

Andrea Bertschi-Kaufmann

Leseförderung und Leseentwicklung

Ein fachdidaktisches Entwicklungs- und Forschungsprojekt für den Leseunterricht der Primarschule

"Leseförderung und Leseentwicklung" ist ein gemeinsames Projekt der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) und der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons Aargau, geplant für vier Jahre (1993-97). Es hat zum Ziel, das Lesen und Schreiben in den ersten fünf Schuljahren zu unterstützen mit Grundlagen, Modellen und Materialien und gezielte Beobachtungen zur Wirksamkeit zu gewinnen. Zur Zeit beteiligen sich 25 Lehrkräfte mit ihren Schulklassen an der Projektarbeit; im Rahmen ihrer Ausbildung (Forschendes Lernen) arbeiten Lehrerstudentinnen und -Studenten der HPL an Teilprojekten mit. Die Projektleitung hat Andrea Bertschi-Kaufmann.

1. Entwicklungen und Öffnungen im Leseunterricht: dringend notwendig

Jugendliche, denen die Volksschule die Kulturtechniken "Lesen" und "Schreiben" vermittelt hat, sind häufig lediglich partielle Leserinnen und Leser, d.h. ohne Fähigkeit, Schrift und Buch eigenständig zu nutzen. Für einen beträchtlichen Teil von ihnen ist Lesen nach wie vor Schwerarbeit, die sie nur unter äusserem Druck auf sich nehmen und die sie deshalb nach der Schulzeit zunehmend schlechter bewältigen (vgl. Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfungen 1989 und die OECD - International Adult Literacy - Studie 1995). Der Bedeutung, welche die schulische Leseförderung für das Leseverhalten, für den Zugang zur Schrift und für die Schullaufbahn haben kann, stehen die Defizite des traditionellen, eng geführten Leseunterrichts gegenüber. Dieser strukturiert sich meist nach curricular vorkonstruierten Abläufen, nach Stoffvorgaben und in Arbeitsschritten, die dem mittleren Leistungsstand der gesamten Schulklasse angepasst sind; er ist "überorganisiert" und verunmöglicht häufig individuelle Lese- und Textaneignungsprozesse. Der schulischen Lesearbeit werden damit genau die Qualitäten entzogen, die die private Leseerfahrung auszeichnen und die sie - gerade im Verbund der verschiedenen zur Verfügung stehenden Medien - attraktiv und lohnend machen: ein vielseitiges Angebot an Lesestoffen, Hinführung und Begleitung während des individuellen Leseprozesses und die Gelegenheit zum Austausch von Leseerfahrungen. Die Entwicklung eigenständiger Zugänge zu Schrift und Buch wird im traditionellen Leseunterricht vielfach eher erschwert. Für Kinder aus leseungewohnter Umgebung hat dies besonders negative Folgen.

Versteht sich Schule aber als Instanz für Lesesozialisation -und nicht im engen Sinn als Vermittlerin von Leseverfahren und -techniken - verbindet sie lesepädagogische und -didaktische Überlegungen; sie braucht dafür Orientierungen, Modelle und Materialien, mit welchen sie eigenständige Lesehaltungen stärken und auch für die schwerer zu erreichenden Kinder wirksam werden kann. Die aktuelle Unterrichtsentwicklung hin zur Differenzierung und Individualisierung des Lernangebots und das wachsende Interesse an der Perspektive der Lernenden ist gerade für die Leseförderung äusserst hilfreich.

2. Fördermassnahmen: Die Schule als Lesewelt

Aus der Lesesozialisationsforschung (HURRELMANN) und den Arbeiten zu "Lesebiographien" (SCHÖN) erhalten wir wichtige Hinweise darauf, was Kinder brauchen, um habituelles Lesen und die eigenständige Nutzung von Schrift aufbauen zu können. Unsere Unterrichtsarrangements entwickeln wir auf dieser Grundlage:

- regelmässig wiederkehrende Situationen, in welchen erzählt und vorgelesen wird und welche die Kinder mit positivem sozialem Erleben, mit "Behaglichkeit" verbinden können.
- ein reiches Angebot an verschiedensten Lesestoffen (unterschiedliche Inhalte und Genres - unterschiedliche Anforderungen an die Lesefähigkeit), aus welchen die Kinder - entsprechend ihren Interessen und ihren sich entwickelnden Kompetenzen — auswählen können.

