzentrum, Stampfenbachstr. 121, 8090 Zürich, E-Mail: daniel.ammann@phzh.ch