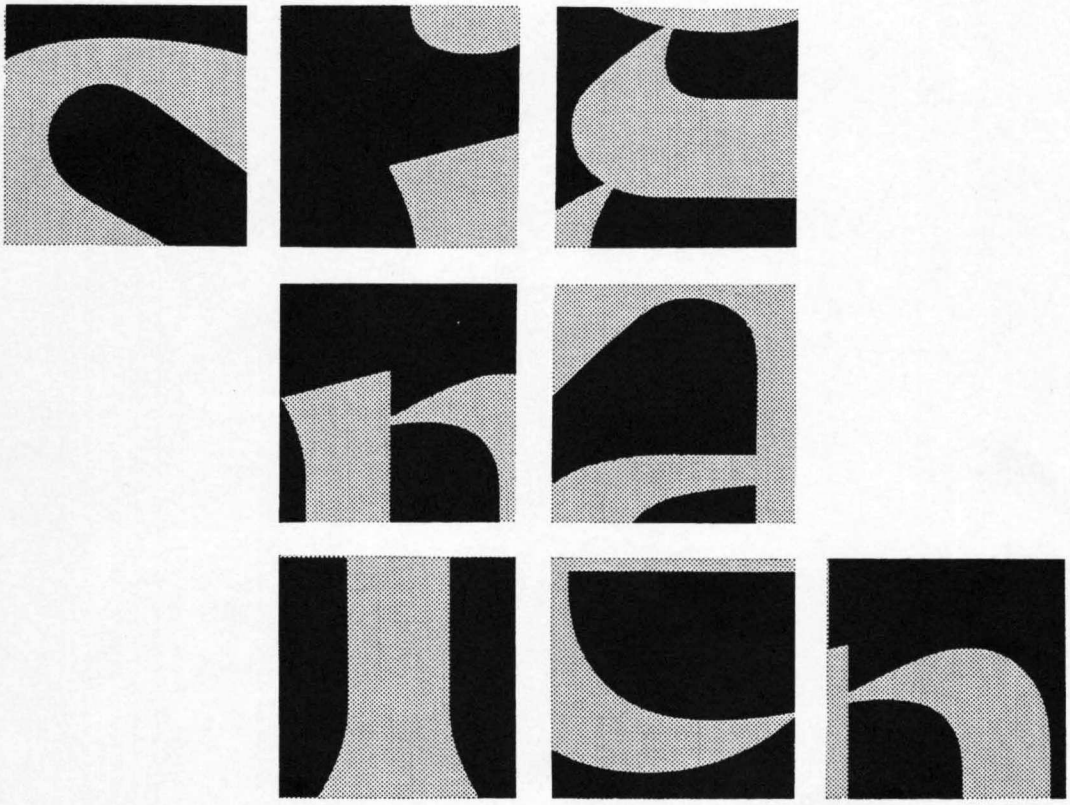
Leseforum Schweiz

CH-Sektion IRA

Informationsbulletin 2, Oktober 1993



Informationsbulletin 2, Oktober 1993. LESEFORUM SCHWEIZ
c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich
Tel. 01 261 90 44 / Fax 01 261 91 45

Inhalt

Editorial S. 2

Forschung
Georges Lüdi: Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule S. 3
Bettina Hurrelmann: Lesen in der Medienwelt S. 4
Heinz Bonfadelli: Lesen im Alltag von Jugendlichen S. 6
Peter Rüesch et al.: Die Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz S. 8
Armin Gretler: "Gute Schulen" im Bereich Lesen.S. 9
Erwin Bernhard: Leseeinstellungen von Mittelschülerinnen und -schülern S. 10
Andrea Bertschi Kauf mann: Schule - Raum für Lesesozialisation? S. 11
Ennio Maccagno, Francesco Vanetta: Spazi di scrittura S.12
Margrit Stamm: Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können.S. 12
Fortschritt und Freiheit. Historische Jugend- und Lesebücher der Schweiz S. 13
Mischa Schaub : Das Medieninstitut HyperStudio S. 13
Bernd Lindner: Leseverhalten Heranwachsender in der Wende-Zeit S. 14
Erich Schön: Literarisches Lesen im Leben von Kindern und Jugendlichen S. 15
Kristin Wardetzky: Märchenrezeption von Kindern S. 17
Russian State Library, Moskau: Anfrage S. 17

Aus der Forschung - für die Praxis
Andreas Härter: Textpassagen S, 18
Karl Schindler: Lesetraining mit dem Kleincomputer S. 19
Astrid Kehl: "Brumm und Patschi" S. 20

Lesen und Schreiben für Erwachsene
Annelies Häcki Buhofer: Schreiben im Alltag S.21
Michèle Goepfert: Comment les illettrés perçoivent le chômage S. 21
Eliane Niesper: Anders als in der Schule S. 23

Bibliotherapie
Peter Grob: Heil(ung)swirksamkeit des Lesens S. 25
Denise von Stockar-Bridel: Wenn Du in Not bist, stell Dir vor... S. 25
Ulrike Zöllner-Breusch: Bibliotherapie S. 25

Leseförderung
Christian Yerly: Bibliothèque de classe et Animation lecture S. 26
Jean-Marie Veya: Les quatre saisons de la lecture S. 26
Des livres pour les presqu'alphabètes S. 26
Livres illustrés pour les grands S. 27
Peter Gyr: Lesen ist auch Familiensache S. 27
"Im andern Land " S. 28
"Fremde Welten" S. 28
"Neuere Kinderbibeln" S. 29
Stiftung Lesen: Informationsdienst S. 29

Berichte
IRA: 8th European Conference on Reading S. 29
Internationale Buchmesse 1993 in Zimbabwe S. 30
Der IBBY-Asahi Reading Promotion Award S. 32
Ueli Balmer: Am Montag fängt das Lesen an S. 32

Beiträge
Hans Manz: Lesen mit Kindern S. 33
Peter U. Walther: Lesen, Sehen und Dyslexie S. 36
Claudia Weilenmann: Historische Leserealitäten und Leseideale S. 40
Peter Sieber: Die muttersprachlichen Fähigkeiten der jungen Leute S. 43
Mischa Schaub: Schriftrolle, Buch und Hypertext S. 47

48-51 Hinweise auf Bücher

51-54 Veranstaltungen und Termine

55 LESEFORUM SCHWEIZ : Mitgliedschaft. 56 IMPRESSUM

Editorial

Das Leseforum Schweiz - hoffnungsvoll gegründet als Ort, von wo sich die Fangnetze der Neugier ins Buchstabenmeer der Schriftlichkeit auswerfen lassen - legt mit diesem zweiten Informationsbulletin einen reichhaltigen Fang vor. Die Idee der Gründung scheint einem Bedürfnis zu entsprechen. Zusammen mit zwei, drei jährlichen Veranstaltungen bildet die vorliegende Zeitschrift sozusagen den lebensfähigen Körper der Idee.

Zwei Veranstaltungen sind in den letzten zwölf Monaten vom Leseforum Schweiz ausgeschrieben worden und begegneten ermutigendem Interesse. Gut besucht war am 4. November 1992 die Gründungsversammlung in Bern (u.a.mit dem hier auf S. 36 abgedruckten Vortrag über die Suche nach neurophysiologisch feststellbaren Ursachen für Dyslexie). Am 20. Januar 1993 lasen und diskutierten in Zürich, unter dem Motto "Wie sag' ichs meinem Kinde", vier bekannte JugendbuchautorInnen aus Deutschland über die kinderliterarische Gretchenfrage des Zumutbaren. Der anregende Abend kam in Zusammenarbeit mit dem Pestalozzianum zustande.

Gemeinsame Planungen kennzeichnen auch künftige Programme: Am 4. Dezember 1993 findet im attraktiven Rahmen des Kolloquiums "Horizonte und Grenzen" des Schweiz. Jugendbuch-Instituts in Zürich ein Podiumsgespräch über "Interaktion der Medien" statt. Am 18. März 1994 folgt das von drei Lehrerbildungsstätten gemeinsam entworfene Zofinger Projekt "Leseförderung: konkret". Für die zweite Jahreshälfte 1994 ist ein Treffen in Basel vorgesehen (Genaueres siehe *Termine,* S. 51-54).

Das Leseforum Schweiz bringt das Phänomen "Lesen" von sehr unterschiedlichen Seiten her ins Licht. Die eingangs verwendete, wässrig-textile Metapher vom Fangnetz in Fischgründen ist weiter auswertbar: Von vertrauten, je eigenen Ufern aus (aus der Begrenztheit regionaler, sprachlicher, fachlicher Zugehörigkeiten) führt die Suche nach dem Verbleib des Bekannten (des Lesens) in wechselhafte, weithin unergründete Gewässer: Lesen in der sich verändernden Medienwelt (Bettina Hurrelmann und Heinz Bonfadelli, S. 4ff.), unter andern politischen Bedingungen (Bernd Lindner aus Leipzig, S. 13), in historischer Ferne (Claudia Weilenmann, S. 40), in der Zukunftsperspektive (Mischa Schaub, S.43), Schriftlichkeit im modernen Erwachsenenalltag (Annelies Häcki Buhofer, S. 21, oder Michèle Goepfert, S. 21, die vom Nicht-Schreibenkönnen als grosse Not bereitendem sozialem Tabu berichtet); in der Generationenperspektive (Werden sprachliche Fähigkeiten junger Leute tatsächlich von Generation zu Generation schlechter? fragt Peter Sieber S. 43).

"Wer selbst lesen kann", sagt Hans Manz (S. 33), "kann absolut nicht verstehen, begreifen, dass es andere nicht können". Während für die, die es nicht können, das Lesen etwas Unbegreifliches ist, so etwas wie "Magie". Wo lässt sich das Phänomen "Lesen" fassen, begreifen? In der Schulpraxis? Im kulturhistorischen Vergleich? In der Statistik? Unter dem Messer des Neuropathologen? In der einen oder andern Hälfte des menschlichen Hirns? Zwischen Selbstverständlichkeit und Wunder entgleitet es unentwegt dem Zugriff, ein schillernder Fisch.

Das Leseforum Schweiz steht und fällt mit dem Interesse am Komplex dieser Fragen. Materiell und organisatorisch sehr schlank strukturiert, ist es nur so real wie die Zuwendung, die es von interessierten Personen erhält. Auch die vorliegende Zeitschrift verdankt ihr Zustandekommen einem Kreis von interessierten Fachleuten aus verschiedenen Sparten, die das erste Heft gut aufgenommen , für das zweite geschrieben und auch künftig ihre Mitarbeit zugesagt haben. Wir danken ihnen allen und hoffen zuversichtlich, dass der Kreis sich noch vergrössert.

Diese Hoffnung hat unausweichlich einen materialistischen Hintergedanken: Ohne ein Minimum an finanzieller Absicherung geht es, trotz ausgiebiger Gratisarbeit auf Seiten von Vorstand und Sekretariat, nicht. Das Leseforum Schweiz möchte und sollte - als unabhängige Organisation, und den prekären Zeiten entsprechend - seine Tätigkeit aus eigenen Mitteln, sprich Mitglieder- und allenfalls Gönnerbeiträgen - bestreiten. Das Editorial endet daher mit einem nachdrücklichen Hinweis auf das Anmeldeformular auf Seite 55 dieses Hefts.

Anna Katharina Ulrich

Informationen

Forschung

Georges Lüdi
Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule

Ein europäisches Forschungsprojekt

Alle glauben zu wissen, dass die Schule der Ort ist ist, wo man lesen und schreiben lernt (und rechnen, aber das gehört hier nicht zum Thema), und dass dazu vornehmlich die Orthographie — und allenfalls einige motorische Fähigkeiten — erworben werden müssen. Freilich ist dies, wie so oft, nur die halbe Wahrheit (oder noch weniger).

Einerseits geht es beim Erwerb der Schriftlichkeit um weit mehr als um die Beherrschung eines neuen Mediums, als um blosse graphische Transkription gesprochener Sprache. Es müssen neue Normen und Funktionen erworben werden, die sich aus unterschiedlichen Produktionsbedingungen ergeben: Geschriebene Sprache ist in der Regel mehr auf Dauer bezogen, sowie weniger situationsbezogen und wird nicht interaktiv kontrolliert. Das Kind muss deshalb lernen, seine Sprachproduktion autonom zu kontrollieren, das Vorwissen des Lesers richtig einzuschätzen und einen — formelleren — Text zu erzeugen, der auch ausserhalb der unmittelbaren Situation verständlich ist. Diese Fertigkeiten sind im übrigen nicht unbedingt an das Medium 'Schrift' gebunden: Man braucht nur an die Kassettenbriefpost zu denken!

Anderseits können auch wesentliche Bestandteile der 'literacy', wie dies die Anglophonen nennen, vor und ausserhalb der Schule erworben werden: Wer in einer Familie aufwächst, in der die Schriftlichkeit in all ihren Schattierungen eine Rolle spielt — nicht zuletzt durch Vorlesen oder durch Erzählen von traditionellen, an bestimmte Formen gebundene Geschichten —, hat es in der Schule enorm viel leichter. Eine weitere Spielart des teilweise ausserschulischen Erwerbs der Schriftlichkeit findet sich bei mehrsprachigen Kindern, welche in der respektiven Landessprache eingeschult werden — und somit lesen und schreiben lernen, daneben aber häufig auch in der Familiensprache den Zugang zur Schriftlichkeit suchen, mit oder ohne aktive Unterstützung durch die Eltern.

Der Erwerb der Schriftlichkeit ist, mit andern Worten, in unseren westlichen Kulturen als Erweiterung des Spracherwerbs zu betrachten, wobei es im Schulalter natürlich nicht mehr um die grundlegenden Grammatikkenntnisse geht (welche nach dem Urteil vieler Spezialisten im Alter von 3-4 Jahren schon weitgehendst ausgebildet sind), sondern um diskursive Fähigkeiten, z.B. Sätze zu zusammenhängenden Berichten zu verknüpfen, längere und komplexere Sprech- bzw. Schreibaktivitäten zu planen, kohärent zu argumentieren oder zu erklären etc.

Es ist freilich noch weitgehend unklar, wie sich diese diskursiven Fähigkeiten bei den Schulkindern entwickeln, wie die mündlichen und schriftlichen Produktions-fähigkeiten zusammenhängen, ob sie sich z.B. in enger Wechselbeziehung oder mehr oder weniger getrennt voneinander entwickeln. Zudem ist unklar, welche Rolle die jeweils zugrundeliegende Sprache spielt, ob beispielsweise Unterschiede bestehen zwischen Angehörigen von Sprachen mit kleinerer (Spanisch) oder grösserer (Französisch) struktureller Distanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, und ob die Deutschschweizer Kinder wegen der Diglossie Deutsch/Schwyzertütsch andere Entwicklungen zeigen als ihre Deutschen Kameraden. Vollends unerforscht sind diese Zusammenhänge beim "doppelten Erwerb der Schriftlichkeit" bei zweisprachigen Kindern.

Vor diesem Hintergrund beschloss die European Science Foundation (ESF), die Dachorganisation der Europäischen Forschungsförderungsanstalten, im Herbst 1992 die Lancierung eines Pilotprojekts zum Erwerb der Schriftlichkeit in fünf Ländern (Deutschland, Holland, Italien, Spanien und Schweiz).

Im Zentrum der Untersuchung stehen zwei Fragen:

Wie entwickelt sich die Beherrschung kohäsionsstiftender Sprachmittel bei Kindern der genannten Altersstufe bei der Gestaltung von Erzählungen in den genannten Sprachen?

Lassen sich bei Schulkindern sprachübergreifend Kontinuitäten oder Diskontinuitäten zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen beobachten?

Gearbeitet wird dazu mit Schulkindern der Primarschule aus Normalklassen (keine Eliteschulen, keine Problemklassen), welche eine Bildergeschichte (in allen Ländern dieselbe) sowohl mündlich wie schriftlich nacherzählen müssen.

Die europäische Projektorganisation steht unter der Leitung eines von Prof. Clotilde Pontecorvo (Rom) angeführten Koordinationsteam. Die Durchführung des Schweizer Projekts wurde einer Wissenschaftlergruppe aus dem Deutschen und dem Romanischen Seminar der Universität

Basel sowie dem Seminar für Pädagogische Grundausbildung Zürich anvertraut, wobei der Unterzeichnete die Schweiz in der europäischen Leitungsorganisation vertritt und die Verbindung zum Schweizer Projektteam gewährleistet.

Dank des Einsatzes des Projektteams (Pankraz Bläsi, Heinrich Boxler, Bruno Good, Annelies Häcki Buhofer, Karin Lüdi-Knecht und der Unterzeichnete) und der uneigennützigen Hilfeleistung durch die beteiligten Lehrpersonen und Schulpflegen (aus Gründen des Datenschutzes sei ihnen hier anonym gedankt) konnte die Datenerhebung im Frühjahr 1993 in je 5 ersten, dritten und fünften Klassen (der Vergleichbarkeit wegen alle aus dem Kanton Zürich) durchgeführt und abgeschlossen werden. Zurzeit ist die sehr zeitaufwendige Transkription der mündlichen Erzählungen im Gang. Nach deren Abschluss und Kontrolle beginnt im Winter 1993/94 die Auswertungsphase, je einzeln in jedem der beteiligten Länder und gleichzeitig sprachübergreifend. Von besonderem Interesse aus Schweizer Perspektive wird der Vergleich der mündlichen und schriftlichen Texte der Zürcher Schüler (auf Hochdeutsch!) mit ihren deutschen Alterskameraden sein.

Um auch den doppelten Erwerb der Schriftlichkeit nicht aus dem Auge zu verlieren, wurde im gleichen Zeitraum am Romanischen Seminar der Universität Basel im Rahmen einer Lizentiatsarbeit (Autorin: Mirjam Egli) eine Fallstudie mit zweisprachigen Kindern aus französischsprachigen Familien in Basel durchgeführt. Diese Arbeit, welche gleichzeitig eine Vertiefung eines seit längerer Zeit laufenden Nationalfondsprojektes zur Binnenwanderung in der Schweiz darstellt, galt Kindern, welche in der Schule Deutsch (schreiben) gelernt haben und diese Fähigkeit nun irgendwie im familiären Kontext auf ihre Erstsprache übertragen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Kindern einerseits und ihren Leistungen in den verschiedenen Sprachen ihres Repertoires (diesmal mündlich unter Einbezug des Basler Dialekts) anderseits erlauben interessante Rückschlüsse auf die Komplexität der Faktoren, welche die Entwicklung der Erzähl- und Erklärfähigkeit in zwei Sprachen beeinflussen, z.B. die Rolle der Förderung des Lesens in der Familiensprache oder die Bedeutung von Unterschieden in der Sprachkompetenz auf die Beherrschung und den Ausbau kom-plexerer diskursiver Fertigkeiten. Ein erster Vergleich mit monolingualen Deutschschweizern ist für das Frühjahr vorgesehen, eine Ausweitung auf andere Gruppen von Migrantenkindern ist geplant.

Adresse: Prof. Dr. Georges Lüdi , Romanisches Seminar der Universität Basel, Stapfelberg 7, CH-4051 Basel, Tel. 061/261 61 92:

Lesesozialisation I/II

Eine Studie der Bertelsmann Stiftung

Als Band I des Forschungsprojekts "Lesesozialisation" ist "Leseklima in der Familie" von **Bettina Hurrelmann** *et al. erschienen, als Band 2 "Leseerfahrungen und Lesekarrieren" von* **Heinz Bonfadelli** *et al. Die beiden Autoren geben im folgenden je einen Einblick in ihre Forrschungsarbeit.*

I. Leseklima in der Familie

Eine Untersuchung über die Lesesozialisation in der Medienwelt

"Und sie lesen doch! Bücher behaupten ihren Platz in der Freizeit von Kindern" - so ein Resultat der soeben erschienenen Studie "Leseklima" in der Familie", die unter der Leitung der Unterzeichnenden an der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteraturforschung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln entstand. Das Projekt war Teil eines grösseren Forschungszusammenhanges, der von der Bertelsmann Stiftung gefördert wurde. Ausser der Lesesozialisation von Kindern sollte das Leseverhalten von Jugendlichen und Erwachsenen untersucht werden. Die beiden anderen Teilprojekte wurden am Publizistischen Institut der Universität Zürich bezw. im In-stitut für Demoskopie Allensbach durchgeführt.

Kein Zweifel kann daran sein, so die Kölner Forschungsgruppe, dass es Kinder heute leichter haben, zu Fernsehkonsumenten als zu Lesern zu werden. Das Fernsehen ist für sie ein Tor zur Erwachsenenwelt. Sehen zu können, was man will und solange man will, stellt für viele Kinder geradezu ein Signum von Erwachsenheit dar. Während das Fernsehen zum Familienmedium geworden ist, haben Bücher eher das Image des Rückzugs, der Abgrenzung und der Eignung für die Randzeiten des Tages. Schon Kinder lesen bevorzugt vor dem Schlafengehen.

Allein auf sich gestellt können aber Kinder kaum zu Lesern werden. Daher spielt die Familie lange vor der Schule und wirksamer als sie eine bedeutende Rolle in der Lesesozialisation. Wie sieht diese Rolle heute aus? Die Forschungsgruppe untersuchte eine für die Grosstadt Köln repräsentative Stichprobe von 200 Familien mit Kindern am Ende des Grundschulalters. Unabhängig voneinander wurden Mutter, Vater und Kind per Fragebogen über ihren Medienalltag, ihr Leseverhalten und die dafür wichtigen Voraussetzungen befragt. An die Seite der

Fragebogenerhebung traten Intensiv-Interviews in systematisch ausgewählten Familien. Die wichtigsten Ergebnisse:

Kinder können heute in verschiedenen Medienumwelten zu Lesern werden .

Kulturkritischen Diagnosen zum Trotz sagen 50% der Kinder, dass sie in ihrer Freizeit gern lesen. Rund 40% der Kinder lesen mehrmals in der Woche, 20% sogar jeden Tag. Die Gruppe von Kindern, die man als Problemgruppe bezeichnen könnte, weil sie ungern, selten und auch nur kurz lesen, macht 13% der Stichprobe aus. Aber für diese Kinder sind Bücher nicht unbedingt deshalb unattraktiv und schwierig, weil es andere Medienangebote gibt. Die gängige Verdrängungsannahme, die nur auf die Medienkonkurrenz zielt, vernachlässigt die weit wichtigeren familialen Kontextbedingungen. Kinder können heute in verschiedenen Medienumwelten zu Lesern werden. Nicht nur das 'buchorientierte Elternhaus' bietet gute Voraussetzungen für die Leseentwicklung, sondern auch in Familien, in denen die Erwachsenen eine breite Palette von Medien intensiv nutzen, gewinnen Kinder Freude an Büchern. Wenn die Eltern ihren Mediengebrauch allerdings auf wenige elektronische Medien einschränken - Fernsehen, Video und Computerspiele - und den Printmedien insgesamt aus dem Wege gehen, haben die Kinder geringe Chancen, die Bücher für sich zu entdecken. Kinder, die viel lesen, verbringen insgesamt mehr Zeit mit verschiedenen Medien, als solche, die wenig lesen.