Der Rahmen hierfür sind "freie Lesestunden", in welchen der Lehrer/die Lehrerin mit Buchhinweisen und Lese-proben Leseinteressen anregt, einzelne Kinder bei der Lektürewahl berät und beim Lesen je nachdem begleitet.

- die Gelegenheit zum Gespräch und zum Austausch über das Gelesene mit andern Kindern und mit Erwachsenen. Im Gespräch unter Leserinnen und Lesern, in der wechselseitigen Animation und Beratung (BLES) erhält die Lesearbeit den Charakter sozial-integrierender (statt isolierender) Tätigkeit.

- mit Texten handeln und gestalten. Die Veranschaulichung, Konkretisierung und Verlebendigung von Buchinhalten mit "produktiven Verfahren" erleichtern jungen Leserinnen und Lesern,

Erfahrungen aus Texten zu gewinnen und diese als Bestandteile eines wachsenden und soliden Leserepertoires aufzubewahren.

- das schulische Lektüreangebot selber ergänzen dürfen und damit die institutionellen Grenzen von Schule und Unterricht öffnen für die auserschulischen Medien- und Leseerfahrungen der Kinder. Die Öffnung wird dabei wirksam nach beiden Seiten: Wenn in der Schule Freizeitlektüren thematisiert und integriert werden, vermittelt der Leseunterricht umgekehrt auch Anregungen, welche die Kinder ausserhalb der Schule verwerten.

3. Wirksamkeitsstudien: Lesejournale vermitteln Einblicke

Was in der fachdidaktischen Diskussion als "Öffnung des Unterrichts" gefordert wurde, ermöglicht vielerlei neue und intensive schulisch vermittelte Lese- und Schreiberfahrungen. Konkrete Unterrichtshilfen für eine differenzierende Leseförderung sind für die Praxis nach wie vor ein Desiderat. Vor allem fehlen gezielte Beobachtungen dazu, wie Kinder (oder wie Jugendliche) ein offenes Angebot an Lesestoffen

- auch ausserhalb der Schule -nutzen, das heisst, es fehlt Begleitforschung, die Aussagen über Wirkungen von Fördermassnahmen und über die möglicherweise stimulierten Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht machen kann.

Neben der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmodellen hat unser Projekt vor allem hier seinen Schwerpunkt. Die enge Zusammenarbeit mit der Schulpraxis ermöglicht die gezielte und kontinuierliche Überprüfung der Wirksamkeit. Ausgewählte Kinder beobachten wir über mehrere Jahre gezielt und

vergleichend. Ihre Lesebiographien dokumentieren wir in Fallstudien. Grundlage für unsere breite Untersuchung sind die Lesejournale (Lesetagebücher) von 200 Kindern. Hier halten die Schülerinnen und Schüler Leseprozesse und Leseerfahrungen in eigenen Texten fest, kommentieren und spinnen Geschichten weiter und machen damit ihre Lese- und Schreibentwicklungen sichtbar.

Statt punktueller und sporadischer Leistungen dokumentieren Lesejournale längere Prozesse. Im Vordergrund steht die Beratung, der Dialog zwischen den Lehrpersonen und den lesenden und schreibenden Kindern. Für die Wirksamkeitsstudien, für die Beobachtung und Beurteilung der Lese- und Schreibarbeit in der offenen Unterrichtsanlage sind die Lesejournale eine wichtige Grundlage. Sie zeigen, von welchen Texten sich die Schülerinnen

und Schüler haben anregen lassen, welche Erzähl- und Sprachmuster integriert werden, wie lange einzelne bei vertrauten Textsorten oder Schreibformen verharren, bis sie sich schliesslich Erweiterungen ihres Repertoires zumuten. Interessenschwerpunkte und -entwicklungen, Häufigkeiten, Qualitäten und Intensitäten der Lesearbeit werden hier sichtbar. Die Lesetagebücher dokumentieren die Lernfortschritte und die Stagnationen der einzelnen Kinder und geben damit Aufschluss darüber, wie Kinder das offene Angebot im freien, zwar begleiteten, aber nicht angeleiteten Unterricht aufnehmen und verarbeiten.

4. Beobachtungen und Einsichten

Die systematische Textanalyse der Kinderdokumente soll qualitative Aussagen über die wechselseitigen Beziehungen von Lese- und Schreibentwicklungen in den jeweiligen Unterrichtsanlagen ermöglichen. Eine umfassende Darstellung am Ende des Projekts soll die Ergebnisse zugänglich machen. Mit den Einblicken in die Lesejournale und dem Überblick über den Textkorpus ganzer Schulklassen sind aber erste Beobachtungen möglich:

Im Gesamt der kontinuierlichen Eintragungen in den Tagebüchern fallen zunächst die Nutzungsweisen auf, die bei den Primarschulkindern verschiedener Klassenstufen besonders häufig sind:

- Innerhalb derselben Klasse bewältigen die Kinder sehr unterschiedliche Lese- und Schreibpensen. Weder die Leistungen der viellesenden noch das erarbeitete Repertoire der leseschwachen entsprach den Erwartungen: im offenen Unterricht lesen und schreiben Kinder mehr. Kathrin (4. Schuljahr) dokumentiert in ihrem Journal innert 10 Monaten 42 Kinderromane, dazu mehrere Comics und Kinderzeitschriften; "Wenigleser" derselben Schulklasse haben im selben Zeitraum 5, 7, 8 Bücher gelesen und in eigenen Texten und Illustrationen ver-arbeitet. Während viele die Lektüren ausserhalb der Schulzeit freiwillig fortsetzen, gehört das Lesetagebuch für die meisten zur Schularbeit.
- Die meisten Kinder zeigen mit der Wahl ihrer Bücher, dass sie die eigene Lesefähigkeiten selber laufend richtig einschätzen. Nur jedes 20. Buch wird nicht zu Ende gelesen, obwohl die Unterrichtsanlage das Abbrechen von Lektüren durchaus zulässt.
- Viele Kinder schätzen auch die Lesefähigkeiten der ihnen Nahestehenden richtig ein, beraten einander bei der Auswahl kompetent und animieren sich gegenseitig auch zum Schwierigeren.
- Die Lese- und Schreibentwicklungen der Grundschul Kinder verlaufen sprunghaft; nach langen - scheinbaren - Stagnationen eröffnen sich für viele Erweiterungen und Kompetenzen, die wenige Tage zuvor nicht sichtbar waren. Die - von vielen Lehrerinnen und Lehrern erwartete -kontinuierliche Leseentwicklung vom "Einfachen" zum "Schwierigen", welche die Kinder sozusagen in einem selbstgebauten Lesecurriculum sukzessive durchlaufen würden, zeigt sich nur bei ganz wenigen Kindern.
- Kinder, die sich häufig umfangreiche und anspruchsvolle Literatur zumuten, "erholen" sich zwischendurch mit Büchern "mit grosser Schrift und fürs erste Lesealter".
- Für andere schafft die Möglichkeit, einfache Bücher lesen zu dürfen, aus deren "Lesealter" man eigentlich herausgewachsen ist, Zugang zu den schwierigeren.
- Die Beiträge (Texte und Zeichnungen), mit welchen die einzelnen Kinder im Lesetagebuch auf ihre Lektüren reagieren, sind unterschiedlich umfangreich, unterschiedlich exakt. Ganz offensichtlich bewerten die Schreiberinnen und Schreiber mit der "Sorgfalt" ihrer Eintragung das Leseerlebnis, das die Buchvorlage ihnen eben vermittelt hat.
- Bereits im 2. Schuljahr - und deutlicher in den folgenden Schuljahren - werden geschlechtsspezifische Lese-interessen und Leseweisen sichtbar. Mädchen und Jungen lesen

anders und anderes. Dies wird besonders deutlich bei den Titeln, die von beiden Geschlechtern gewählt und gelesen, aber auffallend unterschiedlich verarbeitet werden. Mädchen zentrieren

ihre Buchbesprechungen sehr viel häufiger auf einen Buchhelden oder eine -heldin, mit der sie sich auch sprachlich sichtbar ("ich") identifizieren. Jungen konzentrieren sich schreibend mehrheitlich auf Buchausschnitte, in welchen die Handlungsfolgen akzelerieren, oder auf Texte, die erstaunliche Fakten aufzeigen. Das - erwartete - Interesse am Sachbuch zeigt sich bei den Jungen deutlich auch in unsern Beobachtungen.

- Bei den meisten Kindern entwickelt sich das eigene Schreiben mit den zunehmend anspruchsvolleren Lektüren. In vielen Kindertexten sind Sprach- und Erzählmuster der Vorlage erkennbar und erweisen sich als "Schreibhilfe".