Einbindung des Lesens in die Familienkommunikation

Die Leseentwicklung der Kinder baut sich primär über die sozialen Bezüge der Lesetätigkeit auf. Kinder erfahren durch Beobachtung und Koorientierung, welchen Wert das Buch für seine Leser hat. Das Lesevorbild der Eltern ist wichtig. Die Aussagen der Kinder zeigen, dass diese sehr gut über ihre Eltern als Leser Bescheid wissen. Bescheid wissen. Etwa 60% von ihnen glauben, dass ihre Mütter gern Bücher lesen. Dass die Väter gern lesen, sagen nur knapp 40%. Das Vorbild der Erwachsenen kann ein Kind vor allem dann in eigenes Tun umsetzen, wenn die Lesetätigkeit in gemeinsame Lesesituationen, in Gespräche über Bücher, in den Zusammenhang gemeinsamer Leseinteressen eingebunden wird. Deutlich zeigt sich, dass die Mütter ihre Buchinteressen denen der Kinder häufiger anpassen, dass sie sich häufiger mit Kindern über Bücher unterhalten, auch häufiger mit ihnen gemeinsam Buchhandlungen und Bibliotheken besuchen als die Väter. Diese spielen hier nur am Rande eine Rolle, nicht nur weil sie insgesamt weniger lesen als die Mütter, sondern auch deshalb, weil sie dies offenbar in grösserer Distanz zum Familiengeschehen tun.

Die hohe gesellschaftliche Bewertung des Lesens als Problem

Die bewusste Leseerziehung durch die Eltern ist weit weniger wirksam als die selbstverständliche Präsenz des Buches in der Familienkommunikation. Hier erweisen sich Familien, in denen es eine Vertrautheit mit Büchern gibt, den Familien überlegen, die sich zwar nach Kräften um die Leseförderung bemühen, damit aber in erster Linie Leistungs- und Aufstiegsziele für ihre Kinder verbinden. Immerhin ist die pädagogische Wertschätzung des Buches mittlerweile so verbreitet, dass 95% der Eltern wünschen, ihr Kind solle Freude am Lesen entwickeln. 90% betonen den Wert des Lesens für die Schule - er spielt tendenziell für die Eltern mit geringerer Bildung eine grössere Rolle. Von einer "Partisanenexistenz" des Lesers, wie sie früher beschrieben wurde, kann nicht mehr die Rede sein. Allerdings zeigen die Angaben der Eltern zum Vorlesen und anderen Förderungsmassnahmen, dass eine forcierte Leseerziehung, vor allem wenn sie unter Leistungsgesichtspunkten betrieben wird, gar nichts ausrichten kann, falls die Kinder die Eltern selbst als wenig lesebegeistert wahrnehmen. Vor allem die Fallstudien machen anschaulich, dass solche Versuche das Lesen für die Kinder zu einem widersprüchlichen und konfliktgeladenen Verhaltensbereich machen. Für viele Kinder ist mit dem Lesen ein Konfliktfeld markiert, auf dem allgemeinere familiale Beziehungsprobleme ausgetragen werden. Diese Beobachtungen machen skeptisch gegenüber einer öffentlichen Lesewerbung, die doch an den Elternkompetenzen und Familienvoraussetzungen wenig ändern kann.

Die Wirkungsmöglichkeiten der Schule liegen im qualitativen Bereich:

In der Studie wird nachgewiesen, dass die Schule im Verhältnis zur Familie nicht so wirkungslos ist, wie oft behauptet wird. Zwar hat sie wenig Einfluss auf den Umfang des Lesens der Kinder in der Freizeit. Sie kann aber zur Vertiefung der Leseerfahrungen der Kinder beitragen, ihre Bereitschaft fördern, sich intensiv auf die Lektüre einzulassen, wenn sie kindgerechte und buchorientierte Unterrichtsformen anbietet, die den Kindern Möglichkeiten zur Auswahl ihrer Lektüre, zur Bewertung des Gelesenen, zur kreativen und handelnden Auseinandersetzung mit Literatur geben. In dieser Dimension des Lesens (und nur in dieser) erweist sich die Schule der Familie sogar als überlegen.

Offenheit für die Lesepräferenzen der Kinder

Betrachtet man die literarische Qualität der von den Kindern bevorzugten Bücher, so zeigt sich, dass die Erwachsenen gut

daran tun, den Lesevorlieben der Kinder nachzugehen und keine Geschmackskontolle auszuüben. Denn weder lesen diejenigen Kinder regelmässiger oder ausdauernder, deren Lektüre sich auf die von der Literaturkritik hochgelobten, innovativen Kinderbücher konzentriert, noch spielt dies eine Rolle für die Intensität ihrer Leseerfahrungen. Eltern, die ihre Kinder erfolgreich fördern, setzen offenbar auf ein breites Fundament qualitativ unterschiedlicher Lesestoffe und auf Liberalität in der Bewertung. Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung kommt nach wie vor den 'modernen Kinderklassikern' zu, Büchern wie Kästners "Emil" oder "Der kleine Mann und die kleine Miss", Endes "Jim Knopf", Lindgrens "Pippi Langstrumpf" oder "Michel aus Lönneberga", natürlich auch Blytons "Fünf Freunde"-, "Geheimnis"- und "Hanni und Nanni"-Bände, also Büchern, die die Eltern noch aus ihrer eigenen Kindheit kennen dürften. Kommunikation ist für die Leseförderung wichtiger als Bewertung.

Geschlechtsspezifische Differenzen im Leseverhalten:

Aus dem unterschiedlichen Leseverhalten von Vätern und Müttern sowie ihrem unterschiedlichen Engagement in der Lesesozialisation kann man bereits auf geschlechtsspezifische Unterschiede schliessen. Im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen zeigen sie sich gleichwohl mit unerwarteter Klarheit: Trotz vergleichbarer Voraussetzungen der familialen Lesesozialisation unterscheiden sich Jungen und Mädchen systematisch in ihrem Leseverhalten. Mädchen sind nicht nur die eifrigeren Leser und können nicht nur besser lesen als die Jungen, sie haben auch andere Leseinteressen, nennen andere (und weniger) Leseschwierigkeiten und berichten von intensiveren Leseerfahrungen als die Jungen. Sie sind in stärkerem Masse bereit, in fiktionalen Geschichten zu 'leben', sich emotional zu beteiligen und personal zu identifizieren. Für sie ist das Lesen gleichsam eine Schule der Empathie, während sich die Jungen distanzierter verhalten, aber auch weniger Gratifikation aus der Lektüre beziehen. Ob man diese Unterschiede auf die primär 'mütterliche' Lesesozialisation zurückführen kann, die es den Mädchen leichter macht, das 'weibliche' Lesevorbild für sich zu übernehmen, oder ob mit grundlegenden Differenzen in der emotionalen Entwicklung der Geschlechter gerechnet werden muss, die im Leseverhalten ihren Ausdruck finden, ist eine auch pädagogisch bedeutsame Frage an die zukünftige Leseforschung.

Bettina Hurrelmann

"Lesesozialisation" Band 1: Bettina Hurrelmann, Michael Hammer, Ferdinand Niess: *Leseklima in der Familie.* 377 Seiten. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1993. Preis DM 24.80.

Adresse: Prof. Bettina Hurrelmann, Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteraturforschung der Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, D-50931 Köln

II. Lesen im Alltag von Jugendlichen

Gegenstand und Fragestellungen

Die empirische Untersuchung befasst sich im Unterschied zu den gängigen Jugend-Medien-Studien schwerpunktmässig mit dem Stellenwert des Lesens im Alltag der Jugendlichen zu Beginn der 90er Jahre in der BundesrepublikDeutschland. Folgende Fragestellungen stehen im Zentrum:

1).Quantitative Bestimmung der Häufigkeit und Intensität des Buchlesens anhand unter-schiedlicher Dimensionen;

2) Be-stimmung der Faktoren, die darüber entscheiden, ob viel oder wenig gelesen wird

3) qualitative Bestimmung des Leseverhaltens, wobei insbesondere Lesestile, Leseerfahrungen und Lesehem-mungen interessieren.

Theoretische Perspektive:

Die Zuwendung zum Medium "Buch" erfolgt nicht automatisch, sondern ist, wie anderes soziales Handeln auch, abhängig von Faktoren, die sich fördernd bzw. hemmend auswirken. Hauptfaktoren sind:

1) Verfügbarkeit (Medien/ Buchbesitz)

2) Sozialisation (Familie und Schule)

3) Qualifi-kation (Lesefertigkeiten)

4) Motivation (perzipierte Buchfunktionen)

Methoden und Stichprobe:

In einer ersten explorativen Voruntersuchung wurden 100 persönliche Gespräche aufgrund eines vorstrukturierten Gesprächleitfadens durchgeführt. Die quantitative Hauptstudie basiert auf einer persönlichen Befragung von 466 Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren. Die Stichprobe ist zufällig ausgewählt, aber disproportional geschichtet, d.h. besteht zu je 50% aus Mädchen und Jungen und zu je einem Drittel aus a) Hauptschülern/ Lehre im Handwerk, b) Realschülern/kaufmännische Lehre, c) Gymnasiasten. Um auch geographisch eine gewisse Repräsentanz zu erreichen, wurden die Interviews in sieben verschiedenen Zentren der BRD und ihrem jeweiligen Umland durchgeführt. Einige Befunde*:*

Medienumwelt in der Familie:

Die Versorgung mit elektronischen Medien ist heute umfassend; praktisch alle Jugendlichen besitzen selbst auditive Medien; 55% der Jugendlichen verfügen über einen eigenen Fernseher, 10% haben ein eigenes Videogerät und 28% haben sogar persönlich einen Computer. Im Gegensatz zur homogenen Verbreitung, ja Omnipräsenz der elektoni-

schen Medien bestehen aber nach wie vor beträchliche Zugangsbarrieren bei den Printmedien: Hauptschüler sind deutlich schlechter mit Büchern versorgt als Realschüler, und diese wiederum schlechter als Gymnasiasten. Was den schulischen Kontext anbelangt, so sind dort die Lesemedien immer noch zu wenig präsent. Nur 70% der Schüler haben Zugang zu einer Schulbibliothek, wobei sich auch hier das Bildungssystem nicht ausgleichend, sondern trendverstärkend bemerkbar macht, d.h. es bestehen starke Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen, was das Angebot an Lesemedien anbelangt.

Freizeitverhalten und Mediennutzung

Sport, Musik und Geselligkeit gehören zu den wichtigsten Freizeitinteressen der Jugendlichen. Freizeit bedeutet für die Jugendlichen aber immer auch Medienzeit. In erster Linie sind es die elektronischen Medien, die von den meisten Jugendlichen täglich genutzt werden; das Buchlesen erfolgt eher in einem unregelmässigen Rhythmus. Dem homogen habitualisierten Konsum der AV-Medien steht somit die individualisiert heterogene Nutzung der Printmedien gegenüber. Das Buch ist heute also Teil eines umfassenden Media-Mix, die heutige Jugend mithin eine Multi-Media-Generation.

Zum Stellenwert des Buchlesens

Rund 20% der Jugendlichen äussern spontanes Interesse am Lesen, und für einen Drittel gehört das Lesen von Büchern zu den liebsten Freizeittätigkeiten. Rund ein Drittel der Jugendlichen kann als Vielleser bezeichnet werden; aber auch ein Drittel liest ungern und greift dementsprechend eher selten oder gar nicht zum Buch.

Nicht alle lesen gleich gern in Büchern

Am grössten sind die geschlechtsspezifischen und die bildungsspezifischen Unterschiede: Bei den Gymnasiasten gibt es mit 47% fast doppelt so viele Vielleser als bei den Hauptschülern mit 24%; umgekehrt sind 44% der Hauptschüler Wenigleser, aber nur 22% der Gymnasiasten lesen wenig. 42% der Mädchen sind Vielleserinnen, aber nur ein Viertel der Knaben. Neben Geschlecht und Bildung zeigt sich, dass wesentliche Weichenstellungen für die Entwicklung einer mehr oder weniger stabilen Bindung ans Buch in der Familie erfolgen: Jugendliche, die in Familien mit Eltern aufwachsen, die selber viel lesen, die ihren Kindern vorlesen, diese in Bibliothek und Buchhandlung mitnehmen, mit ihnen über Bücher sprechen und das Buchlesen ihrer Kinder generell unterstützen, haben signifikant bessere Chancen, selbst zu Lesern und Leserinnen zu werden als ihre Kameraden, die in leseunfreundlichen Milieus aufwachsen müssen. Die Antworten der Jugendlichen decken beträchtliche Defizite in der familiären Lesesozialisation auf.

Neben diesen strukturellen Faktoren machen sich aber auch Einflüsse bemerkbar, die typisch für die Jugendzeit als Uebergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein sind: einerseits knapper werdendes Freizeitbudget, andererseits zunehmend ausserhäusliche Freizeitaktivitäten im Zusammenhang mit Ablösung vom Elternhaus und Zuwendung zu Peergruppen. Diese jugendspezifischen Faktoren konkurrenzieren das Buchlesen. Bei bildungsschwächeren Schülern machen sich Defizite in der Lesekompetenz bemerkbar.

Das Buch als multifunktionales Medium

Bei Informationsbedarf werden einerseits zur Hälfte direkte Quellen der Kommunikation angegeben und andererseits zur Hälfte die Massenmedien benutzt; knapp 20% der Nennungen entfallen auf das Buchlesen. Bücher als Informationsquellen werden deutlich häufiger von den gebildeteren Jugendlichen, aber auch von den Viellesern genutzt. Neben dem zweckorientierten Lesen kommt dem stimmungsorientierten Lesen ebenfalls grosse Bedeutung zu. Für rund die Hälfte kommt das Buchlesen in Frage, wenn sie einmal alles um sich herum vergessen wollen oder wenn sie sich in einer traurigen Stimmung befinden.

Lesehemmungen

Die Gründe, wieso das selbstzweckhafte Lesen für gewisse Jugendliche nicht in Frage kommt, sind vielfältig: mangelnde Lesemotivation, ungünstige situative Umstände, nur ungenügend ausgebildete Lesekompetenz und Konkurrenz durch die AV-Medien bzw. nichtmediale Freizeitalternativen wie Sport und Geselligkeit können eine Rolle spielen. Trotz dieser Vielfalt gibt es aber gewisse Muster: Für das (Buch-)lesen sprechen einerseits inhaltlich-formale Qualitäten der Lektüre und andererseits dessen stimmungsbezogenen und phantasiebetonten Funktionen. Gegen das Buch sprechen, dass man einerseits aktiv Zeit dafür aufwenden muss, andererseits Ruhe und Konzentration Voraussetzung sind. Sowohl das allzeit verfügbare und nur geringen mentalen Aufwand erfordernde Fernsehen als auch die zwischendurch und nur in Häppchen lesbaren Zeitschriften sind hier im Vorteil.

Lesemodalitäten, Lesestoffe und Rezeptionserfahrungen

Auffallend sind die grossen Unterschiede zwischen den einzelnen Jugendlichen, was den Gebrauch des Mediums "Buch" anbelangt. Die Lektüre ist sehr individualisiert, sowohl bezüglich der Lesemodalitäten als auch bezüglich der gelesenen Lesestoffe. Jene rund 250 Jugendlichen (=54%), die zum Zeitpunkt der

Befragung gerade ein Buch lasen, haben zusammen 275 Bücher von 150 Autoren genannt, wobei mehr als drei Viertel der Autoren nur gerade je einmal genannt wurden. Die am häufigsten gelesenen Autoren sind: Stephen King, Betty Mahmoody, Enid Blyton, Hitchcock und Gudrun Pausewang. Jeder zweite Jugendliche, aber zwei Drittel der Vielleser/-innen berichten davon, dass ein Buch sie schon einmal stark berührt und nachhaltig beeinflusst habe. Dies trifft vorab auf Werke der sog. *Doku-Fiction* zu, also Bücher, die in fiktionaler Form, aber sehr realitätsnah von Schicksalen anderer Menschen berichten.

Heinz Bonfadelli

"Lesesozialisation" Band 2: Heinz Bonfadelli, Angela Fritz, Renate Köcher: *Leseerfahrungen, Lesekarrieren* Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1993. DM 24.80.

Kontaktadresse: PD Dr. Heinz Bonfadelli, Seminar für Publizistikwissenschaft der Universität Zürich, Kurvenstr. 17, Postfach 201, CH-8035 Zürich.

Die Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz

Ergebnisse des Schweizer Projekts innerhalb der IEA Reading Literacy Study

Siehe zu diesem Projekt auch: Leseforum Schweiz /nformationsbulletin 1/1992 S. 5)

Stimmt eigentlich die Annahme, Mädchen würden besser lesen als Knaben? Können die Kinder wohlhabender Länder, Kantone oder Familien besonders gut lesen? Erschwert die Mundart das Lesenlernen in der Hochsprache? Dies sind nur einige Fragen, die sich vor ein paar Jahren Bildungsforscher und -forscherinnen aus verschiedenen Ländern stellten. Aus der Tatsache, dass auf der Welt sehr unterschiedliche Schulsysteme und Leselernmethoden existieren, entwickelte sich die Idee, eine gezielte Vergleichsstudie durchzuführen (vgl. Leseforum Schweiz, Informationsbulletin I/1992 S.5-6). Ziel der Untersuchung war es, gültige Informationen über die Lesekompetenz der Schüler und Schülerinnen sowie über deren schulischen und familiären Hintergrund zusammenzutragen und vergleichend auszuwerten.Da die vorliegende Studie neben der Schweiz in über 30 weiteren Ländern durchgeführt wurde, liegt natürlich ein Vergleich der Leistungen der Schweizer Schüler und Schülerinnen mit denjenigen von Kindern aus anderen Nationen nahe.

InternationalerVergleich

Im internationalen Vergleich liegen die Schweizer Ergebnisse bei den Neunjährigen – mit Ausnahme jener der Rätoromanen – im internationalen Durchschnitt. Bemerkenswert ist das relativ gute Abschneiden der Kinder in der Deutschen Schweiz. Diese Kinder haben ja mehrheitlich Schweizerdeutsch als Muttersprache, lernen jedoch Lesen und Schreiben in einer Zweitsprache, dem Hochdeutschen. Eigentlich könnte erwartet werden, dass sich diese zusätzliche Schwierigkeit beim Erlernen des Lesens zumindest in der 3. Klasse noch bemerkbar macht. Die Vergleiche zeigen jedoch, dass die Deutschschweizer Kinder dadurch weder im nationalen Vergleich noch im Verhältnis zu Deutschland im Erlernen des Lesens behindert sind.

Die vier-zehnjährigen Schweizer Jugendlichen schneiden im internationalen Vergleich deutlich besser ab als die neunjährigen Kinder.Finnland hat sowohl bei den Neun- als auch bei den Vierzehnjährigen das Spitzenresultat erzielt. Elley führt im internationalen Bericht das finnische Spitzenresultat auf eine Reihe von Faktoren zurück, unter denen besonders zu nennen sind: der hohe Stellenwert des Lesens in der finnischen Schule und Gesellschaft, sowie das ausgesprochen klare orthographische Regelsystem und der ausgeprägte phonetische Gehalt der finnischen Sprache (Elley, W.B:. *How in the World Do Students Read? — IEA Study of Reading Literacy.* 1992: Hamburg IEA / Grindeldruck GmbH). Dies, so vermutet Elley, erleichtere den finnischen Kindern den Leselernprozess.

Geschlechtsunterschiede im Lesen

Gemeinhin wird angenommen, dass Mädchen lieber und besser lesen als Knaben. Bei einer gesamthaften Betrachtung der Ergebnisse beeindruckt mehr die Ähnlichkeit als der Unterschied zwischen den Leistungen von Knaben und Mädchen. Es sind weitere Analysen im Gang, um festzustellen, welche Fragen bei welchen Texten von Mädchen anders beantwortet wurden als von Knaben. Solche Feinanalysen können sicher etwas zur Diskussion über Geschlechtsunterschiede beitragen. Dabei besteht aber auch die Gefahr, das Hauptergebnis zu verdecken: Dass Knaben und Mädchen eben praktisch gleich gut lesen.

Anderssprachige Kinder und Jugendliche:

Eine wichtige Rolle für den Schulerfolg spielt die Lesekompetenz in der Unterrichtssprache. Anderssprachige Jugendliche (d.h. solche, die ausserhalb der Schule überwiegend eine andere als die Unterrichtssprache sprechen) zeigen denn auch deutlich schlechtere Leseleistungen als ihre unterrichtssprachigen Mitschüler und Mitschülerinnen. Die Frage ist nun: Sind die schwächeren Lesekompetenzen der anderssprachigen Jugendlichen primär auf deren sprachlichen und kulturellen Hintergrund zurückzuführen, oder lassen sie sich durch weitere Variablen – die mit dem sprachlichen Hintergrund gekoppelt sind – erklären? In unsere Untersu-

chung wurden neben dem sprachlichen Hintergrund der Jugendlichen und dem sozioökonomischen Status der Eltern zusätzlich das besuchte Schulniveau sowie der Anteil anderssprachiger Jugendlicher pro Schulklasse mit einbezogen. Das Ergebnis lässt sich so zusammenfassen: Die vergleichsweise schwachen Lesekompetenzen in der Unterrichtssprache von anderssprachigen Jugendlichen lassen sich zu einem wesentlichen Teil auf das tiefere Schulniveau, den niedrigeren sozioökonomischen Status und auf den Besuch von Schulklassen mit einem hohen Anteil von ebenfalls anderssprachigen Mitschülern und Mitschülerinnen zurückführen.

Die zunächst sehr deutlichen Unterschiede in der Leseleistung aufgrund des sprachlichen Hintergrundes schrumpfen schon allein bei der Kontrolle des Schulniveaus, um schliesslich beinahe vollständig zu verschwinden, wenn man zusätzlich den sozioökonomischen Status und die Klassenzusammensetzung kontrolliert. Aufgrund der vorliegenden Daten kann indessen *nicht* entschieden werden, ob ein hoher Anteil anderssprachiger Schülerinnen oder Schüler in einer Schulklasse den Unterricht verschlechtert. Das Ergebnis könnte nämlich ebenso bedeuten, dass die Ursache mehr bei den Schulen liegt: Schulen, die Klassen mit vielen anderssprachigen Kindern und Jugendlichen führen, unterscheiden sich möglicherweise ganz allgemein von Schulen mit wenigen anderssprachigen Schülern und Schülerinnen (z.B. in bezug auf das Einzugsgebiet der gesamten Schüler- und Schülerinnenpopulation, oder in bezug auf die schulischen Ressourcen). Es wäre deshalb *fahrlässig*, die hier dargestellen Ergebnisse als Pro- oder Kontraargumente in der Diskussion zu Fragen der interkulturellen Erziehung zu benützen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schweizer Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich gut bis sehr gut lesen können. Zwar schneiden die Neunjährigen der dritten Klasse "nur" durchschnittlich ab, doch liegt dies zu einem grossen Teil daran, dass sie noch nicht schnell genug lesen können. Es ist jedoch fraglich, ob es sinnvoll ist, wenn Kinder in der dritten Klasse bereits schnell lesen können. Für die Beurteilung eines Schulsystems dürfte es viel wichtiger sein, was schlussendlich herausschaut. In diesem Sinne sind die Ergebnisse der achten Klassenstufe bedeutsamer.

Für die deutschprachige Schweiz ist es erfreulich, dass trotz hohem Anteil an anderssprachigen Jugendlichen und trotz der Bedeutung der Mundart im ausserschulischen Sprachgebrauch die Ergebnisse recht gut ausgefallen sind. Es ist aber auch beeindruckend, wie ähnlich die Ergebnisse in den drei Kantonen Basel-Stadt, Bern und Zürich ausgefallen sind - während doch jeder Kanton – bis vor kurzem – davon überzeugt war, dass er über ein viel besseres Schulsystem und viel besser ausgebildete Lehrkräfte verfügt als die anderen. Gleichwohl zeigen die beträchtlichen Unterschiede zwischen den Schulniveaus, die schwachen Lesekompetenzen von anderssprachigen Kindern und Jugendlichen, oder auch der Vergleich mit Finnland, dass sich in bezug auf das Lesen auch in der Schweiz noch einiges verbessern liesse.

Peter Rüesch
Ursula Meier
Philipp Notter
Wim Nieuwenboom
François Stoll

Die Studie von Peter Rüesch, Ursula Meier, Philipp Notter, Wim Nieuwenboom, François Stoll: *Die Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Ergebnisse des Schweizer Projekts innerhalb der IEA Reading Literacy Study* erscheint in: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 1993, Vol. 15 (Universitätsverlag Freiburg Schweiz).

Kontaktadresse: Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abt. Angewandte Psychologie, Schönberggasse 2, CH-8001.

"Gute Schulen" im Bereich Lesen

Ueberall in der Welt gibt es Schulen, die als "besser" oder "weniger gut" angesehen werden als andere, und oft nehmen die Eltern viel auf sich, um ihren Kindern den Besuch einer als gut eingeschätzten Schule zu ermöglichen. Manchmal wird dieses Qualitätsurteil auch auf bestimmte Unterrichtsinhalte eingeschränkt: Die und die Schule ist gut für angehende Naturwissenschafter usw. Aber was macht eine Schule "gut"? Hat es mit ihrem sozialen Umfeld zu tun? Mit den Fähigkeiten der dort unterrichtenden Lehrer? Mit den Ausstattungen der Schule? Oder ist es eine Frage der Führung?

Bei der hier vorgestellten Sekundäranalyse von Daten, die im Projekt "Reading Literacy" der IEA erhoben worden sind (vgl. den vorstehenden Beitrag), handelt es sich um eine explorative Studie hinsichtlich Indikatoren, die auf "gute Schulen" im Bereich des Lesenlernens hinweisen. In Betracht gezogen werden Faktoren wie das soziale und geographische Umfeld, die Grösse von Schulen und Klassen, die Stundentafeln, die Lehrmittel, die Menge des vorhandenen Lesestoffs im Schulgebäude, die Führungsstrukturen, das Geschlecht der Unterrichtenden, die Menge und Art von Lesestoff, den diese selber in ihrer unterrichtsfreien Zeit konsumieren, usw. Das Buch richtet sich vor allem an Bildungsplaner und Bildungspolitiker.

Wenn wir uns auf die Ergebnisse beschränken, welche die

Schweiz betreffen, so finden wir, dass in den Schulen, die sich als im Leseunterricht effizient erweisen, die Klassen grösser und die Lehrpersonen länger für dieselbe Klasse zuständig sind. "Wirksame" Lehrer lesen selber mehr Literatur in ihrer Freizeit, evaluieren ihre Schüler häufiger (wenn auch auf informelle Weise) und legen mehr Gewicht auf das Verständnis des Gelesenen. Zudem geniessen die im Leseunterricht erfolgreichen Lehrpersonen gemäss eigener Wahrnehmung mehr Unterstützung seitens der Elternschaft als die weniger erfolgreichen.

Armin Gretler, Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau

Schweizerisches Mitglied und Kontaktstelle der IEA ist die Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung Adresse: Entfelderstr. 61, CH-5000 Aarau

Erwin Bernhard Serge Erard Leseeinstellungen von Mittelschülerinnen und -schülern

Viele Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer an den Mittelschulen klagen, ihre Schülerinnen und Schüler seien immer weniger interessiert und fähig, sich mit literarischen Werken auseinanderzusetzen. Ob solche Eindrücke zutreffen und welches die allfälligen Ursachen wären, lässt sich jedoch beim heutigen Forschungsstand nicht entscheiden.

Eine Befragung von rund 1200 Mittelschülerinnen und -Schülern aus 70 Klassen in den Kantonen ZH, AG, LU und GE soll hier objektive Daten zur Verfügung stellen. Kern der Untersuchung ist ein Lesetest mit einer Kurzerzählung von Natalie Saumont. Rund 45% der Stichprobe machen den Test in der Fremdsprache Französisch, weitere 30% in der Muttersprache Deutsch, die übrigen in der Muttersprache Französisch.

Multiple-choice-Fragen bündeln die Aufmerksamkeit; die eigentliche Grundlage für die Auswertung aber bilden die frei formulierten Begründungen der jeweiligen Wahl, die inhaltsanalytisch aufgeschlüsselt werden. Sie geben Auskunft über einen zentralen Faktor des Umgangs mit dichterischen und erzählerischen Werken, nämlich das Verständnis der *impliziten Inhalte*. Wie vor allem die Pragmalinguistik hervorgehoben hat, interagieren auf dieser Ebene die Selbst- und Weltentwürfe des Autors und seiner Leser, was bedeutet, dass die hermeneutische Auseinandersetzung keineswegs nur auf einer rationalen, sondern wesentlich auch auf einer emotionalen und normativen Ebene stattfindet.

Ein zusätzlicher Fragebogen, der in Anlehnung an die Untersuchung von Bonfadelli in *Lese-landschaft Schweiz*, neben sozialen Daten die Leseeinstellungen und -gewohnheiten erfragt, ermöglicht den Vergleich mit anderen Stichproben. Von grosser Bedeutung für die Interpretation der quantitativen Ergebnisse sind 30 halbstrukturierte Tiefeninterviews, die einen reichen Einblick in die Erlebniswelten der Jugendlichen geben (Welt- und Selbstentwürfe auf der Folie von Lektüre, Schule und Freizeit).

Da die Daten erst teilweise erfasst sind, ist es eindeutig zu früh, um über Ergebnisse zu sprechen. Hingegen zeichnen sich bereits deutliche Trends ab, die neue Ansätze für das Verständnis nahelegen. Auffällig ist zunächst, dass bei den Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern in der Muttersprache die jüngsten Jahrgänge (13 bis 14) mit den höchsten Klassenleistungen in bezug auf sorgfältige Lektüre und Reichtum der Entschlüsselung aufwarten (für ihre welschen Kollegen liegen die Ergebnisse noch nicht vor). In diesem Alter scheint das Instrumentarium für die Erfassung impliziter Bedeutungen bereits voll ausgebildet zu sein. Ein Beispiel zur Illustration: Wenn ein Mann zu seiner Geliebten sagt: "Tja, das mit uns beiden dauert nun schon 'ne Weile und ich hab immer noch keine Lust, dich zu verlassen", dann urteilen zahlreiche 13- und 14jährige treffsicher: "Er wundert sich selber, dass es noch nicht so weit ist, also wird er es bald tun".

Man sieht hier deutlich, dass Textverständnis nicht nur Denkvorgänge, sondern auch Einfühlung und Perspektivenübernahme erfordert, und fragt sich zugleich, warum diese Art des Verstehens während der Mittelschuldauer im Durchschnitt keine Fortschritte zu machen scheint. Knüpft die Schule nicht an die natürlichen Fähigkeiten an, sondern überlagert sie mit künstlichen Techniken, welche die Eigeninitiative ersticken?

Das Problem ist weit komplexer. Die gleichen Unterstufenschüler, welche sich als hoch sensible Leser erweisen, lehnen im allgemeinen die Erzählung von Natalie Saumont entschieden ab, weil sich der tragische Ausgang mit ihrem Weltverständnis nicht verträgt. Liebe und Vertrauen sind feste Werte, die nicht erschüttert werden dürfen, es sei denn von Bösewichten. Nimmt eine Erzählung diese Verurteilung nicht explizit vor, ist sie schlecht und wird abgelehnt, weil man sie verstanden hat. Dennoch ist man bereit, die gestellte Aufgabe gewissenhaft auszuführen.

Ein ähnlicher Effekt, der bis zu Umkehrinterpretationen führen kann, lässt sich teilweise auch noch bei den oberen Jahrgängen feststellen. Zugleich aber werden die Weltanschauungen vielfältiger und differenzierter, die Urteile weisen eine grössere Variationsbreite auf. Neben brillanten Interpretationen und begeisterter Zustimmung stehen Arbeiten, die mit schnoddriger Gleichgültigkeit hingekritzelt und mit harschen Kommentaren versehen sind. Die Konturierung der eigenen Identität mit oder gegen einen Text hat

(vor allem bei Burschen) den absoluten Vorrang. Eine abstrakte Beurteilung von Lesefertigkeiten anhand erzählerischen Texten ohne Berücksichtigung der emotionalen und normativen Selbst- und Weltentwürfe wird in diesem Alter problematisch.

Auch für den Unterricht dürften die zentralen Probleme auf dieser Ebene liegen. Intellektuelle Instrumente der Verwerfung (von Lehrern zuweilen unbedacht gehandhabt) sind der inoffizielle Lernstoff, der bei einem Teil der Schülerschaft am besten ankommt und eifrig zur Dekonstruktion des mit der Erwachsenenwelt gleichgesetzten, offiziellen Lernstoffs benützt wird.

Auf der Ebene der technischen Lesefertigkeit legen die Ergebnisse bisher einen gedämpften Optimismus nahe. Mehrfacher Sprecherwechsel übersteigt teilweise auch in der Muttersprache die Konzentrationsfähigkeit; Aussagen werden dann nach dem Zufallsprinzip attribuiert, wobei die Jugendlichen wahre Wunder an Spitzfindigkeit vollbringen, um dem Ganzen dennoch einen Sinn abzugewinnen. Ein Teil von ihnen hat sich (aus Resignation oder Gleichgültigkeit?) daran gewöhnt, sich einen Reim auf Unverstandenes zu machen und es dabei bewenden zu lassen.

Auch bei den Fremdsprachenkenntnissen zeigen sich, neben hervorragenden Resultaten, gravierende Lücken. Zwischen 5 und 10% Prozent der Maturanden aller Typen sind (falls sich die Ergebnisse bestätigen) mit der Unterscheidung von "il" und "elle" gänzlich überfordert - wohl kaum aus intellektuellen Gründen, sondern weil sie das offenbar für gänzlich unwichtig halten und vom Gegenteil nicht zu überzeugen waren. Gesamthaft ist aber die Einschränkung des Verständnisses gegenüber der Muttersprache statistisch zwar hochsignifikant, praktisch jedoch nur gering. Qualitätsurteile sind, wenn überhaupt, erst nach der Endauswertung möglich. Dank der Gestaltung des Tests sollten sie auch eine Beurteilung der Vokabularkenntnisse ermöglichen.

Was sich beim heutigen Stand der Untersuchung mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit sagen lässt, ist, dass Mädchen im Durchschnitt nicht nur deutlich mehr Sympathie für Sprachfächer aufbringen als Burschen, sondern auch sorgfältiger lesen, sich der Rolle impliziter Bedeutungen stärker bewusst sind, mehr Einfühlungsvermögen zeigen und in der Fremdsprache mit etwas besseren Leistungen aufwarten. Dieser Befund wird kaum jemanden überraschen. Spitzenleistungen, auch in Bezug auf psychologische Feinfühligkeit, finden sich aber durchaus in beiden Geschlechtern.

Positiv beeindruckt der unvorstellbare Reichtum an klugen Interpretationsvarianten, von dem im Unterricht zumeist nur Bruchteile in Erscheinung treten. Auch die Interviews belegen den Reichtum und die Differenziertheit jugendlicher Erlebniswelten. Die Frage, ob das häufig beobachtete Auseinanderklaffen von Unterrichtsgeschehen und seelisch-intellektuellem Vermögen der Jugendlichen schicksalhaft ist oder ob der Austausch reicher gestaltet werden könnte, ist damit nicht beantwortet. Bausteine für mögliche Antworten werden sich vielleicht in den Schlussergebnissen finden.

Adressen: Erwin Bernhard, Buchzelgweg 1, CH-8053 Zürich; Serge Erard, rue Caroline 29, CH-1227 Les Acacias

Andrea Bertschi Kaufmann
Leseförderung und Leseentwicklung

Schule - Raum für Lesesozialisation?

Ausgangslage und Begründung des Projekts

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. Die aktuelle Leseforschung verweist deutlich auf die entscheidende Bedeutung des familiären Umfelds für das Leseverhalten der Kinder; demgegenüber sind die Prägungen seitens der schulischen Leseförderung verhältnismässig schwach.

Der Leseunterricht strukturiert sich meist nach curricular konstruierten Abläufen, nach Stoffvorgaben und in Arbeitsschritten, die dem mittleren Leistungsstand der gesamten Schulklasse angepasst sind; er ist in diesem Sinne "überorganisiert" und verunmöglicht häufig individuelle Lese- und Textaneignungsprozesse. Die Entwicklung eigenständiger Zugänge zu Schrift und Buch wird vielfach eher erschwert. Für Kinder aus leseungewohnter Umgebung hat dies besonders negative Folgen.

Ziele und Methoden

Im Sinne einer qualitativen Studie sollen Lesebiographien von ausgewählten Primarschulkindern (1.-4. Schuljahr) dokumentiert werden: über mehrere Jahre gesammelte und zu analysierende Beobachtungen, die aufzeigen, wie sich Leseverhalten und -fertigkeit, Leseinteressen und Mediennutzung bei einzelnen Jungen und Mädchen entwickeln, bzw. welche Einstellungen, Fördermassnahmen und Impulse wirksam werden konnten. Einbezogen werden Kinder aus Schulklassen, die Förderangebote in einem offenen, individualisierenden Unterricht erhalten, sowie Kinder aus Schulklassen, die nicht nach besonderen Zielsetzungen im Sinne eines offenen Leseunterrichts ("Neue Lehr- und Lernformen") unterrichtet werden.

Die genaue Beobachtung kindlicher Leseentwicklung ermöglicht

Aussagen über die besondere Wirksamkeit verschiedener Haltungen, Lerngestaltungen und einzelner Leseförderungsmassnahmen. Auf dieser Grundlage sollen Konzeptvorschläge erarbeitet werden im Hinblick auf eine Lesedidaktik in der Volksschule, die positive Einwirkungs- und Stimulationsmöglichkeiten nutzt, sich den Bedingungen einer - im Hinblick auf Leseförderung - "idealen" familiären Umgebung vermehrt angleicht und individuelle, eigenständige (Lese-) Lernprozesse fördert und integriert.

Umsetzungsmöglichkeiten

Abschluss und praktische Umsetzung der Studie bilden die zu erarbeitenden lesedidaktischen Konzepte, Unterrichtsvorschläge und -materialien: Anregungen und Hilfen zur Weiterentwicklung und Differenzierung eines Leseunterrichts, der sich nicht auf die Vermittlung angeleiteten Textverständnisses beschränkt.

"Leseförderung und Leseentwicklung" ist ein gemeinsames Projekt der Pädagogischen Arbeitsstelle und der HPL d. Kt. Aargau. Fachwissenschaftliche Kontakte bestehen u.a. zu Mitgliedern und Projektverantwortlichen der "Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben" (DGLS).. Laufzeit des Projekts: 1993 - 1997

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

Ennio Maccagno Francesco Vanetta Spazi di scrittura

Alcuni indicatori dell'analfabetismo funzionale nella svizzera italiana

Questa ricerca si propone di reperire indicatori del fenomeno dell'analfabetismo funzionale nella Svizzera italiana. I lavori si suddividono in tre parti. La prima parte è teorica e propone qualche interrogativo sul fenomeno ed una serie di riflessioni sulla sua genesi e le possibili conseguenze, ma anche un tentativo di definizione. La seconda parte consiste nell'elaborazione di un questionario per la raccolta di dati empirici, effettuata presso un campione scelto arbitrariamente (420 persone circa, di una età fra i 20 ed i 60 anni e domicilate in Svizzera italiana). La terza parte - ancora in corso - concerne l'analisi di questi dati e la redazione di un rapporto con i primi risultati della ricerca.

Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura (USR/DIC), Stabile Torretta, 6500 Bellinzona.

Contatti: Ennio Maccagno, via Codeborgo 16, 6500 Bellinzona, tel. 092/26 42 66

Margrit Stamm Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können

Ergebnisse einer Fragebogenumfrage in zwei aargauischen Bezirken

Die meisten Untersuchungen, die in den letzten Jahren im Bereich "Kindheit heute" gemacht worden sind, betreffen vorwiegend den *emotionalen* und *sozialen* Bereich kindlicher Aufwachsbedingungen. Es erstaunt, dass kaum nach möglichen Veränderungen im *intellektuellen* Bereich gefragt wird. Eine solche Fragestellung bildete einen wesentlichen Teil des Erkenntnisinteresses der empirischen Studie, welche ich mit Genehmigung des Aargauischen Erziehungsdepartementes im September 1992 an allen ersten Klassen der Bezirke Baden und Laufenburg in Form einer schriftlichen Befragung und einiger Interviews durchführte. Die Studie befasste sich mit Kindern, die bei Schulbeginn bereits lesen konnten ("Frühleserinnen und Frühleser"). Da Untersuchungen in der Schweiz meines Wissens zur Thematik des Frühlesens gänzlich fehlen, wird die Existenz von frühlesenden Schulkindern, ihre Anzahl sowie ihre Leseleistung unterschiedlich eingeschätzt.

Drei Viertel der an ersten Primarklassen unterrichtenden Lehrkräfte, die einen Fragebogen zugestellt erhielten, haben sich an der Untersuchung beteiligt. Das waren 79 Lehrkräfte, die für insgesamt 1065 Kinder antworteten. Erfasst wurden die Anzahl der Frühleserinnen und Frühleser, die Gründe für das frühe Lesenlernen, das Alter, die Berufe der Eltern sowie eventuell auftretende Probleme und pädagogische Massnahmen. Es lassen sich fünf wesentliche Ergebnisse formulieren:

Durchschnittlich konnten 8.9% der Schulneulinge der erfassten Schulen bei der Einschulung im August 1992 bereits lesen (43 Knaben und 46 Mädchen). Im relativ stark industrialisierten Bezirk Baden mit städtischem bzw. vorstädtischem Charakter ergab sich ein Mittel von 10.1%, im ländlichen Bezirk Laufenburg ein solches von 5.4%. Das bedeutet, dass in mehr als der Hälfte der betreffenden Schulklassen im Schuljahr 1992/93 ein bis drei dieser Kinder sassen.

Den Frühleser oder *die* Frühleserin gibt es nicht. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer stellten bezüglich der Lesefähigkeit dieser Kinder erhebliche Unterschiede fest: Es gibt Kinder, die in ihrer Leseleistung das Unterrichtsziel des ersten Schuljahres bereits bei Schulbeginn erreichen, während andere, die hervorragend lesen, gemessen an den Vergleichsnormen höherer Schuljahre bei der Einschulung eine Leseleistung erbringen, welche erst im vierten oder fünften Schuljahr erwartet wird.

70% bis 80% der betreffenden frühlesenden Kinder haben ohne elterliche Förderung lesen gelernt.

Es sind nicht nur die ältesten Schulneulinge, welche lesen können.

Die betreffenden frühlesenden Schulkinder kommen nicht bevor-

zugt aus einem gehobenen Milieu.

Aus den ermittelten Ergebnissen, welche auf die breite Streuung des Begabungs-, Lern- und Leistungsstandes der Kinder einer Klasse hinweisen, ergeben sich notwendigerweise pädagogische Konsequenzen. Ziel wäre es, mit strukturell-organisatorisch sowie inhaltlich-personell orientierten Massnahmen sicherzustellen, dass Wissbegierde und Lernbereitschaft der frühlesenden Kinder nicht verschüttet werden.

Referenz: Stamm, Margrit (1993). Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können ... Ergebnisse einer Fragebogenumfrage in den beiden aargauischen Bezirken Baden und Laufenburg. Aarau: Beratung für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich, 18 S. (Das Manuskript kann gegen Schutzgebühr bei der Verfasserin bezogen werden.) - Eine weitere interkantonale Studie, welche auch die Mathematikkenntnisse von Schulneulingen erfasst, ist für das Schuljahr 1995/96 geplant.

Adresse: Dr. phil. Margrit Stamm, Beratung für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich, Oberholzstr. 22, CH-5000 Aarau:

Fortschritt und Freiheit

Drei Untersuchungen zu historischen Jugendbüchern und Lesebüchern der Schweiz

Demnächst erscheint im *Chronos Verlag* Zürich eine dreiteilige Studie über die Vermittlung nationaler Bilder und Werte an Schweizerkinder seit 1900. Die drei Arbeiten sind vom Schweizerischen Jugendbuch-Institut angeregt und im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 21 "Kulturelle Vielfalt und nationale Identität" durchgeführt worden.

Verena Rutschmann analysiert in ihrer Arbeit *"Fortschritt und Freiheit: Nationale Tugenden in historischen Jugendbüchern der Schweiz"* historische Erzählungen für Kinder und Jugendliche. Zwei Studien untersuchen die Schweizer Lesebücher seit 1900 auf die Darstellung der kulturellen Eigenart aller Kantone und patriotischen Themen hin: *Barbara Helbling* befasst sich in *"Eine Schweiz für die Schule"* mit den Lesebüchern der Deutschschweiz und der Romandie; *Doris Senn* untersucht in *"Bisogna amare la patria come si ama la propria madre"* die Tessiner Lesebücher.

Aus der grossen Materialmenge, die in dieser Weise bisher noch nie aufgearbeitet worden ist, ergeben sich viele interessante Einblicke in die pädagogische Vermittlung von Bildern unserer Gesellschaft und ihres Wandels während der vergangenen hundert Jahre, zudem auch manche Ueberlegungen zur Umsetzung der pädagogischen und didaktischen Modelle und Theorien in Texte für Kinder.

Verena Rutschmann " Fortschritt und Freiheit: Nationale Tugenden in historischen Jugendbüchern der Schweiz" und Barbara Helbling: "Eine Schweiz für die Schule" erscheinten im Dez. 1993. Die Arbeit von Doris Senn erscheint Frühjahr 1994; alle im Chronos Verlag Zürich.

Kontaktadresse: Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich

Mischa Schaub
Das Medieninstitut HyperStudio

Siehe auch den Beitrag "Schriftrolle, Buch und Hypertext" von Mischa Schaub an anderer Stelle in diesem Heft.