- Kinder, für die Deutsch Zweitsprache ist, finden in den Büchern für ihr eigenes Schreiben zunächst Kopiervorlagen, dann Muster, mit denen sie laufend autonomer verfahren.

- Einige Kinder zeigen erstaunliche Divergenzen zwischen ihrem anspruchsvollen Leserepertoire und ihren Schreibfähigkeiten. In ergänzenden Interviews zeigt sich, dass sie mehr aus Texten verstehen, als sie aufschreiben oder auf Anhieb erklären können bzw. wollen.

Zum Beispiel Dominik: ein Leseweg im 4. Schuljahr. Von Lucky Luke zu Uwe Timm - wie Kinder ihr Leserepertoire erweitern

Kinder nutzen das offene Leseangebot anders, als ihre Lehrerinnen und Lehrer erwartet haben: beweglicher und sprunghafter wechseln sie zwischen ihren Lesegewohnheiten und den ihnen vertrauten Genres einerseits und der "Trendliteratur", die massgebende Kinder in der Klasse thematisieren und empfehlen, andererseits. Individuelle Entwicklungen werden allerdings sichtbar, und dies besonders deutlich bei Kindern, die sich für die Erweiterung des Leserepertoires und für die Bewältigung fremder und komplexer Textmuster besonders viel Zeit lassen. Dominik gibt in seinem Lesejournal ein Beispiel dafür:

Er nimmt sich in der ersten freien Lesezeit "Circus Bodoni" von Deyv und Waltheriy, einen Comic-Band, "denn die Bücher von Carlsen Comics vien-de ich alle gut", notiert er dazu in sein Lesejournal und bezeichnet sich damit - für sich selber und für uns - als Kenner dieser Serie. Weil einige Jungen seiner Klasse unterdessen Knisters "Teppichpiloten" entdeckt haben (der erste Band wurde soeben vorgelesen) und man sich vordrängen muss, um den Folgeband zu ergattern, tut Dominik mit. "Teppichpiloten starten durch" ist ein Kinderroman mit 160 Seiten. Dominik bricht die Lektüre ab, "weil es so langweilig ist... ich entfeie die Knister Bücher nur denen die sie gerne lesen", schreibt er und teilt damit - vor allem sich selber - mit, dass er nicht zum Lesepublikum dieser textdichten, fantastisch überraschenden Literatur gehört. Für lange Zeit - während mindestens 10 Monaten - überlässt er die "dicken" Bücher anderen Leserinnen und Lesern in der Klasse und kehrt zu seiner Stamm-Lektüre zurück: er findet Deyv und Waltheriys "Lady Alberta" -"fiend ich sehr toll" -, nimmt sich zwischendurch ein Sachbuch über Schiffe (David Slariya, Schiffe) und liest sich dann beinahe durch die ganze Comic-Literatur, die in der Schulbibliothek zur Verfügung steht:

Morris/Gosciny, Lucky Luke. Die vier Räuber

Tome/Janry, Spirou - die Angst im Nacken - "...Die Spirou comics haben mir schon imer gefallen.

Denn sie sind spannend und lustig."

Franquin, Tiefschlaf für die ganze Stadt

Uderzo/Gosciny, Asterix - Der Kampf der Häuptlinge

Franquin, Im Banne des
Franquin, Spirou und Fantasio. Das Versteck der Muräne
Roba, Boule und Bill. Techtelmechtel
Franquin, Spirou und Fantasio. Das Versteck der Muräne (wiederholte Lektüre!)
Morris/Gosciny, Lucky Luke. Das Greenhorn
Morris/Gosciny, Lucky Luke. Die Dal-tons auf dem Kriegspfad
Morris/Gosciny, Lucky Luke. Der Apache Canyon

Dominik wechselt jetzt auch zu Comic-Sammlungen, die er noch nicht kannte; seine Eintragungen lassen erkennen, dass er Bildfolgen und Textteile genau verfolgt. Dazwischen nimmt sich Dominik jetzt auch Bücher mit durchlaufendem Text; wieder schliesst er sich dem Lesegesmack der Jungengruppe an: er gehört jetzt auch zu den Krimi-Lesern, liest die Bücher mit, in deren Story er von den andern Kindern im Gespräch bereits eingeführt worden ist, wählt sich allerdings die Exemplare, die in grosser Schrift geschrieben sind.

Alfred Hitchcock, Die drei ??? und der Superpapagei
Ursel Schettler, Komissar Kugelblitz. Der lila Leierkasten
Alfred Hitchcock, Die drei ??? und die bedrohte Ranch
Alfred Hitchcock, Die drei ??? und der seltsame Wecker

Innerhalb der "Kugelblitz"-Serie und in den zahlreichen Folgen der "///" wiederholt sich ein- und dieselbe Dramaturgie in Varianten. Dominik findet sie zunächst "toll", vom nächsten Band nimmt er bereits Abstand: "Dieses Buch finde ich nicht langweilig aber auch nicht spannend!" und holt sich - abwechselnd zur Krimi-Lektüre - laufend die neu angeschafften Comic-Bände aus der Bibliothek. Die Eintragungen in seinem Lesejournal werden zunehmend länger, ausführlicher, expliziter. Dominik gibt jetzt nicht mehr bloss kurze Werturteile ab; er erzählt ganze Ausschnitte wieder, rafft lange Comic-Folgen in einem Überblick zusammen und bemerkt Widersprüchliches und Falsches in seinen bevorzugten Comics (zu Morris/ Gosciny, Lucky Luke. Die Daltons auf dem Kriegspfad: "Die Daltons lachen sich tot so tönte es bei diesem Buch. Aber am Schluss sitzen die Daltons wieder hinter Schoss (Schloss) und riegei"). Sein drittes ???-Buch liest er schliesslich nicht zuende. Nach langer Zeit hat Dominik wieder einmal eine Lektüre abgebrochen. "Ich habe nicht genügend Zeit, um das Buch vertig zu lesen. Vielleicht jukt (reizt) es mich wieder einmal dieses Buch auszuhleien", schreibt er und macht sich damit deutlich, dass ihm Hitchcocks Erzählmuster allzu gegenwärtig und bekannt ist, als dass es noch reizvolle Leseerfahrungen vermitteln könnte. Seine nächste Lektüre (zu der er durchaus Zeit findet!) ist Uwe Timms "Der Schatz auf Pagensand". Seine Lehrerin hat "Rennschwein Rudi Rüssel" (Uwe Timm) in der Klasse vorgelesen; Dominik traut sich das folgende - 190 Seiten dicke - Abenteuer-Buch des jetzt bekannten Autors selber zu. "Am anfang ist das Buch nicht besonders spannend", beginnt er seine Eintragung und macht sich (und uns) bewusst, dass er sich den Zugang zur Geschichte erst hat suchen müssen und dabei erste Widerstände erfolgreich überwunden hat. Die Gratifikation für seine Ausdauer und die Orientierung in einer zunächst unbekanntem Erzähldramaturgie ist die Teilnahme an der Schatzsuche, an einer aufregenden Verfolgungsjagd, und Dominik verrät mit seinem langen Kommentar, dass er der komplexen Handlung gefolgt ist und dass er sie sich in einem kohärenten - eigenen - Text vergegenwärtigen kann. Der Sprung in Dominiks Leseentwicklung scheint riesig zu sein: 10 Monate hat er mit Variationen von Bekanntem verbracht oder mit Geschichten, die er -aus der Erzählung anderer -

sozusagen schon zum voraus kannte und die häufig auch von jüngeren Leserinnen und Lesern bewältigt werden. Den Zugang zum anspruchsvollen "dicken" Buch hat Dominik schliesslich nur scheinbar unvermittelt gefunden.

Einfache - und scheinbar anregungsarme - Texte motivieren nicht bloss zum Weiter-Lesen, sie ermöglichen offensichtlich auch die sichtbare Zunahme von Lese- und Schreibkompetenzen. In der Häufigkeit, in den Rhythmen und in der Intensität, mit der Kinder sie nutzen, entdecken wir ihre Strategien, mit der Ambivalenz zwischen Leseregression und Erfahrungshunger zurechtzukommen.

5. Praxisforschung: Grundlage für die Entwicklung des Leseunterrichts

Dokumente, Interviews und gezielte Beobachtungen im "Feld" der Schule erweisen sich als hilfreiche Grundlagen zum Verstehen von Zugangsweisen, von Lese- und Verstehensprozessen, die Kinder "auf dem Weg zur Schrift" (BRÜGELMANN) durchlaufen. Die schulische Leseförderung erhält damit neue Impulse, vor allem aber grundsätzliche Orientierungen über die konkreten Unterrichtsmodelle hinaus. Der Einblick in die Wirkungen und Folgen didaktischer Anlagen ist für Lehrkräfte, für Lehrende und Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unabdingbar notwendig, um Reflexionshilfen und Förderkompetenzen für den Unterricht - hier: für den Leseunterricht - zu gewinnen. Mit dem Blick auf die lesenden und schreibenden Kinder und der Öffnung für verschiedenste Lesestoffe und Lesewege erweitert und differenziert sich das schulische Förderrepertoire weit über die Möglichkeiten des klassischen Lesebuchs hinaus.