HyperStudio heisst ein neues Medieninstitut, das seit einigen Monaten am CIM-Zentrum Muttenz (CZM) der Ingenieurschule beider Basel (IBB) seine Forschungsarbeit aufgenommen hat. Die gesellschaftliche Aufgabe des Institutsträgers CZM besteht darin, Kompetenz im kreativen Umgang mit den Auswirkungen der Digitaltechnologie zu erarbeiten und diese in der Form von Weiterbildungskursen und Beratungsgesprächen zu vermitteln. Lösungsansätze und Fragestellungen aus dem neuen Arbeitsbereich Multimedia werden bald von marktentscheidender Relevanz sein für einen grossen Teil unserer Industrie, und deshalb will sich das CZM durch die Gründung von HyperStudio mit dem multimedialen Potential befassen.

Ich habe das Konzept von HyperStudio in den letzten Monaten erarbeitet. Eine Finanzierung durch die Weiterbildungsoffensive und ein erstes KWF-Forschungsprojekt ermöglicht das Experiment, und zur Zeit arbeitet ein kleines Team von sechs MitarbeiterInnen an der Produktion eines multimedialen Lehrmittels.

Das zukünftige Weiterbildungsangebot von HyperStudio richtet sich an Fachleute aus den vielen Ausbildungsbereichen, die im multimedialen Produkt zusammenkommen, also von der Grafik zur Musik und von der Informatik zum Film. Dem studentischen Team werden im ersten Studienjahr etwa zehn StudentInnen angehören, die im Frühjahr 94 bei HyperStudio ihr zweijähriges, rein projektbezogenes Multimedia-Weiterbildungsstudium beginnen können. Das Ausbildungskonzept ist erfrischend radikal: Weder Pflichtstunden noch PC-Einführungskurse sind angesagt; wichtig ist die autodidaktische, selbstmotivierte Arbeitsweise an konkreten Problemstellungen und Forschungsaufgaben, denn nur auf dieser Basis kann man kreativ mit Medientechnologie arbeiten. Das sich ergänzende Können und der automatische Wissenstransfer im interdisziplinären "Renaissance-Team" stellen das zentrale Weiterbildungs- und Forschungskonzept von HyperStudio dar.

Adresse: CIM-Zentrum Ingenieur-schule beider Basel, Gründenstr. 40, CH-4132 Basel, Tel. 061/58 44 11

Bernd Lindner
Leseverhalten Heranwachsender in der Wende-Zeit

Die Leseforscher im Osten Deutschlands sind bemüht, die sich seit der politischen Wende im Jahr 1989 auch im Kulturverhalten der Bevölkerung vollziehenden Veränderungen empirisch zu erfassen. Im Kontext der Ergebnisse ihrer früheren Studien ist damit eine zusammenfassende Darstellung des ablaufenden Prozesses, seiner Ursachen wie auch Konsequenzen für das Lesen möglich. Besonders kontinuierlich wurde in der DDR die Literaturnutzung Jugendlicher erforscht. Daran anknüpfend, wurden seit der Wende fünf weitere Studien realisiert, die in relativ kurzen Zeitabständen, und damit der Dynamik der realen Veränderungen folgend, Ergebnisse zum Medien- und Leseverhalten Heranwachsender erhoben haben. Bis zu dessen Auflösung (im Dezember 1990) war das *Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig* Hauptträger dieser Forschungen. Aber auch danach konnte an der *Aussenstelle des Deutschen Jugendinstitutes München* in Leipzig die Arbeit am Thema fortgesetzt werden. Jüngstes Glied in dieser Kette ist die Studie Jugend und Medien von Mitte 1992. Befragt wurden 1525 Schüler und Auszubildende im Alter von 13 bis 17 Jahren aus drei neuen Bundesländern. Durch Übernahme der Populationszusammensetzung wie auch konkreter Fragestellungen aus früheren Studien ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse möglich. Die Aussagen sind repräsentativ für die Jugendlichen der untersuchten Altersgruppe im Osten Deutschlands und ermöglichen u.a.eine komplexe Übersicht über ihr Leseverhalten.

Mediennutzung insgesamt

Hauptinhalt der Freizeit sind heute unumstritten die audiovisuellen Medien. Ihre Neuheiten (Satelliten und Kabelfernsehen, Video Recorder, CD, PC, Computerspiele) - vor der Wende allesamt in der DDR nicht frei zugänglich - haben die Heranwachsenden stärker in ihren Bann ziehen können als das ebenfalls gewachsene Angebot an Printmedien und Büchern. Während der Nutzerstamm bei den audiovisuellen Medien beständig wächst, ist er bei Lesestoffen unterschiedlichster Art stark rückläufig. Das gilt auch für jene Printmedien-Bereiche, in denen nach dem Herbst 89 erst einmal Zuwächse zu verzeichnen waren (Illustrierte, Tageszeitungen).

Lesen von Printmedien

Bereits Anfang 90 begannen sich die westdeutschen Verlage auf dem ostdeutschen Markt zu etablieren, der bis dahin für sie unzugänglich und zudem im Illustriertenbereich stark unterversorgt war. Die Bevölkerung reagierte mit einer verstärkten Nachfrage. Auch die Heranwachsenden lasen nun (zunächst) vor allem Jugendmagazine, Comics und Illustrierte. Zwei Jahre später war von diesem Leseboom nicht mehr viel zu spüren, gingen die Nutzwerte sogar wieder hinter jene aus DDR-Zeiten zurück. Hatten im Frühjahr 1989 noch 54 % der Jugendlichen am Vortag in Illustrierten gelesen, taten dies 1992 nur noch 45 % von ihnen.

Die einzige Zeitschrift, die nach wie vor ungebrochen vom Anschub der Nachwendezeit profitiert, ist die BRAVO. Heute lesen noch 26 % der 13- bis 17jährigen jedes Heft und weitere 46 % gelegentlich eines davon. Die "Super-Illu", erfolgreichste Illustrierte im Osten Deutschlands, erreicht dagegen nur 5 % dieser Altersgruppe regelmässig.

Bei den Tageszeitungen schrumpfte die Zahl der der täglichen Leser innerhalb von 3 Jahren - nach einem kurzen Zwischenhoch im Herbst '89 - drastisch, von 88% auf 59%.

Intensität des Buchlesens

Besonders betroffen vom Rückgang der Leseaktivitäten Heranwachsender ist jedoch das Lesen von Büchern. Der bereits in den achtziger Jahren im Osten Deutschlands zu registrierende Bedeutungsverlust von Literatur und Lesen hält auch nach der Wende an. Sie scheint ihn sogar noch beschleunigt zu haben! Dabei wird der Literatur nicht nur einfach ein anderer Platz zugewiesen, eher ist von einem potentiellen Funktionsverlust zu sprechen.

Danach befragt, wie lange sie gestern in einem schöngeistigen Buch gelesen haben, gaben sowohl im Frühjahr 1989 als auch im Frühsommer 1992 insgesamt zwei Drittel der Jugendlichen an, dies nicht getan zu haben. Spitzenreiter sind hier die Auszubildenden mit 86 Prozent. Und dies trotz all der auch auf dem Buchmarkt neu hinzugekommenen Leseangebote!

Das Leseverhalten der Mädchen ist stark belletristikbezogen (3,25 Bücher im letzten Vierteljahr, gegenüber 1,17 der männlichen Jugendlichen). Die Jungen liegen dagegen im Sachbuchbereich vorn (1,92 zu 1,13). Doch sind die Mädchen auch hier im Aufholen begriffen, während sich der Abstand zwischen den Geschlechtern in der Belletristik ständig erweitert. Die Hoffnungen für das Lesen müssen sich also vor allem auf das Sachbuch gründen! Diese Bücher (insbesondere mit Themen zu Natur, Umwelt und Technik) vermögen weiterhin eine stabile Leserschaft unter den jungen Leuten anzuziehen. Die Zahl jener, die am Vortag der Befragung in Sachbüchern gelesen hatten (vor allem zur Kurzlektüre und zum Nachschlagen), ist gegenüber 1989 sogar von 24 auf 40 Prozent gestiegen.

Präferenzen für Lesestoffe

Bereits in der DDR war feststellbar, dass alle Literatur-Genres an Attraktivität zu verlieren begannen. Das galt für die aktionsrei-

chen Formen ebenso wie für die Gegenwartsliteratur. Doch noch nie gab es einen dermassen rapiden Interessenverlust an allen literarischen Genres wie gegenwärtig. Kaum noch ein Genre erhält einen Zuspruch von über 10% (bezogen auf die Antwortposition "sehr starkes Interesse"). Bezeichnenderweise stehen heute Sachbücher über Natur und Umwelt (mit 12%) an der Spitze der Präferenzliste.

Dass von den belletristischen Genres aktuell die Gegenwartsliteratur am höchsten bewertet wird, signalisiert zumindest ansatzweise eine Funktionsstabilität von Literatur im Bereich der Bewältigungshilfe aktueller Lebensprobleme. Vor allem die Mädchen aller Bildungsstufen sind daran verstärkt interessiert (17% gegenüber 6% der Jungen).

Wege zum Buch (Orientierungshilfen)

Junge Leute verlassen sich bei der Lektürewahl in hohem Grade auf sich selbst. Nur 6% orientieren sich dabei an Gleichaltrigen, 2% an den Eltern und 1% an Medien(leit)personen. 91% aber nehmen ihre eigenen Erfahrungen mit Lektüre zum Massstab der Entscheidung!

Damit liegen diese Angaben noch über denen zum Film (69%) und der Musik (89%). Diese individuelle Kompetenzzuschreibung befindet sich jedoch im Widerspruch zur realen Nutzung; die Heranwachsenden nutzen Musik und Filme viel kontinuierlicher als Bücher. Zudem ist dort ihr Hintergrundwissen grösser als im Bereich der Literatur. Dies ist aber nur scheinbar ein Widerspruch. Über Jahrhunderte gewachsene Konventionen gegenüber den tradierten Künsten sichern, dass auch Nichtrezipienten der entsprechenden Künste wissen (oder zu wissen meinen), was ein Buch, ein Theaterstück oder ein Tafelbild auszeichnet. Damit stehen "Richtlinien" zur Verfügung, die zur Bewertung konkreter Werke herangezogen werden können. Für die (historisch gesehen) neuen Medien wie das Fernsehen gibt es solche "allgemein verbindlichen" Wertungskriterien dagegen noch nicht.

Deutsch-deutscher Vergleich:
Die aktuellen Daten beschreiben das Medienverhalten junger Leute im Osten Deutschlands in einer Phase der Konsolidierung: Die Angebotsflut der Nachwende-Zeit ist für sie nicht mehr so unübersichtlich wie am Anfang, die neue Medienwelt wird langsam vertraut. Das Lesen hat *noch* einen Stellenwert darin, wenn auch einen geringen.

Alle Vergleichsangaben aus den alten Bundesländern zeichnen seit Jahren ein ähnliches Bild. Im Bereich der Mediennutzung (die gedruckten Medien und Bücher eingeschlossen) sind sich die Jugendlichen aus Ost und West rasch sehr viel näher gekommen.

Das unterscheidet sie auch von den älteren Generationen, bei denen gerade bezüglich der Literaturnutzung zwischen Ost und West noch deutliche Unterschiede bestehen. Wie die erste umfassende gesamtdeutsche Lesestudie nach der Wende (Stiftung Lesen, Bösenverein u.a.) belegt, liegt bei den Erwachsenen - im Lesen - der Osten noch (oder bereits wieder) vorn.

Ausführlicher dazu folgende Beiträge von Bernd Lindner: "Leseland ist abgebrannt" In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 1/1993, S.32 - 42

"Annäherung an westliche Lektüremuster. Daten zum Leseverhalten Jugendlicher in den neuen Bundesländern" In: Media Perspektiven 3/93, S. 134 - 142

"Lesbibliothèques et leurs usagers dans la partie orientale de l´Allemagne avant et après la chute du mur. In: A.P.P.E.L.: La bibliothèque dans la cité. Paris 1993, S. 98 - 110

"Leselust und Leselast. Aktuelle Ergebnisse und Überlegungen zur Lage im Osten Deutschlands" In: Hamm,Ingrid (Hrsg.): Medien als Bildungsaufgabe in Ost und West. Gütersloh 1993, S. 112 -122.

Im Herbst 93 erscheint unter dem Titel: "Angekommen? Freizeit und Medienverhalten von Jugendlichen der neuen Bundesländer" (Hrsg. von Hans-Jörg Stiehler u.a.) im Berliner Vistas-Verlag eine ausführliche Darstellung der Studie.

Bernd Lindner ist Kultur und Kunstsoziologe und z.Z. Habilitand der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Adresse:Dr. Bernd Lindner, Seb.-Bach-Str. 38, 04109 Leipzig, Tel.0341/ 47 21 27

Erich Schön
Literarisches Lesen im Leben von Kindern und Jugendlichen

In den letzten Jahren habe ich in einer zweiteiligen Studie zum einen *447 Schüler im Alter von 13-20 Jahren* mit Fragebögen über ihr Lesen befragt. Obwohl dies im schulischen Rahmen und klassenweise geschah, gelang es - indem überregional (in der 'alten' BRD) verschiedene Schultypen abgedeckt wurden - für diese Altersgruppe allgemeine Repräsentativität zu erreichen. Zum anderen habe ich *340 junge (deutsche) Erwachsene*, von denen anzunehmen war, dass sie heute, als Erwachsene, regelmässig Belletristik lesen, gebeten, ihre Lese-Autobiographie zu schreiben. Das Interesse richtet sich darauf, wie aus Kindern regelmässige Leser von Belletristik werden. Beide Befragungen sind komplementäre Teile *einer* Studie und insgesamt Gegenstück zu meinen historischen Untersuchungen zur Geschichte des Lesens.

Da ist das Bewusstsein der jungen Erwachsenen, früher nicht nur mehr, sondern v.a. mit anderer Erlebnisqualität gelesen zu haben als heute; das geht bis zur Trauer über das "verlorene Lesen". Sie sind sich bewusst, keine kontinuierliche, sondern eine Entwicklung mit abgrenzbaren Phasen durchlebt zu haben. Diese betreffen das Lesenlernen, die ersten eigenen Lektüren und die wichtige Rolle des Vorgelesen-Bekommens für die Ausbildung einer eigenen stabilen Lesemotivation.

Ein Ergebnis aus der Schüler-Befragung zeigt die frühen Weichenstellungen in der Entwicklung zum späteren stabilen Leser. Die Fähigkeit, auch zu symbolischen Gegenständen nicht nur eine Beziehung kognitiven Verstehens, sondern eine affektive Beziehung aufzunehmen, markiert einen frühen Weichenpunkt, besonders für die geschlechtsspezifische literarische Sozialisation. Diese Fähigkeit sollte erfasst werden mit der Frage *"Hat ein Buch Dich gefühlsmässig schon einmal sehr stark getroffen, so dass Du bei der Lektüre beispielsweise geweint hast?"* Es überraschte weder, dass nur gut die Hälfte mit "ja" antworteten, noch, dass nur ein Drittel der Jungen, aber Dreiviertel der Mädchen "ja" sagte. Ueberraschend war, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den "Jüngeren" und den "Aelteren" gab. Das ist von lesepädagogischer Brisanz: Der Anteil derjenigen, die diese Erfahrung gemacht haben, steigt also mit dem Alter nicht. Wer sie nicht spätestens mit 14 Jahren gemacht hat, macht sie auch später nicht mehr.

Die Pubertät ist die auffälligste Phase in der Leseentwicklung. Vom suchthaften Lesen wird hier stets noch erzählt wie seit dem historischen Beginn der heutigen Lesekultur im 18. Jahrhundert. Und zwar eben bei jenen, die später regelmässig lesen. Die Merkmale dieser Lesesucht sind seither die gleichen: heimlich wird gelesen, nicht generell, aber in den pubertätsspezifischen Exzessen. In einem Zug muss das Buch gelesen werden, und sei es die Nacht hindurch. Das Bett ist der Ort des pubertären Lesens schlechthin. Die Süssigkeiten, die immer wieder mit dem Lesen vergesellschaftete Schokolade verweisen auf meist unausgesprochene, auch erotische Dimensionen körperlicher Phantasie.

Den heutigen erwachsenen, regelmässigen Lesern ist offenbar gemeinsam, dass sie eine "wilde" (undisziplinierte, unzivilisierte) Lese-Pubertät durchlebt haben. Und dies war eine Phase von hoher Funktionalität für die literarische Sozialisation. Es gibt kaum Leserpersönlichkeiten, die von vornherein ein "vernünftiges", abgeklärtes Verhältnis zum Lesen hatten: Die literarische Pubertät kann man (ohne Schaden für die literarische Biographie) offenbar ebensowenig auslassen wie in der allgemeinen Entwicklung die biologische.

Literarische Qualität im literaturkritischen Sinn ist übrigens keine Voraussetzung, weder für ein "Leseerlebnis", noch für die Bedeutung eines Buches für die Entwicklung. Gerade für die Zeit zwischen Pubertät und Adoleszenz fällt die Bedeutung "trivialer" Literatur auf. Bei den Mädchen begegnet in dieser Zeit oft eine Phase exzessiver Lektüre von Liebesromanen à la Angélique. Und: Obwohl die Bedeutung des Lesens in dieser Zeit zwischen Pubertät und Adoleszenz sinkt, ist die emotionale Beteiligung am Gelesenen höher als vorher und nachher.

Die Leseautobiographien wurden auch danach befragt, welche Rolle der Behandlung der Literatur in der Schule beigemessen wird. Der Deutschunterricht wird aber nur von einem Viertel überhaupt erwähnt; hier rekonstruieren regelmässige Belletristik-Leser ihre Lese-Biographie geradezu am Deutschunterricht vorbei. Offenbar spielt er für viele als Faktor der eigenen literarischen Sozialisation keine Rolle, kommt quasi darin gar nicht vor. Und die ihn erwähnen, machen ihn für den Verlust des kindlich-unbeschwerten Lesens verantwortlich. Der Tenor ist fast allgemein: Lesen war eine wunderschöne Sache, aber... dann kam der Deutschunterricht.

Insgesamt lassen - im historischen Vergleich - die Beobachtungen zum literarischen Lesen bei Kindern und Jugendlichen nicht den kulturpessimistischen Schluss zu, wir seien heute Zeugen des Untergangs der "Lesekultur". Da ist stets zu bedenken, dass früher der Anteil der regelmässig Belletristik Lesenden an der Bevölkerung viel kleiner war; dass - wie heute - Belletristik überwiegend von Frauen gelesen wurde (von professionellen Lesern abgesehen, lasen und lesen Männer eher nur bis zur Adoleszenz Romane); und schliesslich, dass "Lesekultur" v.a. eine normative Vorstellung war und nur zum Teil reales historisches Verhalten bezeichnet.

Im Detail kann man die Ergebnisse der Studien zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen nachlesen in folgenden Publikationen von Erich Schön (Auswahl):

- "Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend" In: Media Perspektiven, 1990, H.5; S.337-347.

- "Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen" In: Siegener Periodicum zu Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 9 (1990), H.2; S.229-276

- "Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen" In: Johannes Janota (Hg): Kultureller Wandel und die Germanistik in der BRD. Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991. Tübingen 1993; Bd.1, S.260-271

- "Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht" In: Heiko Balhorn/Hans Brügelmann (Hg): Bedeutungen erfinden- im Kopf und auf dem Papier. Jahrbuch lesen & schreiben 5 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Konstanz 1993; S.220-226.

Zur Geschichte des Lesens:

- "Weibliches Lesen: Romanleserinnen im späten 18. Jahrhundert" In: Helga Gallas/Magdalene Heuser (Hg.): Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800. Tübingen 1990; S.20-40
- "Die gegenwärtige Lesekultur in historischer Perspektive" In: Thomas Gey/Jürgen Wolff (Hg.): Deutscher Germanistentag 1992: Die dt. Literatur im 20.Jh. Berlin 1993 (im Druck)
- "Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers: Mentalitätswandel um 1800". Stuttgart 1987 (Sprache und Geschichte, Bd.12), Neuausgabe 1993 (Greif-Taschenbücher)

Adresse: Dr. Erich Schön, Fachgruppe Literaturwissenschaft der Universität Konstanz , Universitätsstr. 10, D-78464 Konstanz

Kristin Wardetzky
Zur Märchenrezeption von Kindern

Literatursoziologische Erhebungen in westeuropäischen Ländern,ebenso aber auch Alltagsbeobachtungen verweisen auf ein weitestgehend ungebrochenes Interesse von Vor- und Grundschulkindern am Märchen. Weder grundlegende gesellschaftliche Umwälzungen noch gravierende Veränderungen der Lebensweise noch tiefgreifende Wandlungen der kulturellen Landschaft scheinen dieses Interesse bisher verdrängt zu haben.

Den Ursachen dieses komplexen Phänomens geht eine Studie nach, die das Verhältnis von Kindern zum Märchen unter rezeptionsästhetischem und psychologisch-funktionalem Aspekt zu erkunden versucht. Die Untersuchung wurde 1986 in der DDR begonnen und mit einer ersten Auswertung 1990 zunächst beendet (Aufbau und Ergebnisse sind nachzulesen in: *Kristin Wardetzky: Märchen-Lesarten von Kindern, Peter Lang AG, Berlin/Bern et al. 1992).* 1991 und 1992 wurde sie fortgesetzt, zunächst auf dem Gebiet der neuen Bundesländer, dann in Hessen, Baden-Württemberg, Bremen und West-Berlin.

Insgesamt sind an der Studie mittlerweile ca. 3000 Kinder der 2. bis 4. Klasse aller sozialen Schichten beteiligt. Sie wurden aufgefordert, nach vorgegebenen (im Prätest erprobten) märchenhaften Geschichtenanfängen spontan eine eigene Geschichte zu erfinden und aufzuschreiben. Diesem (projektiven) Verfahren liegt die forschungsstrategische Annahme zugrunde, dass vor allem jene Elemente und Muster des Märchens den Kindern zum kreativen Gebrauch zur Verfügung stehen, denen ästhetisch und psychologisch ein hoher Grad an subjektiver Bedeutsamkeit zukommt. Dieses Verfahren wurde flankiert durch den Einsatz verschiedener (halb)-standardisierter Tests und weiterer freier Gestaltungsverfahren.

Die Auswertung der kindlichen Geschichten erfolgte zunächst in einem an V. PROPPs morphologischer Beschreibung des Zaubermärchens orienterten Formalisierungsprozess. Die Analyse der Oberflächen- und Tiefenstruktur der kindlichen Fabulate diente als technisches Hilfmittel, um isomorphe Erzählstrukturen und rekurrente Elemente aufzudecken und nach deren psychologischer Funktion zu fragen. Die breite empirische Basis und deren strenge kategoriale Auswertung (u.a. auch mit Hilfe statistischer Verfahren) stellt ein Gegengewicht gegen (tiefen)-psycho-logische Interpretationen dar, die die Frage nach der Bedeutung der Märchenrezeption im Sozialisations- und Enkulturationsprozess des Kindes allzu häufig zum Gegenstand waghalsiger Spekulationen machen.

Von besonderem Interesse ist der durch die politischen Veränderungen möglich gewordene Vergleich zwischen Märchenphantasien von Kindern, die im gleichen Sprachraum, aber unter unterschiedlichen kulturellen und politischen Bedingungen aufgewachsen sind. Dieser Vergleich steht noch aus. Erste Ergebnisse verweisen auf gravierende Unterschiede in den Texten der Ost- und West-Kinder bezüglich der Struktur, des Stils und des Bildgehalts. Einige Zwischenergebnisse sind nachzulesen in einem Aufsatz der Verfasserin zum Thema "Gewalt in Texten von Kindern" in JuLit (Informationen Arbeitskreis für Jugendliteratur, München) Heft 3/93.S.53-71

Kristin Wardetzky ist Dozentin an der Hochschule der Künste Berlin, Institut für Spiel- und Theaterpädagogik.

Adresse: Dr. Kristin Wardetzki, Ernst Thalmann Str. 110, D-15344 Strausberg

Eine Anfrage der Russian State Library, Moskau

Die russische Staatsbibliothek (früher Lenin Staatsbibliothek der USSR) in Moskau bittet uns, folgende ***Einladung zur Zusammenarbeit*** bekanntzumachen:

Dear colleagues! Russian State Library of the USSR invites you to take part in the sociological research "what children of the world read" (the first half of the 90s of the 20th century). Its aims: to fix childrens reading in the broken period of social and spiritual state of many countries by means of sociological methods; to analyse general and particular trends, characteristics; to draw the outlines of the book culture reality, which the adults present to children and which the children "absorb" according to their wishes and needs. Such research in the frame of general programme and methodology, naturally, with necessary corrections and in accordance with peculiarities of this or that territory, will deepen our knowledges about new generations'reading, broaden the professional cooperation. The possibility and expediency of this project, with all expecting multiplicity of the material being observed, is caused by a very important feature defining the general in the sphere of book culture for children and its use by children of different countries - a leading orientation to humanistic upbringing of new generations. -

(Unterschrift): O.R. Borodin, First deputy director. P.S: Responsible specialist, coordinator of scientific research work: Y.V. Prosalkova, candidat of pedagogical sciences, leading scientific worker.

Dem Schreiben liegt ein 50seitiges Manuskript (in Englisch) zum Projekt, verfasst von N.E. Dobrinina und Y.V. Prosalkova, bei; es kann beim Sekretariat des Leseforum Schweiz, Zeltweg 11, 8032 Zürich, zur Einsicht verlangt werden.

Adresse: Russian State Library: 101000 Russia Moskva, Vozdvizhenka 3. Fax Nr.7/095/2002255

Andreas Härter
Textpassagen

Lesen - Leseunterricht - Lesebuch

Längst wissen es nicht mehr nur die Fachleute: Lesen ist zum Problem geworden. Die Warnrufe vor dem drohenden Schwinden der Lesekultur reissen nicht ab. Lange Zeit wurde die Diskussion um Leseschwund und Leseförderung vor allem in den Feuilletons der grösseren Zeitungen breit geführt. Dabei wurde immer wieder auf die Behinderung bzw. Verhinderung des Lesens durch die elektronischen Medien hingewiesen. Was in den medienpolitischen und -theoretischen Debatten der Feuilletons aber eigentlich im Blick stand und steht, ist nicht das Lesen, sondern vielmehr die faszinierende Macht der Medien selbst - vor allem des Fernsehens -,die die ältere Kulturtätigkeit des Lesens in Bedrängnis bringt.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das Lesen in der Vielfalt seiner alltäglichen Erscheinungsweisen in Schule, Beruf und Freizeit in den Blick zu rücken und eine ordnende Sicht auf diese Vielfalt zu gewinnen. Die Arbeit will auf diese Weise die Vorgänge des Lesens nicht nur besser zu verstehen suchen, sondern zugleich den pädagogischen Bemühungen um Leseförderung sachhaltige und praktikable Anregungen vermitteln. Gerade die Schulpädagogik und die Fachdidaktik sind es, innerhalb derer die Diskussion um die Problematik des Lesens Wirkung zu zeigen vermag: in der Lehrerausbildung zunächst, dann in der Unterrichtsgestaltung.

Zur Konkretisierung der Problematik möchte die Untersuchung beitragen, indem sie das Phänomen des Lesens aus seinen tatsächlichen, praktischen Zusammenhängen heraus erhellt. Wie Lektüren in unterschiedlichen Situationen zustande kommen und welchen Zwecken sie verpflichtet sind, ist Gegenstand des ersten Teils der Untersuchung. Vor allem aber werden die wichtigsten Leseweisen vorgestellt und untersucht. Nicht nur in der Vollzugsart, sondern auch in den Implikationen sind die Weisen sehr unterschiedlich, in denen Lesen vor sich geht: als Akt des Dekodierens, als fiktionsbewusstes Spiel und als ansatzweise oder einlässlich vollzogener Akt des Interpretierens.

Im Hinblick auf die Anliegen der Leseerziehung bietet die Untersuchung im zweiten Teil eine systematische Analyse der Situationsbedingungen, unter denen Lesen im Schulunterricht vor sich geht. Im Gegensatz zu privaten Lektüren ist unterrichtliches Lesen, bedingt durch die strukturellen Voraussetzungen der Situation verordnet, geleitet und zwangsweise kommunikativ - lauter Momente von Unselbständigkeit, die im Unterricht zu überwinden sind, wenn die Anregung zum Lesen und Weiterlesen Erfolg haben soll. Ergänzt wird die Analyse der Unterrichtssituation durch lesedidaktisch orientierte theoretische Erörterungen und praktische Anregungen zum unterrichtlichen Umgang mit Texten verschiedener Gattungen und Textsorten. Postuliert wird ein allgemeiner Leseunterricht anstelle des herkömmlichen Literatur- oder Sachtextunterrichts.

Ein besonderes Gewicht für die Leseerziehung kommt dem Lesebuch zu: es wird nicht nur beim Eintritt der Schüler in die Welt des Lesens, sondern auch weithin für die Bewältigung des Uebergangs von der Kinder- und Jugendliteratur zur allgemeinen Literatur eingesetzt. Dem Lesebuch ist deshalb im dritten Teil der Untersuchung eine Reihe von Ueberlegungen zu den Bedingungen von Konzeption und unterrichtlichem Gebrauch gewidmet. Die Künstlichkeit der Textpräsentation im Lesebuch, die Textauswahl, der spezifische Kontext und die Beschränkung der Auswahl auf kurze Texte sind Momente, die das Lesebuch bestimmen und einen sachbewussten Umgang mit Lesewerken verlangen.

Leseförderung kann sich nicht darauf beschränken, die Quantität stattfindender Lektüren zu erhöhen. Sie muss sich mit der Differenzierung der Lesekompetenz befassen, mit der Fähigkeit zur Auswahl aus dem übergrossen Textangebot. Sie unterstützt die Bereitschaft, Lektüren vorzunehmen, aber auch die Bereitschaft, Lektüren abzulehnen, und sie muss für solche Entscheidungen Kriterien bereitstellen - Kriterien, die dann greifen können, wenn es gelingt, die Lektürekompetenz dahingehend zu erweitern, dass sach- und formbezogene, aber auch bedarfsorientierte Urteile über Texte möglich werden. Im Hinblick auf die Vermittlung solcher Kompetenz versucht "Textpassagen", dem Bemühen um Leseförderung Anregungen und Argumente zu vermitteln.

Publikation: Textpassagen . Lesen - Leseunterricht - Lesebuch. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1991

Adresse: Dr. Andreas Härter, Dozent für deutsche Sprache und Literatur, Hochschule St. Gallen, Dufourstr. 50, CH-9000 St. Gallen

Karl Schindler
Psycholinguistisches Lesetraining mit dem Kleincomputer

Für Legastheniker auf der Sekundarstufe.

Zusammenfassung
Das Training nutzt die Tatsache, dass der Leser während des Lesevorgangs Erwartungen inbezug auf die noch nicht gelesenen Teile eines Satzes aufbaut. Es basiert auf der Kurzzeiterfassung von Wort- oder Satzteilen, Wörtern und Wortgruppen, auf dem Erlesen von kurzexponierten, aufblitzenden schriftsprachlichen Gestalten, die durch erwartete Wortteile, Wörter, Wortgruppen oder Satzteile ergänzt werden sollen. Diese Ergänzungen sind anschliessend einer Selbstkorrektur zu unterziehen. Die Kurzzeitexposition verlangt Konzentration und sorgfältige Durchgliederung der Gestalten. Wenn jeweils - und dies ist der Normalfall - das Erlesen nicht nach der ersten Exposition glückt, wird ein erneutes Aufblitzen der Gestalt verlangt. Dadurch kann eine sukzessive, erarbeitende Durchgliederung der Gestalten erreicht werden.

Zielgruppen

Lehrer, Therapeuten. Das Programm ist NICHT dazu gedacht, das Kind allein am Computer üben zu lassen. Es setzt vorraus, dass der Lehrer / Therapeut sich in der psycholinguistischen Theorie auskennt.

Zum Einsatz des psycholinguistisch - tachistoskopischen Trainingsprogramms

Das Ziel des Einsatzes des psycholinguistisch - tachistoskopischen Trainingsprogramms ist der Aufbau von Segmentationsstrategien auf der Wort- und Satzebene unter Berücksichtigung der semantischen und grammatikalischen Restriktionen. Das Programm ist somit in erster Linie ein Lesetrainings- und kein Rechtschreibtrainingsprogramm. Dies ist einer der Gründe, warum innerhalb des Programms auf eine Antwortanalyse verzichtet wurde. Es ist Aufgabe des Therapeuten, aus der von ihm durchgeführten Antwortanalyse dem Schüler Hinweise über seine verwendeten Strategien zu geben und wenn nötig andere Strategien aufzuzeigen, dies vor allem dann, wenn die durch das Programm vermittelten Segmentationsstrategien und Strukturierungen den Schüler nicht zu einer Änderung der von ihm verwendeten (vermutlich ineffizienten) Strategien führt. Das psycholinguistisch - tachistoskopischen Trainingsprogramm ist also kein Übungsprogramm für Schüler, die bereits über effiziente Endstrategien verfügen und z.B. noch orthographische Schwierigkeiten haben.

So wurde das psycholinguistisch - tachistoskopische Trainingsprogramm auch so konzipiert, das der Therapeut anwesend sein muss, sich jedoch im Hintergrund halten und als «Ratgeber» fungieren kann (vgl. dazu Kapitel 3.3). Vor allem zu Beginn des Einsatzes des psycholinguistisch - tachistoskopischen Trainingsprogramms muss der Therapeut z.B. darauf achten, dass der Schüler die Exposition nicht mehrfach wiederholt, um weiterhin z.B. lautaddierend lesen zu können. Der Therapeut kann den Schüler jedoch ermuntern, laut zu denken und ihn auffordern zu überlegen, welche möglichen Wörter er mit den erfassten Segmenten bilden könnte (Aufforderung zur Ausnützung der semantischen Restriktion) und erst diese Hypothese durch erneute Expostion zu überprüfen.

Wie wir bei unserem praktischen Einsatz dieses Programms sehen konnten, fällt den Schülern die Erfassung des (richtig) vermuteten Wortes leicht, und eine erneute Exposition danach wird nur noch selten und dann eher von unsicheren Schülern gefordert. Beim Eintippen des Wortes wird der Therapeut, vor allem in den ersten Stunden, dem Schüler helfen müssen, die Buchstaben auf der Tastatur zu finden, sofern dieser Schwierigkeiten haben sollte. Hier ist es auch möglich, dem Schüler eine erste, mögliche Schreibstrategie zu vermitteln, die auf der Segmentation der Wörter aufbaut (Schreiben in den gelesenen Segmenten).

Wurde das Wort einmal eingetippt, tendieren vor allem Schüler mit impulsivem Arbeitsstil sofort mit <RETURN> abzuschliessen und das Wort zum Vergleich mit der Vorlage durch das Programm freizugeben, ohne vorher selber das eingetippte Wort zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Hier kann der Therapeut steuernd eingreifen und diese (impulsive) Tendenz bremsen, indem er den Schüler z.B. auffordert, das eingetippte Wort (oder den eingetippten Satzteil) zu kontrollieren.

Die intensive Aufmerksamkeit und Konzentration, die das psycholinguistisch - tachistoskopischen Trainingsprogramm vom Schüler fordert, machen es notwendig, die Arbeit damit zeitlich auf 15 bis 20 Minuten zu beschränken. Ausserdem ist das Programm nicht als «die Lösung» für alle Leseschwierigkeiten anzusehen, sondern als Bestandteil einer integrativen Legasthenietherapie, die auf einer seriösen Förderdiagnostik aufbauend, gezielt das psycholinguistisch - tachistoskopische Trainingsprogramm da einsetzt, wofür es gedacht ist: zum Aufbau von Lesestrategien, d.h. also bei Schülern, die auf Anfangsstrategien stehen blieben, Pseudostrategien verwenden oder Mühe haben, neue Strategien zu entwickeln, und Hilfe benötigen. Ein Beispiel, wie das psycholinguistisch - tachistoskopische Trainingsprogramm in die Legasthenietherapie integriert werden kann, befindet

sich im theoretischen Teil der Handanweisung zum Programm.

Wir empfehlen den Einsatz des psycholinguistisch - tachistoskopischen Trainingsprogramms mit dem mitgelieferten Text ab dem 4. Schuljahr. Wir konnten jedoch schon ab dem 3. Schuljahr dieses Programm in der Therapie einsetzen, beschränkten uns jedoch auf Übungen auf der Wortebene. Durch Eingeben von geeigneten Texten wäre es denkbar, dass auch mit Schülern des 3. Schuljahres mit den Textübungen gearbeitet werden könnte.

Das Trainingsprogramm ist rhältlich beim Huber Verlag in Bern. Preis Fr. 150.-- für Diskette und Manual. Nur für MS-DOS Rechner mit Farbkarte und Farbmonitor (3.5" oder 5.25" Diskette erhältlich).

Adresse: Dr. Karl Schindler, BEAGLE, INC., Forchstrasse 143, 8032 Zürich

Astrid Kehl
Brumm und Patschi

Ein Leselehrgang für Einführungsklassen und für die 1. Klasse

Nach Auffassung verschiedener Fachleute (z.B. Schenk-Danzinger 1988, 269) werden die Grundlagen der Sprachentwicklung im Kleinkind- und Vorschulalter gelegt. Eine späte Förderung im Schulalter vermag nur noch bedingt das zu korrigieren und auszugleichen, was früher verpasst worden ist. Daher scheint es uns vor allem sehr wichtig, dass der Schulanfänger ganzheitlich angesprochen wird, also nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern auch im manuellen und emotionalen Bereich, um allfällige Defizite so weit dies überhaupt möglich ist, auszugleichen. Die neueren Ergebnisse der Hirnforschung haben gezeigt, dass in der linken Hemisphäre die sprachlichen, lautanalytischen und auf der Sprache basierenden kognitiven Prozesse lokalisiert sind und ebenso Prozesse, die der Wahrnehmung zeitlicher Aufeinanderfolgen dienen. In der rechten Hemisphäre werden räumliche und ganzheitliche, gestalthafte visuelle Informationen verarbeitet. Als Lehrerinnen müssen wir uns darum bemühen, unsere Schulanfänger auf allen Ebenen anzusprechen und somit beiden Hemisphären gerecht zu werden.

Mit Bezug auf sprachpsychologische, sprachpädagogische und heilpädagogische Gesichtspunkte und unter Einbezug unserer praktischen Erfahrungen als Lehrerinnen und Legastheniethera-peutinnen konzipierten wir den praktischen Teil des Leselehrgangs.

"Brumm und Patschi" ist ein analytisch-synthetisch aufgebauter Leselehrgang mit Teildurchgliederung der Wörter. Die beiden Bären Brumm und Patschi begleiten die Schulanfänger während des ganzen Leselernprozesses. In jedem Kapitel lernen die Bären ein neues Tier kennen. Der Name der Tierart und der Name des Tieres beginnen immer mit dem neu kennenzulernenden Buchstaben. Durch die verschiedenartige Herkunft, die unterschiedlichen Charaktere und Eigenarten der ausgewählten Tiere versuchten wir, nebst dem naturkundlichen auch den sozialen Aspekt miteinzubeziehen. Vieles lässt sich übertragen auf die eigene Klasse und bietet Gesprächsstoff bei Konflikten im zwischenmenschlichen Bereich. Das Schreiben der Buchstaben und Wörter wird parallel zum Lesen eingeführt. Die Arbeitsblätter für die Schüler bieten genügend Platz für eigene Zeichnungen und Verzierungen. Damit fördern wir die individuelle Kreativität der Kinder und die Freude am Gestalten. Jedes Kapitel wird ergänzt mit Bastelvorschlägen.

Seit vier Jahren lernen meine Einführungsklassenschüler mit diesem Leselehrgang lesen und schreiben. Sie sind begeistert von der Rahmengeschichte, von den ansprechenden Arbeitsblättern und den Bastelideen. Mir als Lehrerin lässt es auch immer wieder Spielraum offen für Spontanes, Neues und Ergänzendes.

Seit 1 1/2 Jahren gibt es "Brumm und Patschi" für interessierte Lehrkräfte zu kaufen. Wir haben viele zufriedene und begeisterte Zuschriften erhalten.Wir freuen uns darüber, wenn Kollegen und Kolleginnen durch Brumm und Patschi Begeisterung und Freude in ihr Schulzimmer bringen können.

Brumm und Patschi. Leselehrgang für die Einführungsklasse und die 1. Klasse. Ordner mit Arbeitsblättern und Lehrerkommentar (1992) Fr. 150.-- ;.Theorieteil Diplomarbeit ISP Basel (1990) Fr. 30.--: Beides im Eigenverlag A. Kehl/B. Rudin, Eschenstr. 2, CH-4123 Allschwil

Annelies Häcki Buhofer
Schreiben im Alltag

Seit gut zehn Jahren befasse ich mich mit dem Gegenstück zum alltäglichen, nicht-wissenschaftlichen und nicht-professionellen Lesen, mit dem alltäglichen Schreiben. Im Zusammenhang mit einer grösseren Untersuchung zum betrieblichen Schreiben habe ich festgestellt, dass Formen und Funktionen des alltäglichen Schreibens durchaus vorhanden sind, dass sie zu Unrecht in kultur- und zivilisationskritischen Zusammenhängen immer wieder totgesagt werden.

In den letzten Jahren hat mich das alltägliche Schreiben von Menschen interessiert, die gelegentlich schreiben, für die Schreiben aber nicht fester Bestandteil ihrer täglichen Tätigkeit darstellt. Dieses Schreiben habe ich vor allem in der Versandhandelskommunikation untersucht. Es unterscheidet sich in verschiedenen Hinsichten von professionellem Schreiben. Die Entwicklung zu entpersonalisierten und emotionslosen Texten, wie sie für die beruflich produzierten Handelstextsorten typisch sind, findet sich in den privaten Texten nicht generell wieder. Im Gegenteil - die nichtprofessionellen Schreibenden schreiben oft gerade darum, weil sie so ihren Unmut und Aerger zum Ausdruck bringen können, ohne sofortige Einwände befürchten zu müssen.

Gleichzeitig verwenden sie jedoch viele der handelssprachlich und in der Korrespondenz üblichen Formeln und Phraseologismen, sodass - aus professioneller Sicht - oft wenig homogene Mischtexte entstehen, die jedoch ihren kommunikativen Zweck erfüllen.

Literatur:
Häcki Buhofer, Annelies: Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Bern 1985, Verlag Peter Lang
- "Das berufliche Lesen und Schreiben von Erwachsenen" in B. Sandhaas, P Schneck (hrsg.): Lesenlernen - Schreibenlernen. Wien 1991.
- "Schreiben im Handel". In: Handbuch Schrift und Schriftlichkeit. Berlin (im Druck)
- Instrumentelles Schreiben im Alltag. - Schriftliche Versandhandelskommunikation (erscheint in Bulletin CILA)

Adresse: Prof. Annelies Häcki Buhofer, Deutsches Seminar der Universität Basel, Nadelberg 4, Engelhof, 4051 Basel.

Michèle Goepfert
Comment les illettrés perçoivent le chômage

Pour vous parler des illettrés, je vais m'appuyer sur trois sources de connaissances. La première est l'*Association Lire et Ecrire de Suisse Romande* qui défend la cause des illettrés. La deuxième est constituée par les résultats d'une enquête que nous avons menée parmi les participants des *cours de Lire et Ecrire* et qui porte sur les attitudes et les opinions des illettrés vis-a-vis du chômage. La troisième est mon expérience de *formatrice, professionnelle et bénévole, auprès d'adultes de faible niveau de qualification.*

Les difficultés des illettrés

Les adultes illettrés sont des personnes démunies devant l'écrit. Ils essayent d'abord d'éviter les situations dans lesquelles ils sont obligés de lire ou d'écrire: Ils fuient l'écrit.Quand ils lisent, s'ils parviennent à tirer un sens de leur lecture, ils ne sont pas sûrs d'avoir réellement compris le texte. Quand ils doivent écrire, ils cherchent de l'aide dans leur entourage proche. Et, à chacune de ces occasions, *la conscience de leur manque d'autonomie les tourmente.*

Ces difficultés avec l'écrit se conjuguent souvent avec d'autres, telles que la difficulté d'entrer en contact avec de nouvelles personnes, l'incompréhension des rouages administratifs, l'incapacité à exprimer clairement ses points de vue ou à expliquer une situation de manière cohérente, etc...A toutes ces difficultés objectives, il faut ajouter que la plupart des adultes illettrés ressentent beaucoup de *honte de ne savoir ni bien lire, ni bien écrire.* Ils se situent en position inférieure de la "norme", et cela affecte énormément l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et leur confiance générale en eux-mêmes. Pendant mes cours, je contredis fréquemment des déclarations du genre "qu'est-ce que je suis bête, alors...". Pour beaucoup d'entre eux, ces sentiments d'infériorité font partie de leur vie depuis leurs toutes premières années à l'école, et depuis ce temps-là, ils se vivent comme des personnes marginalisées et exclues d'une bonne partie de la vie sociale.

La menace du chômage

En ce qui concerne leur *situation professionnelle*, les illettrés se retrouvent au bas de l'échelle, ce qui n'étonnera personne. Bien que certains d'entre eux possèdent une qualification profes-sionnelle dans un métier manuel, la plupart sont peu ou pas qualifiés. Une enquête réalisée au mois de juin 1991 en Suisse romande montrait que environ 25 des 70 participants avaient suivi une formation professionnelle, parfois sanctionnée par un CFC. Les 45 restant n'avaient aucune qualification. Parmi ces personnes, 15 d'entre elles n'avaient pas d'activité professionnelle. Notre enquête plus récente (1992) en Suisse romande a porté sur 57 participants. Parmi ces 57 personnes, 7 sont actuellement demandeuses d'emploi, ce qui re-

présente 12% environ des participants.(A ces 7 personnes il faut ajouter 7 autres qui se trouvent dans une situation professionnelle précaire, ce qui amène à 25% la proportion des participants à nos cours qui sont menacés directement de chômage.) En juillet 92, l'OFIAMT avait établi que 4,8% de la population active de Suisse Romande était au chômage.On voit que la proportion des chômeurs dans nos cours est plus importante que celle de la population active en général. Cela revient à dire que *notre association ne peut en aucun cas éluder la question du chômage* car elle fait partie des préoccupations directes de nombreux participants à nos cours.