"Leseförderung und Leseentwicklung" - Schulentwicklung in der Zusammenarbeit von Lehrerbildung und Pädagogischer Arbeitsstelle

Für das Selbstverständnis der Pädagogischen Arbeitsstelle des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau ist es bedeutsam, dass Schulentwicklungsprojekte mit Partnern durchgeführt werden können. Das Projekt "Leseförderung und Leseentwicklung" war von Anfang an auf Kooperation angelegt. Federführend ist die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau. Die Gründe für diese Partnerschaft sind die folgenden:

- Die fachdidaktischen Kenntnisse und die handlungsrelevanten Arbeiten sowie die Beziehungen zu den entsprechenden Forschungsstellen im In- und Ausland sind Aufgabenbereiche der Projektleiterin, die Dozentin der HPL ist.
- Die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) stellt die Instrumente der Schulentwicklung sicher und fördert die Verbindungen zu kantonalen Schulprojekten.
- Teil der Umsetzungsarbeiten für den Unterricht sind Lehrerfortbildungskurse und Veranstaltungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Das Projekt "Leseförderung und Leseentwicklung" muss im Zusammenhang mit weiteren Schulentwicklungsprojekten gesehen werden. So wird zum Beispiel die Überarbeitung der Aargauischen Lehrpläne im Fach Deutsch auf die Projektergebnisse Rücksicht nehmen. Im Projekt "Einschulung/Zusammenarbeit Kindergarten - Primarschule" waren Leseförderung und Leseanimation häufig Gegenstand der Unterrichtsarbeit in den vergangenen drei Jahren. Auch im Rahmen der schulinternen Fortbildung wurde der Deutschunterricht vermehrt gewählt, und zwar Lesen, neue Formen des Leseunterrichts aufgrund der Projektergebnisse. Für die Verbreitung der Ergebnisse und der entwickelten Materialien sind die Verbindungen zu andern - kantonalen - Schulentwicklungsprojekten besonders wichtig.

Darin liegt wohl ein weiterer Sinn dieser Zusammenarbeit: Der Einbezug dieses Projektes (Arbeitsweise, Fortbildung, Erkenntnisse) in die anderen kantonalen Schulentwicklungsprojekte hat Auswirkung auf den Bekanntheitsgrad des Projekts bei der Lehrerschaft und den Erziehungsbehörden und auf die Grund- und Fortbildung. Wenn Lehrerbildungsinstitutionen angehende Lehrerinnen und Lehrer als "praticiens chercheurs" beteiligen, vermitteln sie Erfahrungen und Grundlagen für die spätere Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten. Denn Schulentwicklung ist immer auch angewandte Schul-Forschung und praxisrelevante Reflexion. Der gegenseitige Austausch von Erfahrungen in Schulforschung und Schulentwicklung ist sowohl für die Lehrerbildung als auch für die Pädagogischen Arbeitsstellen Grundvoraussetzung vertiefter Zusammenarbeit.

Literatur: Bertschi-Kaufmann, Andrea, Lesejournale: Fenster mit Sicht auf die Lese- und Schreibentwicklungen der Grundschul Kinder. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide: Sprachen werden Schrift. 7. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Konstanz: Faude/Libelle 1996. Blesi, Pankraz, Bedeutsame Leseerfahrungen ermöglichen, in: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerzeitung, November 1995. Brügelmann, Hans, Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz: Faude/Libelle 1983. Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Niess, Ferdinand, Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann 1993. OECD, Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey. Ottawa -Canada 1995. Rose-brock, Cornelia (Hrsg.), Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa 1995 (mehrere Beiträge). Schön, Erich, Das verlorene Lesen, biographisch und historisch, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien 1993/Heft 1. Schön, Erich, Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn H./Brü-gelmann H., Bedeutungen erfinden -im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude/Libelle 1993.

Adresse: Andrea Bertschi-Kaufmann, Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, Bildungszentrum, CH-4800 Zofingen