La recherche d'un emploi

De nombreux illettrés avec qui nous sommes en contact se trouvent déjà limités dans le choix des emplois auxquels ils peuvent accéder. Si, pour certains, cela ne pose pas de problème parce qu'ils occupent des emplois manuels et ne sont pas gênés par leurs difficultés avec l'écrit, d'autres souffrent de ne pas pouvoir changer de travail, de ne pas être capables d'accomplir certaines tâches, ni de suivre une formation théorique.

De plus en plus souvent, *les adultes qui demandent à rejoindre un de nos cours mentionnent le problème de la recherche d'emploi au cours de leur premier entretien avec une formatrice.* Une jeune femme, seule avec un enfant, me racontait récemment qu'elle voulait envoyer des lettres de candidature à diverses usines du canton mais qu'elle était terriblement gênée de devoir toujours demander à une de ses connaissances d'écrire les lettres pour elle. Depuis longtemps, elle souffre de son handicap, mais ce qui l'a finalement décidée à faire appel à Lire et Ecrire, c'est précisément la question de la recherche d'emploi. Un autre participant n'a pas été embauché pour travailler derrière une machine parce qu'il était incapable de remplir la demande d'engagement dans le bureau de l'entreprise.

Les apports de cours

:Dans cette situation, comment nos cours peuvent-ils aider ces personnes? Les formatrices, les formateurs ont tous à coeur de répondre aux attentes des participants et de *les aider concrètement à résoudre les problèmes de lecture et d'écriture qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne.* Les participants sont vivement encouragés à apporter aux cours les documents qu'ils comprennent mal et auxquels ils doivent réagir; le travail sur ces documents peut faire l'objet d'un travail collectif s'il reflète l'intérêt de plusieurs personnes. Ainsi, une lettre d'offre de services ou l'élaboration de son curriculum vitae peuvent couvrir plusieurs séances de cours.

Déjà à présent, *les participants se jugent mieux outillés que par le passé pour chercher un travail.* Les progrès qu'ils ont faits aux cours leur permettent de repérer plus facilement les offres d'emploi dans la presse et d'y répondre. La rédaction de lettres est devenue plus aisée. Surtout, leur participation à un cours les aide à se sentir plus sûrs d'eux-mêmes. L'un d'eux l'a d'ailleurs fort bien exprimé en disant: "On a surtout appris à oser plus, à avoir plus de confiance en nous et ça, ça nous aide sûrement." Cet aspect de la participation à nos cours vaut la peine d'être souligné; il semble important pour les illettrés d' un point de vue global et particulièrement lorsqu'ils sont à la recherche d'un emploi.

En effet, *le nombre des emplois de faible niveau de qualification se raréfient.* Les employeurs reçoivent plusieurs réponses à leurs offres de travail et, bien sûr, quelqu'un qui montre une certaine capacité à prendre des initiatives, à être autonome dans son travail et qui va se présenter d'une manière confiante devant eux. Les illettrés sont très désavantagés dans cette situation. Les cours prennent à ce sujet une grande importance car ils permettent aux participants de gagner progressivement plus de confiance en eux-mêmes. *Le seul fait pour une personne illettrée de rompre son isolement*, de rencontrer d'autres personnes ayant les mêmes difficultés, contribue la façon dont elle se perçoit. Cet aspect des cours est toujours mentionné par les participants lors de conversations ou de bilans: peu à peu la honte s'efface, de même que la culpabilité. De ce point de vue il est indéniable que les cours donnés dans le cadre de l'association sont aussi une aide à la recherche d'emploi.

Chômage et cours intensifs

En ce qui concerne l'éventualité d'offrir des cours à des illettrés au chômage, la grande majorité de personnes qui ont répondu à nos questions sont favorables à cette proposition. Certaines, actuellement chômeuses, pensent qu'elles pourraient ainsi "apprendre plus vite". Presque toutes conçoivent ces cours intensifs comme une *aide à la recherche d'emploi.* Pour ces personnes, des cours destinés à des chômeurs doivent forcément *soutenir les gens dans leurs recherches d'emploi de manière concrète*, c'est-à-dire justement les aider à répondre aux offres d'emploi, à écrire des lettres d'offres de service, à apprendre à s'exprimer devant un employeur, à mieux mettre en valeur leurs compétences...etc. Un participant insiste sur le fait que ces cours devraient être organisés "par des personnes qui respectent ceux qui ne savent pas lire et écrire et qui feraient tout pour les aider." Plusieurs réponses insistent sur l'importance de s'assurer de la motivation des chômeurs à suivre ces cours car, comme dit l'une d'elles, "ils sont

d'abord préoccupés par la recherche du travail."

Quant à moi, je fais la *distinction entre les formations aux Techniques de Recherche d'Emploi (TRE) et les cours intensifs de lecture et d'écriture pour chômeurs.* Malgré toute l'aide que les cours donnés dans le cadre de notre association apporte aux illettrés, ils ne peuvent pas se substituer à une formation complète aux TRE. Je pense que de telles formations devraient être proposées à tous les demandeurs d'emploi, à fortiori à des illettrés. Evidemment, ces cours doivent être conduits par des personnes sensibles aux difficultés des illettrés, notamment à leur rhythme d'apprentissage, qui est plutôt lent. Je suis convaincue que ces cours pourraient être d'une grande utilité parce que je traite moi-même des TRE avec des groupes de chômeurs d'origine étrangère et que les participants sont toujours satisfaits de ce qu'ils apprennent durant ces séances. Les *adultes d'origine étrangère* ont souvent des difficultés analogues à celles des illettrés, mis à part le fait qu'ils n e portent pas, eux, le poids d'années d'échec scolaire et de honte.

En ce qui concerne les cours intensifs de lecture et d'écriture pour des illettrés en chômage, je ramènerai la question à la problématique générale de la formation des chômeurs. A ce sujet, je pense qu'il ne faut engager des chômeurs dans des cours intensifs que lorsque ces cours visent des buts précis qui sont inscrits dans un projet professionnel réaliste et viable. C'est dire qu'il faut d'abord aider les gens à construire un projet et vérifier la faisabilité de ce projet en relation avec la conjoncture du marché de l'emploi et les possibilités de formation. En effet, il ne faut pas oublier deux choses: d'abord, que *la première préoccupation des chômeurs est de retrouver du travail*, ensuite, que *réapprendre à lire et à écrire est difficile et long.* De ces deux constatations, il ressort que la motivation à l'apprentissage des illettrés au chômage doit être soutenue solidement si on veut les voir aller au bout d'un cours intensif. L'élaboration préalable d'un projet évitera des découragements et/ou des abandons.

Idéalement, à mon avis, *les formations pour les chômeurs devraient se faire en collaboration étroite avec les entreprises.* Cela existe déjà lorsque le chômeur est engagé par l'entreprise pour y travailler à mi-temps et se former durant le reste du temps. J'ai vu trop de chômeurs s'investir dans des actions de fomation qui ne débouchaient pas sur un emploi et je pense que cela est très dommageable pour les individus.- Par ailleurs, parce que le chômage est toujours quelque chose de difficile à vivre et parce qu'il n'est, en général, pas le meilleur moment pour apprendre (il y a trop d'urgence à régler la situation), les pouvoirs publics et les entreprises devraient se préoccuper plus activement de la formation des personnes faiblement qualifiées, *avant qu'elles ne se retrouvent au chômage.* Ainsi une des participantes de mon cours sait depuis plus d'un an qu'il va y avoir des changements dans son entreprise - certains ont déjà eu lieu et elle sait que son emploi est menacé - mais elle n'en sait pas plus. Personne ne lui a parlé de formation, ni d'autre chose d'ailleurs.

Ce texte est extrait de la publication:Studientag "Lesen und Schreiben, Schlüssel zum Arbeitsmarkt"/Journée d'étude "Lire et écrire, qualification pour le marché du travail? (Berne 1992), Schlussbericht/Rapport final 1993: Nationale schweiz. Unesco-Kommission, Schwarztorstr. 59, CH-3003 Bern)

Contacts: Association Lire et Ecrire, Mme Brigitte Pythoud, Au Clos, CH-1580 Oleyres, t:l. 037 75 29 23

Eliane Niesper "Anders als in der Schule..."

Lesen und Schreiben für Erwachsene in der Schweiz

"Das gibt's doch nicht - wir in der Schweiz? Wir, die so gute Schulen haben? Haben wir Analphabeten? Ehrenwort?" Solche Antworten gab es noch vor zehn Jahren fast durchwegs bei Umfragen. Heute sind sie seltener geworden. In der Zwischenzeit haben die meisten schon irgendwo gelesen oder gehört, dass es auch deutschsprachige Erwachsene gibt, die nur schlecht oder gar nicht lesen und schreiben können.

Früher gab es keine Möglichkeit, das Versäumte nach der Schulzeit nachzuholen. Verpasst war verpasst. Bis eine Gruppe engagierter Leute zusammenkam, sich mit dem Problem auseinandersetzte, einen Verein gründete und endlich im Jahr 1986 in Zürich den ersten "Pilotkurs" in Lesen und Schreiben für Erwachsene anbieten konnte. Das *Schweizerische Arbeiterhilfswerk* beteiligte sich von Anfang an am Projekt und stellte für die Anlaufstelle eine Arbeitskraft sowie seine Infrastruktur zur Verfügung. Inzwischen gibt es *neun lokale Vereine und Arbeitsgruppen "Lesen und Schreiben für Erwachsene"*, die momentan Kurse durchführen in Aarau, Baden, Basel, Bern, Biel, Chur, Lenzburg, Olten, Reinach, Solothurn, St. Gallen, Spreitenbach, Thun, Wettingen, Wohlen, Zürich.

Ein *einheitliches Finanzierungsmodell* existiert leider bis anhin nicht; Träger sind zum Beispiel Erziehungsdirektionen, Volkshochschulen, Sozialämter, Hilfswerke. Einzig in Schaffhausen - der eigentlichen Geburtsstätte von "Lesen und Schreiben für Erwachsene" - ist neulich ein Angebot mit Stadt und Kanton als direkte TrägerInnen enstanden.

In der welschen Schweiz besteht ebenfalls ein Verein, die "Association Lire et Ecrire" mit einer eigenen Koordinationsstelle. In den letzten fünf Jahren wurden die beiden Koordinationsstellen vom Bundesamt für Kulturpflege subventioniert. Eine weitere Finanzierung bleibt zu hoffen, um die Kontinuität der Projekte nicht zu gefährden.

Koordination ist wichtig.Der erste "Pilotverein" wurde zum Dachverband für die deutsche Schweiz umgewandelt. Er dient als überregionale Anlaufstelle, zur Unterstützung der Regionen, macht koordinierte Oeffentlichkeitsarbeit, betreibt eine Ausleihbibliothek zum Thema und organisiert

Fortbildungsveranstaltungen für KursleiterInnen und OrganisatorInnen

Im Jahr 1993 wurden zum Beispiel folgende Kurse ausgeschrieben:
- "Was heisst Alphabetisierung?" Eine Einführung für KursleiterInnen und.OrganisatorInnen, die neu bei Lesen und Schreiben für Erwachsene eingestiegen sind oder einsteigen wollen;
- "Lernstile", "Werkstatt für Erwachsene" und "Die Gruppe als Lernmedium" für KursleiterInnen;
- sowie die jährliche Standortbestimmung zur Evaluation und Innovation der Alphabetisierungsarbeit für KursleiterInnen und OrganisatorInnen

Die Kurse

Insgesamt sieben Jahre Kursarbeit sind zu kurz, um ein Patentrezept herauszugeben. Ein wichtiger Faktor aber ist, dass das Ganze nicht schulmässig abläuft, da gut zwei Drittel der TeilnehmerInnen negative Erinnerungen an die Schule haben. Die KursleiterInnen verstehen sich demnach nicht als LehrerInnen, sondern als KursbegleiterInnen. Sie arbeiten in der Regel im Team-Teaching, und zwar idealerweise als gemischtes Paar. Meist dauert so ein Kurs zu einem oder zwei Abenden pro Woche zwei Jahre. Manche davon sind auch semesterartig aufgebaut.

Wer sind unsere KursteilnehmerInnen?

Eine Umfrage hat uns geholfen, mehr über die TeilnehmerInnen von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene zu erfahren. In manchem bestätigte sie das, was uns bereits aus dem benachbarten Ausland bekannt war. 136 Personen haben uns verraten, wie sie auf uns gestossen sind. Die Hälfte davon gibt erstaunlicherweise als Quelle etwas Schriftliches an - wobei nicht hervorgeht, ob sie es selbst gelesen haben, oder andere für sie.

In unseren Kursen haben wir *weniger Frauen als Männer*, und zwar steht das Verhältnis etwa zwei zu drei. TeilnehmerInnen deutscher Muttersprache ohne Schulbildung scheint es nicht zu geben. Etwa drei Fünftel haben immerhin die obligatorische Schulzeit hinter sich gebracht - wie auch immer. Ein weiteres Viertel der TeilnehmerInnen hat eine Sonderschule besucht. Ein Drittel konnte weder eine Lehre noch eine Anlehre absolvieren. Knapp die Hälfte der Erfassten arbeitet in einer Tätigkeit, die nicht mit Schreiben verbunden ist. Als Motivation für den Einstieg in Lese- und Schreibkurse liegt oft die freiwillige oder unfreiwillige berufliche Veränderung oder der Wiedereinstieg vor. "Ich möchte noch einen Beruf lernen" wird häufig als Ziel genannt, und viele bilden sich anschliessend weiter, besuchen einen Schreibmaschinenkurs usw. Dies gibt uns die Gewissheit, dass wir mit unserem Angebot eine wichtige Lücke schliessen zwischen Grundausbildung und beruflicher Fortbildung.

Altersmässig bringen die Frauen durchschnittlich ein paar Jahre mehr mit als die Männer; bei den Frauen liegt das Mittel bei etwa 39 Jahren, bei den Männern um die 36. Es sind weniger Frauen unter vierzig vertreten als Männer. Dafür haben wir in der Altersstufe ab 55 Jahren wesentlich mehr Frauen. Letzteres dürfte wohl ein Indiz dafür sein, dass bei den Männern vorwiegend die berufliche Motivation vorliegt.

Die Kurse sind wie vermutet in ihrer Zusammensetzung *leistungsmässig sehr unterschiedlich*. Es ist eine gewisse Tendenz ersichtlich, dass unklare oder erfolgsmässig überspritzte Erwartungen nicht erfüllt werden. Männer sind eher leistungsorientiert; Bemerkungen wie "Der Kurs könnte intensiver sein" oder "Ich hätte lieber weniger geredet" stammen tendenziell eher von ihnen als von weiblichen TeilnehmerInnen. Diese stehen spielerischen und neuartigen Methoden leicht positiver gegenüber. Ein zu starker "therapeutischer" Ansatz in den Kursen scheint nicht durchwegs erwünscht zu sein. Als grosses Plus wird angegeben, dass unsere Kurse "anders sind als in der Schule". Es wird auf die Einzelnen eingegangen. Man ist nicht unter Stress, denn es gibt keine Zeugnisse, und es ist kein Zwang dahinter.

Was wird durch den Kurs anders?

Die meisten der Befragten fühlen sich durch den Kurs sicherer im Lesen und Schreiben. Sie gehen bewusster damit um und haben mehr Freude daran. Andere Veränderungen, die erwähnt wurden, betreffen vorwiegend positive Auswirkungen auf die Arbeit. Mit dem Kurs wird oft ein Grundstein für die Weiterbildungsfähigkeit gelegt, und die Selbstsicherheit wächst. "Ich mache heute Sachen, die ich vorher nie gemacht hätte", erklärte eine ehemalige Teilnehmerin an der Generalversammlung ihres Vereins.

Kontaktstelle: Eliane Niesper, Koordinatorin des Vereins Lesen und Schreiben für Erwachsene Schweiz, Tel. 01/273 12 16

Peter Grob
Bibliotherapie - Heil(ung)swirksamkeit des Lesens

Die Medikalisierung der Welt, Vision beispielsweise Goethes und Nietzsches, wird gelegentlich grotesk anmutende Realität. Alles und jedes, was eigentlich zur "normalen" Alltagswirklichkeit gehört, wird zur Therapie: Psychotherapie, Körpertherapie, Atemtherapie, Aromatherapie, Musiktherapie, Tanztherapie, Kunsttherapie, Lachtherapie usw. usw. Wie sollte es anders sein, als dass auch das Lesen therapeutische Funktion hätte!

Die Tendenz, das Natürlichste therapeutisch zu sehen, ist die paradoxe Reaktion auf die Ghettoisierung des Kranken durch die Medizin. Was krank ist, fällt in den Kompetenzbereich der Institution Medizin. Dieser Delegationsversuch (der Auseinandersetzung mit der fundamental menschlichen Tatsache des Krankseins und des Begrenztseins) an die Medizin hat den Bogen überspannt. Die hochstilisierte Medizin ist überfordert und die Allgemeinheit der Kompetenz beraubt, mit diesen Tatsachen zu leben.

Dass jedes Kranksein einen biologischen, psychologischen, sozialen und spirituellen Aspekt hat, sollte inzwischen jedem klar geworden sein. Wie gelangt aber die Kompetenz im Umgang mit dem Kranksein zum Kranken? Wer sind die kompetenten Personen, welches die kompetenten Institutionen? Hat *Text in geschriebener Form* hier einen relevanten Stellenwert? Gibt es Sachbücher, welche hilfreiche Informationen und Verhaltensanweisungen liefern? *Gibt es psychologisch geschickte Bücher, welche die Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen im Kranksein hilfreich beeinflussen können?* Gibt es geist-reiche Bücher, welche die Situation des Menschen - auch in der misslichen Lage noch - in einen vermittelbaren umfassenderen Sinnzusammenhang bringen können? Solche Fragen sind es, die uns beschäftigen. Wir versuchen *durch Umfragen bei TherapeutInnen und LeserInnen Hinweise zu bekommen, ob das Lesen von Texten eine "instrumentalisierbare" Art und Weise ist, sich mit Krankensituationen auseinanderzusetzen.* Eine im eigentlichen Sinne interdisziplinäre Aufgabe.

Publikationen:
Peter Grob: "Bibliotherapeutisch" verwendbare Texte. Eine Textsammlung, zusammengestellt nach einer Umfrage unter Schweizer Psychiatern (November 1992) unter Mitarbeit von Frau Evi Müller, Humana Buchhandlung, Rämistr. 37, CH-8001 Zürich
-Peter Grob: Bibliotherapie.Texte als Hilfe zur Selbsthilfe. Schweiz. Rundschau Med. (PRAXIS) 80 Nr. 26 (1991), S. 714-718.

Kontaktadresse: Dr. med. Peter Grob, Kriseninterventionszentrum Gastenhofstr. I5, 8004 Zürich. Privat:: Brambergstr.18,CH-6004 Luzern, Tel. 041/51 42 08

Denise von Stockar-Bridel
Wenn Du in Not bist, stell Dir vor...

Die Phantasie im Bilderbuch kann die Fähigkeit fördern, Bedrohungen schöpferisch zu begegnen. Im Aufsatz "Wenn du in der Not bist, stell Dir vor"* beschreibe ich vier künstlerisch überzeugende Bilderbücher, in denen die persönliche Phantasie der BuchheldInnen eine imaginäre Bilderwelt schafft, die sie - wie das freie Phantasiespiel - befähigt, der Realität und ihren Konflikten aktiv und schöpferisch zu begegnen. Indem sich junge LeserInnen persönlich betroffen fühlen und mit dem symbolhaft gestalteten Buchgeschehen identifizieren, können sie eigene konfliktuelle Energien freisetzen und lernen, mit ihrer persönlichen Phantasiekraft konfliktlösend umzugehen. In diesem Zusammenhang wird ganz allgemein das besondere bibliotherapeutische Potential von Bilderbüchern diskutiert, die komplexe psychische Vorgänge in einfachster Bildsprache darzustellen vermögen.

*Erschienen in: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie/Ztschr. f. künstlerische Therapien, 4 (1993) S. 56-61, Georg Thieme Verlag Stuttgart-New York

Adresse: Denise von Stockar-Bridel, Crêt-de-Plan 39, 1095 Lutry, tél. 021/791 14 06

Ulrike Zöllner-Breusch
Bibliotherapie

Ich befasse mich im Rahmen der Erwachsenenbildung mit Schreib-, Poesie- und Bibliotherapie aus psychologischer Sicht. Meine Fragestellungen sind: Einsatzmöglichkeiten, therapeutische Wirkungen, zugrundeliegende tiefenpsychologische Prozesse.

Durchgeführte Veranstaltungen: Einzelvortrag "Bibliotherapie", Fortbildung Zürcher Arbeitsgruppe Spitalbibliotheken (11.11.92). Kurs "Mehr als Lesen", Volkshochschule des Kantons Zürich, Mai-Juni 1993. *Geplante Veranstaltungen*:: Kurs "Bibliotherapie, Volkshochschule, Zweigstelle Dielsdorf (Oktober-November 93). Einzelvortrag Bibliotherapie, Frauenforum Zumikon (voraussichtlich März 1994). "Therapeutisches Lesen", Weiterbildung für Postgraduierte in Psychologie, Universität Basel (Sommersemester 1994). - Supervision einer Diplomarbeit zum Thema "Trivialliteratur" am Institut für Angewandte Psychologie, Zürich.

Adresse: Dr. phil. Ulrike Zöllner-Breusch, Psychologin FSP, Langacherweg 23, 8127 Forch, Tel. 01/980 30 50

Christian Yerly
Bibliothèque de classe et Animation lecture
en formation continue des enseignants primaires

Une classe, un animateur/ formateur et des livres

"C'est quand même de l'école, mais on ne s'en est pas rendu compte!" - Fabien, élève de 5P, venait de vivre une matinée d' "animation lecture" à l'aide d'une "bibliothèque de classe", une série de livres mis à la disposition des enseignants par le Centre Fribourgeois de Documentation pédagogique du canton (CFDP) et réalisée dans chaque classe par un animateur/formateur du Service des didactiques du canton. Durant cette matinée, Fabien et ses camarades ont pu explorer, seul ou en groupes, une quarantaine de livres très divers: Les 15 activités ou projets de lecture prévus dans le dossier du maître permettent aux élèves de découvrir plusieurs fonctions du lire. se documenter, s'évader, (se) rencontrer...

Innovation, formation, information: un concept interactif

Associer le CFDP (service de prêt aux enseignants) et le Service des Didactiques (recyclage et formation continue des enseignants) avec la collaboration des inspecteurs vise à insufler une nouvelle dynamique aux modalités de formation continue des enseignants en mettant l'accent sur les pratiques d'abord pour les théoriser ensuite. En effet, l'animateur/formateur prend en charge les élèves, ce qui permet à l'enseignant d'avoir une position d'observateur (décentration) par rapport à son univers habituel. Constats de surprises devant certains comportements d'élèves, étonnements, interrogations, découvertes: Les réactions deviennent le matériau de base pour une réflexion/formation.

Objectifs de l'animation - lecture:

L'animation-lecture s'inscrit dans le prolongement de l'enseignement renouvelé du français qui accorde une place importante aux livres de jeunesse à l'école. L'animation vise à:

- *dynamiser le "coin de lecture",* un espace que l'enseignement renouvelé du français en suisse romande a voulu riche de livres et d'activités
- *renouveler le stock de livres* n s'appuyant sur la richesse et la variété de la production de la littérature enfantine
- *élargir l'éventail des écrits* car les élèves doivent pouvoir aborder tous les types d'écrits (concept de diversité textuelle)
- *proposer des projets de lecture différenciée*, tenant compte des intentions et des intérêts variés des élèves/lecteurs
- *développer les activités langagières* tant en compréhension qu'en expression (lire/écrire; écouter/parler)
- *susciter des envies, des désirs* de nouvelles lectures, de nouvelles découvertes, de nouvelles conquêtes... du lire.

Bilan et perspectives

"Est-ce qu'on peut le prendre à la maison, le livre?" - "Où est-ce qu'on peut le trouver?" Plusieurs remarques de ce type révèlent que lorsqu'un livre rejoint les questions ou les thèmes proches de l'enfant, la 'rencontre magique' a lieu. La richesse de la littérature enfantine fait entrevoir de nouvelles perspectives en lecture pour les enseignants et certaines commissions d'école décident d'augmenter leur budget "livres pour classes". - Rush sur les "bibliotheques de classes" au centre de prêt (CFDP) et demande des collègues pour étendre l'"Animation–lecture" à tous les degrés du primaire. L'animation–lecture: une formule interactive, différenciée, formative/ informative qui fait des vagues...

Adresse: Christian Yerly, Service des didactiques, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg, tél. 037/222 440 et 243 780

Jean-Marie Veya
Les quatre saisons de la lecture

"Les quatre saisons de la lecture" est un projet du Centre de ressources pédagogiques (CERES), de Lausanne. Il est destiné à des élèves qui, pour de multiples raisons, sont scolarisés depuis plusieurs années, sans pour autant avoir pu prouver des compétences de lecteur. C'est ce que nous appelons, en toute affection, des *"vieux-débutants"*.

Idée simple: Basé sur les principes de la formation mutuelle, en réseaux, le CERES a constitué, depuis dix ans, un réseau d'enseignants, et d'autres personnes-ressources concernés par la didactique de l'enseignement de la lecture. Dans le but d'alimenter ce réseau par des réflexions, des propositions de démarches pédagogiques, j'ai l'intention de faire circuler un texte intitulé: *39 semaines... ou les quatre saisons de la lecture".*

L'idée de départ est fort simple: un enseignant dispose d'environ 39 semaines, soit la durée d'une année scolaire, pour tenter de trouver des réponses au défi de l'enseignement de la lecture à des "vieux-débutants". Plutôt que de proposer une méthode, j'ai décidé de rédiger 39 textes de quatre à six pages, évoquant les diverses préoccupations des enseignants, au jour le jour, du mois

d'août au mois de juin. Comment débuter l'année scolaire, comment dialoguer avec les élèves pour les rendre conscients de leurs compétences de lecteur? Qu'est-ce qu'une situation didactique? Quelle est la place des procédés d'observation?... tels sont les premiers thèmes abordés.

Les suites à donner: Les dix premiers textes, ceux qui concernent les dix premières semaines, seront à disposition des enseignants en novembre 1993. Mais ces textes ne prendront vie que s'ils favorisent des échanges avec d'autes collègues. Des interlocuteurs qui vous lisent, vous font part de leurs propres démarches, vous critiquent, vous suggèrent d'autres possibilités. Alors... concrètement le *mercredi 17 novembre 1993, le CERES organise une "Journée lecture"* dans ses locaux, ch. de Maillefer 37, Le Mont-sur-Lausanne. Ce sera l'occasion de présenter le projet.

Ces textes ne seront envoyés qu'aux enseignants, ou aux autres intervenants qui en feront la demande. Il ne s'agit pas de confidentialité mais de qualité de contact. Puis, tous les quinze jours, sous la forme d'une lettre, les participants à ce réseau recevront la suite du texte, qui variera en fonction des réactions des destinataires ou des humeurs du temps. Sans autre prétention que celle de poursuivre le dialogue à plusieurs voix.

Ce projet, du moins dans sa première partie, s'achèvera dans sa 39 ème semaine, un soir de Juillet 1994. Au seuil de l'automne, il est bon de songer à l'été...

Adresse: Centre de Ressources pédagogiques (CERES), 37, Ch. Maillefer, CH-1052 Le Mont/Lausanne.

Des livres pour les presqu'alphabètes

A partir du no 15 de PAROLE (revue des membres de l'Association romande de littérature pour l'enfance et la jeunesse - AROLE) un groupe de travail a commencé la publication d'une bibliographie spécifique destinée à ceux et à celles qui éprouvent de la gêne ou de la difficulté face à la lecture. En voici la suite: les livres présentés dans Parole 25 (été 1993) ont été testés dans une dizaine de lieux répartis dans toute la Suisse romande (enseignants spécialisés et logopédistes), auprès de lecteurs âgés de 5 à 15 ans et grâce au soutien du Centre de Ressources pédagogiques de Lausanne. Pour plus de détails quant à la procédure de testage, voir de no 15 de Parole.

Pour tous contacts: Catherine Corthésy Jaeggi, Progrès 15, CH-2300 La Chaux-de-Fonds, tél. 039/28 93 84

Livres illustrés pour les grands

Perdu au rayon des petits, dans une bibliothèque de jeunes, on découvre parfois un livre un peu différent des autres. Si l'illustration y tient la vedette, le texte ou le contenu de l'ouvrage s'adresse clairement aux plus âgés: adolescents ou adultes. Pourtant ce n'est ni un roman ni une bande dessinée... Ces livres originaux et inclassables demandent un rayon pour eux seuls. C'est ce que leur offre dorénavant la Bibliothèque des Jeunes de La Chaux-de-Fonds, en même temps qu'elle propose une *brochure* , réalisée par *Julie Courcier*, stagiaire, présentant une centaine d'entre eux.

Vous pouvez vous procurer la brochure en envoyant une enveloppe timbrée à la Bibliothèque des Jeunes, Ronde 9, CH-2300 La Chaux-de-Fonds

Lesen ist auch Familiensache

Neue Leseförderungs-Projekte des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur:

Bücher und Kinder müssen zusammengeführt werden. Dies ist das zentrale Anliegen des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur (SBJ), der 1994, im Internationalen Jahr der Familie, 40 Jahre alt wird. Gesamtschweizerisch setzt sich der SBJ seit Jahren für die Leseförderung und die Verbreitung der Kinder- und Jugendliteratur mit konkreten Projekten ein. Bisher wurden vor allem die Schulen und Bibliotheken erreicht.Um das Anliegen der Leseförderung in einer breiteren Öffentlichkeit zu verankern, möchte der SBJ mit verschiedenen Partnerorganisationen und neuen Ideen einen weiten Kreis von Eltern und Kindern ansprechen.

1. Bücher unterwegs zu Familien

An der Jugendbuchwoche 1994 (siehe *Termine*) wird das Projekt "Bücher unterwegs zu Familien" lanciert. Analog zum erfolgreichen "Lesebazillus" (vgl. Bulletin 1992) soll ein "Familien-Lesekoffer" die Lesefreude direkt in die Familien tragen. Die Koffer werden von Bibliotheken aus gestartet (interessierte Bibliotheken können die Lesekoffer, mit oder ohne Bücherinhalt, beim Schweizer Bibliotheksdienst beziehen). Jedem Koffer liegen eine Bücherempfehlungsliste, ein Begleitbuch und ein Brief mit den Spielregeln betr. Benützung und Weitergabe des "Lesekoffers" bei. Die im "Begleitbuch" vorgesehenen Rückmeldungen der benützenden Familien ermöglichen eine Auswertung des Projekts.

2. Auf den Spuren von Heidi und Co .

Den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren der deutschsprachigen

Schweiz unterbreiten wir das Projekt *Auf den Spuren von Heidi und Co* (Wanderungen und Ausflüge auf den Spuren bekannter Schweizer Kinderbuch-figuren). Mit diesem Projekt sollen Jugendbuchfiguren wieder lebendig gemacht, Leseförderung über einen anderen Zugang zum Buch erreicht und eine neue Art der Beziehung zu Figuren, Autorinnen und Autoren, Handlungen und Handlungsarten geschaffen werden. Im SBJ-Zentralsekretariat erhältlich sind eine *Titelliste mit über 30 Vorschlägen* (sie kann nach Belieben erweitert werden) und ein Vorschlag, wie ein ausgewähltes Thema bearbeitet werden kann. Die Ergebnisse werden gesammelt, an der Jugendbuchwoche 1994 vorgestellt und in geeigneter Form ausgewertet. *Die mitmachenden Seminarklassen sind gebeten, die gewählten Themen oder Bücher zu melden*, um Doppelbesetzungen zu vermeiden. Bearbeitete Projekte sollten dem SBJ-Zentralsekretariat bis spätestens Februar 1994 gemeldet werden.

Peter Gyr, Zentralpräsident SBJ

Kontaktadresse: Schweizerischer Bund für Jugendliteratur SBJ, Zentralsekretariat, Gewerbestr. 8, CH-6330 Cham, Tel. 0427/413140

"Im andern Land"
Kinder- und Jugendbücher als Verständigungshilfe zwischen ausländischen und Schweizer Kindern

Zur 2. aktualisierten Auflage der Empfehlungs-broschüre
Die Broschüre bietet eine Uebersicht über deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher, die sich mit der Situation von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft in der Schweiz oder einem vergleichbaren Land befassen. Für die zweite, überarbeitete Auflage der Broschüre sichtete und bewertete der Arbeitskreis die seit der ersten Auflage (1986) neu erschienenen Kinder- und Jugendbücher zum Thema "Leben im andern Land". Neu bewertet und ausführlich vorgestellt werden 58 Bücher für verschiedene Altersstufen, die für die interkulturelle Verständigung und Auseinandersetzung fruchtbar sein können. Vollständig überarbeitet und aktualisiert wurde auch der Anhang mit weiterführender Literatur und wichtigen Adressen. Aus der ersten Auflage übernommen wurden die leicht bearbeitete .Einführung und 45 Besprechungen zu noch lieferbaren Büchern.

Die Auswahl und Bewertung der Bücher wurde in Zusammenarbeit mit einer Gruppe von ErzieherInnen, LehrerInnen, KindergärtnerInnen durchgeführt, die praktische Erfahrungen auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik haben und zum Teil die Situation des Lebens "im andern Land" persönlich kennen.

Vorgestellt werden rund 100 Bücher für alle Altersstufen, von der Vorschulzeit bis ins junge Erwachsenenalter (Kindergeschichten, Bilderbücher, Sachbücher, Jugendromane, Berichte). Neben der Inhaltsangabe fragt jede Besprechung nach den spezifisch interkulturellen Aussagen des Buchs und gibt Hinweise auf die Qualität von Inhalt und Sprache sowie auf verschiedene Verwendungsmöglichkeiten im schulischen und im ausserschulischen Bereich. In der Einführung werden praxisnahe Vorschläge für Einbezug von Büchern in den Kinderalltag gegeben (Bücher als Treffpunkte für interkulturelle Begegnungen - Leseförderung für ausländische Kinder ist Leseförderung für alle - Zusammensetzung des Bücherangebots - Jugendliteratur als Spracherziehung). Im Anhang findet man Hinweise auf weiterführende Literatur (Lieder, Kochbücher, Spiele - weitere Materialien zum interkulturellen Lernen - Kinder ausländischer Herkunft in der Schule - Deutschlehrmittel für fremdsprachige Kinder - Verzeichnis interkultureller Bibliotheken usw.) und eine Adressliste der wichtigsten Beratungsstellen.

Die Broschüre wendet sich an Eltern, LehrerInnen aller Schulstufen, KindergärtnerInnen, Tagesheim-ErzieherInnen, Bibliotheken, Freizeiteinrichtungen, Jugendgruppen; an Angehörige sozialer und therapeutischer Berufe, die mit Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft zu tun haben; an BuchhändlerInnen sowie an alle, die sich für interkulturelle Fragen interessieren.

"Im andern Land", .2., aktualisierte Auflage 1993. Einführung und Manuskript: Anna Katharina Ulrich, Claudia Weilenmann 124 Seiten, Format A4, broschiert, Fr. 16.80. Die Broschüre ist erhältlich im Buchandel oder beim Schweizerischen Jugendbuch-Institut, Zeltweg II, CH-8032 Zürich.

"Fremde Welten"
Empfehlungsbroschüre Kinder- und Jugendbücher zum Thema Dritte Welt

Welche Informationen befähigen AutorInnen, über ein Land, über eine Volksgruppe oder eine einzelne Person so oder anders zu schreiben? Sucht der Autor die echte Auseinandersetzung mit der von ihm beschriebenen Kultur oder meint er es nur gut? Will die Autorin ihren Unmut gegen kopftuchtragende Mädchen zum Ausdruck bringen, oder will sie dies gerade nicht? Werden Indianer als Oekoheilige statt als Menschen dargestellt? Entspricht das Kinderbuch dem anvisierten Alter? Ist es nicht nur informativ, sondern auch spannend geschrieben? Welchen Stellenwert nehmen Mädchen und Frauen ein? Mit solchen und vielen anderen Fragen beschäftigen sich die *Arbeitsgruppen der Erklärung von Bern*, die verantwortlich sind für die Herausgabe des kommentierten Verzeichnisses "Fremde Welten". Die drei Lesegruppen tauschen Erfahrungen aus, disku-

tieren kontroverse Beurteilungen von einzelnen Büchern, behandeln besonders aktuelle Themen. Wir versuchen, möglichst differenzierte Urteile zu fällen. Dabei hilft uns ein Kriterienkatalog, der im Verzeichnis abgedruckt ist. Die Kriterien wurden zusammen mit dem Council on Interracial Books for Children sowie mit Menschen aus der Dritten Welt erarbeitet. Sie werden von uns laufend auf ihre Aktualität geprüft.Wir versuchen, in die Besprechungen Informationen einzubringen, die über eine reine Rezension hinausgehen und das Verzeichnis zusätzlich bereichern.

Die gegenwärtig erhältliche 10. Ausgabe der Broschüre wird im Oktober 1993 ergänzt durch einen ***Nachtrag*** mit Neuerscheinungen.Der Nachtrag kann auch gesondert bestellt werden.
"Fremde Welten", 10. Ausgabe 1991 inkl.Nachtrag 1993 Fr. 10.- + Porto bei Erklärung von Bern, Quellenstr.25, Postfach,.CH-8031 Zürich

"Neuere Kinderbibeln"
Beschreibung - Kritik - Empfehlungen

Zu dieser bewährten Broschüre von Regine Schindler und Frank Jehle, die in 5. erweiterter Auflage 1989 erschien, wurde ergänzt durch einen 20seitigen ***Nachtrag*** zu den neuesten Publikationen und Tendenzen. Regine Schindler erfasst darin die seit 1989 neu auf den Markt gekommenen Titel und gibt einen Ueberblick über die biblischen Texte für Kinde in den letzten dreissig Jahren.

Broschüre (Fr. 8.--) und Nachtrag (Fr. 2.) sind erhältlich beim Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01/ 261 90 44..

Stiftung Lesen Informationsdienst Lesen

Seit Oktober 1989 unterhält die deutsche Stiftung Lesen eine ***Datenbank***, welche Materialien zum Thema Leseförderung und Leseforschung erfasst und an Interessierte weiterleitet. Dieser Informationsdienst Lesen sichtet Fachliteratur aller Art, befragt Institutionen der Leseförderung nach ihren Erfahrungenund recherchiert bei in– und ausländischen Datenbanken.Interessante Literatur und beispielhafte Projekte werden ausgewählt, detailliert beschrieben und mittels 600 Schlagwörtern abrufbereit in der Datenbank gespeichert. Diese Beratungsservice per Computer steht jedermann frei zur Verfügung. Auf entsprechende Anfrage erhalten Sie innerhalb weniger Tage einen Computerausdruck mit den für ihre Fragestellung interessanten Hinweisen und Adressen.

Adesse: Stiftung Lesen, Dokumentationsstelle, Raimundistrasse 2, D–55118 Mainz. Tel.0049 – 6131–672085.

Berichte

8th European Conference on Reading in Malmö
International Reading Association (IRA):

Ursprünglich in Kopenhagen geplant, im Frühling 1993 leider abgesagt und schliesslich von schwedischen Kollegen in extremis gerettet, wurde die Konferenz des *Europe Committee* der IRA vom 1.- 4. August 1993 in Malmö abgehalten. Alle ca. 130 Teilnehmer, aber auch die europäische "reading comunity", müssen Ulla-Britt Persson und Unn Görman für diese Rettungsaktion sehr dankbar sein. Zwanzig Nationalitäten waren vertreten, von Spanien bis zu den ehemaligen "Oststaaten" und von Nordirland bis Griechenland; leider waren Italien und Frankreich abwesend, und ich war der einzige Schweizer!

Ich war in Malmö, um über unsere Lesestudien zu berichten, und hatte dafür auch einen kleinen Kredit vom Nationalfonds erhalten. Leider hatte ich die Reisereservationen schon getätigt, als ich erfuhr, dass ich schon am 31. Juli Rosmarie Tschirky im *Europe Committee der IRA* hätte vertreten können oder müssen. Ich stiess also erst am 1. August zum Komitee und versuchte die Verbindung zwischen dem *Leseforum Schweiz* und den weiteren europäischen IRA-Gruppierungen sicherzustellen.

Zum Kongress: Das Programm bestand aus zwei eingeladenen Vorträgen und ca. 60 Referaten, welche meistens in vier parallelen Veranstaltungen gehalten wurden. *Marie M. Clay*, New Zealand, Past President of IRA, stellte im Eröffnungsreferat ihr präventives individuelles Leseförderungsprogramm vor, welches immer mehr angewendet wird. (Das Programm wurde in einer der letzten Nummern der "Reading Research Quaterly" diskutiert, und es sind in den nächsten Monaten verschiedene Publikationen, auch kontroverse, dazu zu erwarten). Eine erste Übersetzung ins Spanische hat gezeigt, dass die Adaption in eine andere Sprache viel mehr Veränderun-

gen verlangt als eine gewöhnliche Übersetzung.

Alan E. Farstrup, IRA Executive Director, berichtete seinerseits von einer erfreulichen Zusammenarbeit zwischen Lehrervereinigungen und IRA in den USA. Es geht um die Definition von allgemeinen Lernzielen im Sprachunterricht, ein Bereich, in dem sich die beiden Kreise bis vor kurzem nichts sagen lassen wollten, nun aber dank vereinten Kräften bereits mehr Gehör bei entscheidenden Regierungskreisen gefunden haben. Die Arbeit ist im Gang und läuft unter der Bezeichnung SPELA (Standard Project for English Language Arts).

Die einzelnen Referate oder Arbeitsgruppen waren unterschiedlicher Qualität. Meistens widerspiegelten sie praktische, persönliche Erfahrungen im Vermitteln von Lesekompetenzen. Wenn ich oft etwas mehr kulturhistorisches Hintergrundwissen oder wissenschaftliche Genauigkeit gewünscht hätte, so sehe ich auch ein, dass dies nicht die Sorge der meisten Teilnehmer war. Vieles hatte eben den Charakter eines wertvollen Erfahrungsaustausches unter Praktikern und Praktikerinnen. Deshalb sollten 1995 in Budapest ganz besonders Praktiker(innen) aus der Schweiz aktiv dabei sein.

Die Referate waren unter folgenden Themen gruppiert: – *Reading in school: practice and theory – Reading instruction – Reading research – Family and leisure reanding – Multicultural issues* (darunter mein Beitrag "Reading Literacy in the Multicultural Context of Switzerland") – *Adult and higher education* .

Zum Europe Committee : Hier nur die wichtigsten Punkte :
- 1. Die Aufnahme von immer mehr sehr armen nationalen Verbänden aus dem Osten Europas stellt das Commitee vor grössere finanzielle Probleme.
- 2. Der Nachfolger von Britt-Ulla Persson wird *Per-Olof Rönnholm* aus Finnland sein.
- 3. Die *9. Konferenz* findet vom 23. bis 26. Juli 1995 in Budapest statt. Die *10. Konferenz* wird Ende Juli 1997 in Brüssel stattfinden.
- 4. *Alastair Hendry* ist Kandidat für den *"Board of Directors" der IRA*. Ich kann diesen Kandidaten sehr empfehlen. Da die Europäer in der IRA eine kleine Minorität bilden, ist es ratsam, dass alle IRA-Mitglieder aus der Schweiz für ihn – und vielleicht sogar nur für ihn! – stimmen.

François Stoll

Unterlagen betr. die IRA und die nächsten Konferenzen sind erhältlich beim Sekretariat Leseforum Schweiz c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01/261 90 44.

Internationale Buchmesse in Zimbabwe 1993

Das Interesse an afrikanischer Literatur hat zwar in den letzten Jahren bei uns zugenommen. Dennoch sind viele Namen bedeutender zeitgenössischer afrikanischer Schriftsteller in Europa nicht sehr bekannt. Eine Buchmesse soll daher mithelfen, sowohl den regionalen als auch den überregionalen Markt zu vergrössern, und auf Produktionen aufmerksam machen, die sonst wenig Beachtung fänden. In diesem Sinne hat, bereits zum 7.mal, in den ersten Augusttagen 1993 die internationale Buchmesse in Harare stattgefunden.

Wen Buchmessen an stickige Luft, Hektik, lawinenähnliche Menschenmassen in überfüllten Gängen erinnern, der müsste sich in Zimbabwe eines besseren belehren lassen. Unter offenem Himmel, bei lauer Temperatur, stellten im Stadtpark in Harare 172 Teilnehmerfirmen und -Organisationen ihre Bücher, Periodika und Selbstdarstellungen aus. Allein aus Zimbabwe selbst beteiligten sich 85 Verlage, während 36 aus verschiedenen Ländern Afrikas, Asiens, Europas, Australiens und Nordamerikas kamen. 50'000 Besucher (im Vorjahr 36'000) strömten von Donnerstag bis Sonntag an den lokker aneinandergereihten Ständen vorbei; am Mittwoch waren 800 interessierte Fachbesucher zu verzeichnen. Locker war auch die Stimmung, obschon sehr effizient gearbeitet wurde. Alle befragten Aussteller betonten, mit den Geschäften äusserst zufrieden zu sein.

Die Messe bot einen guten Ueberblick über das afrikanische Verlagsschaffen. Leider waren die frankophonen und die portugiesisch sprechenden Länder untervertreten. Mit einem Sammelstand aus Senegal und einem aus der Elfenbeinküste, sowie einer kleinen Vertretung aus Nordafrika konnten sie nur einen sehr summarischen Einblick in ihre Buchproduktionen geben.Mir ist in diesem Zusammenhang aufgefallen, wie wenig übergreifend die Sprachgebiete, die sich aus kolonialistischer Zeit künstlich ergeben haben, arbeiten; es findet kaum Austausch statt. Ihre Konzentration richtet sich mehr auf die ehemaligen "Mutterländer" als auf die Nachbarländer.

Immer dringlicher wird die Frage nach ***Literatur in afrikanischen Sprachen*** diskutiert. Das Schreiben in der Muttersprache wird von vielen als Bedürfnis empfunden. Dass es nicht zum Zwang werden soll, wünschen sich jene Autoren, die sich in einer europäischen Sprache wohlfühlen. In Zimbabwe selber scheint eine Buchproduktion in den Hauptsprachen Ndebele oder Shona mehr Gewicht zu erhalten.

Viele Autoren ziehen das Englische, bzw. Französische vor, weil sie damit eher in den internationalen Markt gelangen. Welcher europäische oder nordamerikanische Verlag würde schon eine Rohübersetzung von einem Ndebele-Text eines ihm nicht bekann-

ten Autors erstellen lassen, um zu erfahren, ob eine Herausgabe in Frage kommt!

Nach wie vor sind in Afrika für die meisten Menschen ***Bücher ein Luxusgut***, das sich nur die Oberschicht leisten kann. Da aber viele Kinder zur Schule gehen und lesen lernen, würden sie Bücher dringend benötigen. Doch selbst in Privatschulen sind Bücher und Unterrichtsmaterialien Mangelware. Viele Lehrer haben sich Prospekte von Verlagen mitgenommen, um Bilder daraus auszuschneiden und für den Unterricht zusammenzukleben. Auch Papier ist allerorts wenig vorhanden. Die begeisterten Besucher an allen Buchständen standen in grossem Gegensatz zu den hinlänglich bekannten, gestressten und vom Angebot übersättigten Menschen, die etwa in Frankfurt durch die Hallen eilen... Immer wieder ist man fast peinlich berührt, wenn Büchern, aber auch bloss Prospekten beinahe mit Ehrfurcht begegnet wird.

Parallel zur Buchmesse fand, ebenfalls im Stadtpark, in einem grossen Zelt der ***Schriftsteller-Workshop*** statt. Hier wurden Autoren eingeladen, ihre Werke vorzustellen, Texte vorzutragen und sich der Kritik und Diskussion zu stellen. Zwischen Erstlingen trugen auch arrivierte Autoren wie Chenjerai Hove, Sam Mbure, Shimmer Chinodya, und andere vor. Besonders eindrücklich war der Ausflug der Workshop-Teilnehmer- und Teilnehmerinnen nach Domboshava, ausserhalb Harares. In dieser kargen, eigenartigen Steinhügellandschaft, von der aus sich ein wunderbarer Blick auf die weite, im Winterkleid bereits abgeerntete Landschaft bot, wurden Geschichten, Essays und Gedichte vorgetragen, teils improvisiert, teils der Erzähltradition folgend und mit Liedern umrahmt, in Ndebele, Shona und Englisch. Alle sassen im Kreis auf dem von der Sonne erwärmten Stein und hörten sich die Werke der vortragenden Person in der Mitte an, lachten, wenn es etwas zu lachen gab und machten Witze oder bewundernde Bemerkungen...

Keineswegs selbstverständlich war der grosse ***Frauenanteil*** an diesem Schriftsteller Workshop. Die Zimbabwe Women's Writers (Schriftstellerinnenverband Zimbabwes) haben sich zusammengeschlossen, um Frauen zum Schreiben zu ermutigen. In einer Broschüre boten sie an ihrem Stand eine Auswahl Gedichte und Essays an, die fast alle von der schwierigen Situation, die Frauen in Zimbabwe als Mütter, Hausfrauen, Verdienerinnen, Ehefrauen oder/und Untertaninnen ihrer Ehemänner heute zu bewältigen haben, sprechen.

Viele ***Kinder*** besuchten die Buchmesse. Dass Bücher für sie nichts Alltägliches sind, war aus ihren begeisterten Augen zu lesen. Welches Kind besitzt schon ein eigenes Buch! Die Bücher sind für die meisten zu teuer. Der Bereich *Kinderbücher* war an der Messe denn auch kein besonderer Schwerpunkt. Kinderbuchverlage, wie sie bei uns üblich sind, gibt es in Afrika nicht. Allerdings waren einzelne Verlage mit Kinderbüchern vertreten. Die Kinderbuchproduktion steht in Afrika in den Anfängen, beginnt sich aber immer mehr zu etablieren. Mir sind einige künstlerisch hervorragende Bilderbücher aufgefallen. Angesichts der Schwierigkeiten, die einer Bilderbuchproduktion bei uns vorangeht (kostendecken-de Co-produktionen mit Riesenauflagen), bleibt das Staunen, dass solche Bücher in Einzelauflagen erscheinen konnten. Die Gespräche mit Verlegern, aber auch mit Autoren über die Kinderbuchproduktion und natürlich auch über einen möglichen Absatz in europäischen Ländern waren hochinteressant. Ein Workshop zum Thema Kinderbücher könnte an einer künftigen Messe zweifellos viele an dieser Literatursparte interessierte Personen zusammenbringen.

Initiativen der Leseförderung: Einige sehr interessante Bemühun-gen, Literatur und Lesen in Zimbabwe und in Afrika zu fördern, wurden vorgestellt. Aufgefallen ist mir der *Herbert Chitepo Library Trust*, der sich dafür einsetzt, in ganz Zimbabwe Bibliotheken zur Leseförderung zu etablieren. Mittels Stipendien soll entsprechendes Bibliothekspersonal ausgebildet werden.Das *Rural Libraries and Resources Development Programme (RLRDP)* aus Bulawayo, der zweitgrössten Stadt Zimbabwes, arbeitet in einer andern, sehr wichtigen Richtung. Dank norwegischen Geldern konnte sich diese Organisation formieren. Ihr Ziel ist, für die ländliche Bevölkerung, die besonders schlecht mit Büchern und Zeitschriften versorgt wird, Landbibliotheken und Informationszentren einzurichten, begleitet von Aktivitäten und Animationen.Eine bedeutende Rolle sowohl in Zimbabwe wie in ganz Afrika spielt schliesslich *CODE (Canadian Organisation for Development through Education)*. Diese nicht regierungsorientierte Organisation ist wesentlich am Gelingen der Buchmesse in Zimbabwe mitbeteiligt. Anregend war die Messe in jeder Beziehung. Neben Kontakten und Freundschaften entstanden viele Ideen, die darauf warten, umgesetzt zu werden.

Helene Schär

Helene Schär besuchte die Internationale Buchmesse in Zimbabwe im Zusammenhang mit ihrer Arbeit als Mitherausgeberin der Kinder- und Jugendbuchreihe BAOBAB des Kinderbuchfonds Dritte Welt, Basel. Diese Reihe umfasst Uebersetzungen aus Afrika, Asien, Lateinamerika und Australien. Kontaktadresse: Kinderbuchfonds Dritte Welt, Steinenring 49, CH-4051 Basel, Tel. 061/281 37 63.

Der IBBY-ASAHI Reading Promotion Award

1986 führte das Internationale Kuratorium für das Jugendbuch (IBBY) in Tokyo seinen 20. Kongress durch. Aus diesem Anlass stiftete das japanische Zeitungsunternehmen Asahi Shimbun den IBBY-ASAHI Leseförderungspreis. Der Preis ist dotiert mit einer Summe von einer Million japanischer Yen. Dieses Geld soll die jeweiligen Gewinner dazu ermuntern, ihre Aktivitäten weiter zu intensivieren. Jede Sektion des internationalen Dachverbandes IBBY ist berechtigt, jährlich einen Vorschlag einzureichen. Es soll eine Institution genannt werden, die sich in besonderer Weise für die Leseförderung einsetzt. Die Entscheidung trifft dann eine internationale Jury. Unter den bisherigen Gewinnern sind z.B. der ***Banco del Libro** in Caracas*, die ***Homelibraries** in Harare*, die ***Rural Libraries** in Indien* zu verzeichnen.1993 ging der Preis an die ***Grupo de Animaciòn a la Lectura** in Madrid.*

Für den Preis 1994 schlägt die Arbeitsgruppe Jugendbuchpreise des *Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur* (als IBBY -Sektion Schweiz) die ***Library on Wheels in Jerusalem*** vor. Es handelt sich um eine mobile Bibliothek, die palästinensischen Kindern und Jugendlichen in den besetzten Gebieten Bücher in arabischer Sprache anbietet.Unter zum Teil äusserst schwierigen Bedingungen begeben sich die vornehmlich freiwilligen Helfer in Dörfer und Lager, um Bücher und anderen Lesestoff an die Kinder zu verteilen. Für viele dieser Kinder ist der Zugang zum Buch keine Selbstverständlichkeit. Mit Hilfe von Puppenspielen und anderen Aktivitäten gelingt es, sie von der Faszination des Buches und von der Notwendigkeit des Lesens zu überzeugen. Wichtig ist den Initianten die Friedenserziehung, die bei allen Animationen und auch in der angebotenen Buchauswahl eine besondere Rolle spielt.Die Organisation arbeitet mit minimalsten Mitteln. Seit kurzem besitzt sie einen Bus, mit dem die Reisen etwas weniger beschwerlich sind. Die Library on Wheels ist eine konstruktive Bewegung, die wichtige Basisarbeit leistet. Wir hoffen sehr, dass unser Vorschlag bei der internationalen Jury auf offene Ohren fällt! Der Entscheid wird im Frühjahr 1994 an der Kinder- und Jugendbuchmesse in Bologna bekanntgegeben.

Helene Schär

Unterlagen betr die genannten Organisationen sind beim IBBY Sekretariat, Postfach, CH-4003 Basel, erhältlich; Unterlagen betr. die bisher von der Schweiz aufgestellten Kandidaturen bei Helene Schär, Nonnenweg 12, CH-4055 Basel

Am Montag fängt das Lesen an

Eindrücke eines Jugendbuchautors vom ersten Zofinger Kinderliteraturtag

Studentinnen und Studenten der HPL Zofingen haben sich unter der Leitung von Andrea Bertschi und Maria Riss während eines Jahres intensiv mit Kinderbüchern befasst. Für den *ersten Zofinger Kinderliteraturtag (29.3.93)* haben sie zu verschiedenen Büchern kleinere Veranstaltungen für Kinder vorbereitet. Da ging es ums Einlesen, Nachspielen, Verändern. Für die Oberstufe gab es eine Theateraktion nach Peter Bichsels "Kindergeschichten", in der die verschiedenen Texte collagenhaft kombiniert wurden.Im Zentrum des Nachmittags standen vier Lesungen für Kinder. Hierzu ein paar Bemerkungen:

Wegen des zu erwartenden Andrangs hatte man für Mirjam Pressler die Aula reserviert. Die Autorin verzichtete bewusst auf Mikrofon und Verstärkeranlage, weil ihr der unmittelbare Kontakt zu den jugendlichen Zuhörerinnen und Zuhörern wichtig schien. So begrüssenswert diese Absicht auch sein mochte, so erwies sich doch bald, dass die gelesenen Texte nur in den ersten Reihen gut zu verstehen waren. Hinzu kommt, dass schweizerische Unter- und Mittelstufenschüler zum Teil Mühe haben mit Aussprache, Diktion und Sprechtempo eines Gastes aus Deutschland.Aus dieser Erfahrung heraus müsste man sich für künftige Lesungen folgende Punkte notieren:

- Beschränkung der Zuhörerzahl
- Wahl eines intimeren Raumes (Schulzimmer, Kleintheater o.ä.)
- Genauere Angabe der Zielgruppe (z.B. 2./3. Klasse)
- Vorbereitung der Autorinnen und Autoren auf die zu erwartende Zuhörerschaft .

Ergänzend ein paar Gedanken aus der Sicht eines lesenden Autors: Wenn siebzig oder mehr Kinder in einem Schulzimmer zusammengedrängt sitzen, stehen oder liegen, ergibt sich zwar Nähe und Intimität, doch andererseits entsteht dabei recht schnell so etwas wie "dicke Luft". Der Lesende muss sich dann spontan entscheiden, wie lange er die Konzentrationsfähigkeit der Hörer für sich beanspruchen kann, und ob er möglicherweise seine ursprüngliche Konzeption (Auswahl, Länge der Texte) verändern muss.(Da die Lesungen von Anita Siegfried, Hans D. Dossenbach und mir gleichzeitig stattfanden, kann ich nicht beurteilen, ob sie ähnliche Erfahrungen gemacht haben wie ich.)

Zum Schönsten und Anregendsten solcher Lesungen gehören die nachfolgenden Gespräche mit den Kindern. Natürlich tauchen da immer wieder die selben Fragen auf, wie zum Beispiel: *Woher nehmen Sie ihre Ideen? - Wie lange brauchen Sie, um ein Buch zu schreiben? - Wollten Sie schon immer Schriftsteller wer-*

den? - Ist das eine wahre Geschichte? - Welches sind Ihre Lieblingsschriftsteller?

Selbstverständlich bemühe ich mich immer, auf solche Fragen so konkret wie möglich einzugehen, auch wenn das nicht immer einfach ist. Welcher Autor weiss schon genau, woher er seine Ideen nimmt? Eine wichtige Erfahrung: nicht nur Antworten geben, sondern allenfalls Gegenfragen stellen: *Was liest denn Du am liebsten? Hast Du auch schon eine Geschichte erfunden? Möchtest Du gerne einmal ein Buch schreiben?*

Soweit mein Rückblick auf den ersten Zofinger Kinderliteraturtag. Es bleibt zu hoffen, dass ihm bald ein zweiter folgen möge, vielleicht unter dem Motto "Lesen ist wie Kino im Kopf". Oder müsste man "Fernsehen" statt "Kino" sagen? Jedenfalls wurde hier ein wichtiger Schritt in eine gute Richtung getan.

Ueli Balmer

Ueli Balmer las in Zofingen aus seinem Jugendroman "Das Haus in Monte Bosco" (Zytglogge 1992).
Adresse: Rebbergstr. 45, CH-4800 Zofingen.

Beiträge

Hans Manz

Lesen mit Kindern

Vortrag gehalten am Kinderliteraturtag der HPL Zofingen am 23.3.1992

Warnung : *Wenn einer Jugendbuchautor ist und Sprachspieler, muss er befürchten, dass man von ihm etwas Attraktives erwartet. Deshalb warne ich vor Enttäuschungen. Bitte verstehen Sie meine Lehrerinnerungen als Notruf.*

Liebe Kolleginnen und Kollegen !

Sie sind auf dem Weg Lehrerinnen und Lehrer zu werden. Ich bin ein gewesener Lehrer. Und wenn ich mich zurückerinnere, wie das war, als ich zu unterrichten begann, bleibt mir nur eine Einsicht: Ich wusste nichts, und dieses Nichtwissen war in keinem Bereich so ausgeprägt wie in dem des Alphabetisierens, und die Kinder der ersten zwei, drei Klassenzüge waren das Opfer dieses Nichtwissens.

Und da komme ich jetzt in ein Dilemma. Sie hier in Zofingen mindestens, haben ja eine ganze Reihe von Veranstaltungen zum Thema Lesen und Lesenlernen hinter sich. Sie wissen also mit Bestimmtheit mehr, als ich seinerzeit gewusst habe, und vermutlich mehr, als ich nun nach fünfunddreissig Schuljahren zu wissen glaube. Ich riskiere folglich, Eulen nach Athen oder Wasser in die Aare zu tragen. Dazu kommt, dass Sie von mir weder wissenschaftliche Neuerkenntnisse noch Fibelkonzepte erwarten können. Ich konzentriere mich allein auf die alltäglichen Leiden und Freuden eines Schulmeisters, der den Kindern auch das Lesen beibrachte.

Was ich damals zuerst wahrnahm: Es gab Kinder, denen das Lesen mühelos zufiel - einfach so. Und es gab Kinder, die sich rätselhaft schwer taten damit - ebenfalls einfach so, aus meiner Nichtwisseroptik betrachtet.

Jedenfalls: Mit dumm oder gescheit hatten diese Unterschiede nie etwas zu schaffen. Das kann ich beweisen. Zudem: Wenn es auch einen Zusammenhang gäbe zwischen Intelligenzquotient und Lesefertigkeit: Er wäre überhaupt nicht hilfreich. Alle Kinder sollen, müssen und - können das Lesen erlernen. Davon ist auszugehen. Und bevor ich jetzt aufs wirklich Praktische eintrete, darf eine grundsätzliche Erfahrung keinesfalls unterschlagen werden: Wer selbst lesen kann - wir Lehrer beherrschen das Lesen einigermassen - kann absolut nicht verstehen, begreifen, dass es andere nicht können. Genauso gilt das Umgekehrte: Jene Erstklässler, denen das Zusammensetzen von Lauten zu Wörtern Schwierigkeiten macht, können nicht begreifen, nicht verstehen, dass und warum das andere kännen. Es kommt ihnen wie Magie vor, von der sie sich ausgeschlossen fühlen. Und Ausschluss ist schmerzlich, er löst Aengste aus, Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühle. Die Kinder bezichtigen sich bald einmal der Begriffsstutzigkeit. Sie geben rasch auf, ziehen sich auf sich selbst zurück und auf ihr vermeintliches Leiden, oder aber sie versuchen mit durchaus intelligenten Tricks, ihr Unvermögen zu kaschieren. Sie drücken

sich. Alle diese Reaktionen aber sind selbstschädigend. Und eben deshalb gelten für das Verhalten der Leselehrenden zwei Faustregeln: *Geduld, grösstmögliche Geduld, und Anstiftung zum Mut.*

Ich habe, wenn ich sogenannten legasthenischen Kindern half und es so gar nicht vorwärtszugehen schien, zu ihnen gesagt:"Macht nichts. Was Du heute nicht kannst, kannst du morgen." - "Und wenn ich es morgen nicht kann?" - "Dann halt übermorgen." - "Und wenn ich es übermorgen nicht kann?" - "Nun, dann in einem halben Jahr eben. Aber dass du's einmal kannst, dafür verbürge ich mich." Das hat sie beruhigt, geduldig mit sich selbst und darum zuversichtlich gemacht. Nirgends gilt der Gedanke mehr als beim Lesenlernen, dass angstfreies, gleichmütiges Lehren hilft; dass Ueberdruck, voreilige Erwartungen, aggressives Vorwärtsdrängen kontraproduktiv sind.

Darum noch zwei Ergänzungen zur Geduld. Erstens: Es ist nicht immer einfach, sie zu haben. Als ich schon wusste, dass Ungeduld Kinder nur verkrampft, sagte ich einmal, als ich einem Kind half, zu mir selbst: "Hans, setz dich schön entspannt hin, dass das Kind weiss, dass du ihm Zeit lässt!", und merkte erst eine geraume Zeit später, dass die Finger meiner rechten Hand gleichzeitig nervös aufs Pult trommelten.

Zweitens: Geduld haben darf nicht heissen: Passiv abwarten, nichts unternehmen, alles schliddern lassen. Geduld ist eine Lehrhaltung und nicht eine Ausrede. Man muss kontrollieren und Hilfe anbieten. So, und damit wären wir beim praktischen Fleisch am Knochen der Einleitung angelangt.

Also: welche Fibel man auch immer nimmt, *irgendwann kennen die Kinder ein paar Laute.* In meinem Fall: Wenn so sechs, sieben Laute beisammen waren (sorgfältig eingeführt, gesungen, geflüstert, gebrüllt, sinnlich auf die Hand, das Knie, den Rücken geschrieben, mit Plastillin, Cuisenaire-Stäbchen oder Zündhölzern nachgeformt, am Boden abgeschritten, in die Luft gemalt), war eine Kontrolle fällig. Ich schrieb auf ein Blatt alle eingeführten Laute, und während die Klasse ins Heft zeichnete oder schrieb, rief ich eines nach dem andern ans Pult, zeigte die Laute, sie benannten sie. Von zwanzig Kindern gab es (approximativ) zwölf, die sie problemlos "intus" hatten. Von den übrigen acht waren fünf bei einem oder zwei Zeichen unsicher, und drei kannten mehrere nicht überzeugend. Mit ihnen allen übte ich.

Wann? Während der nächsten schriftlichen Beschäftigung, während der Zeichenstunde, die ersten zwei Minuten der Pause, fünf Minuten nach Schulschluss, einzeln, in Grüppchen. Nie länger, aber - das war mein Trumpf!- mit selbstdisziplinierter Beharrlichkeit heute, morgen, übermorgen, die nächste Woche usw. Und es zeigte sich in immer neuen Wiederholungen der vielen ersten Klassen, die ich unterrichtete, dass für viele ein paar wenige solcher kurzen Uebungen genügten, nicht zuletzt, weil sich die Kinder nicht im Stich gelassen fühlten und merkten: Der Lehrer will, dass auch ich es kann. Bedenken Sie: In jeder Unterrichtsstunde stehen ungefähr zwanzig Minuten für dieses individuelle Lernen zur Verfügung. Das ist viel.

Vielleicht ist Ihnen vorhin durch den Kopf gegangen: 'Die armen Kinder! Nie haben sie Ruhe! Was, noch nach Schulschluss mussten sie üben?' - Haben Sie eine Ahnung! Erstklässler machen alles gern, gleichgültig wann. Umgekehrt war es, umgekehrt! Jene Kinder, die nicht gestützt werden mussten, glaubten anfänglich immer, ich hätte sie weniger gern. Erst wenn ich ihnen sagte: "Sei doch stolz darauf, dass du alles ganz allein kannst", kapierten sie sofort, worum es ging. Und wenn sie den Lehrer auch einmal für sich haben wollten, fanden sich immer Mittel und Wege, ihm um den Bart zu streichen.

Nun der nächste Schritt: Es kommt die Zeit des *methodischen Zusammensetzens, Zusammenschleifens, Synthetisierens.* Das ist die entscheidende Phase. Selbst Kinder, welche die Laute sehr genau kennen, hören oder sehen nicht, dass ein *s* und ein *o* zusammen ein *so* ergibt, ein *M* und ein *a* ein *Ma* . Warum? Ich kann es nicht genau sagen. Ich wusste inzwischen einfach, dass es so war, und handelte danach. Ich schrieb wieder auf ein Blatt die ersten simplen Wörtchen, die aus zwei Lauten bestanden: *Wo so See Fee du da* usw. Und wieder: Eine Mehrheit las das glatt und richtig, eine Minderheit nahm die Einheit nicht wahr. Ihr Lesen hörte sich folgendermassen an: *M'a, s'o, F'ee,* Ich sagte: "Ich lese jetzt auch, und zwar genau so wie du: *M'a, s'o, F'ee* . Stimmt's?" Sie nickten. Ich fuhr weiter: "Und jetzt lese ich dirs so vor, dass Du die Wörtchen besser hörst: *'So'-* sags auch, *'so', 'Ma'-'Ma','See'-'See'.* Grad nochmals. Und jetzt du allein. Bravo! Und noch von unten nach oben". Nicht mehr als sechs Wörter. Denn kleine Mengen sehen viel eher nach Bewältigung aus.

Von acht theoretisch angenommenen Kindern mit dem eben dargestellten Problem überwanden es mindestens vier auf Anhieb, weil ich ihnen die Gebrauchsanweisung geliefert hatte. Blieben folglich vier, von denen ich wusste, dass nun die bereits zitierte Geduld vonnöten war. Mit ihnen übte ich intensiver, kontinuierlich, ein halbes Jahr lang, unter Umständen bis in die zweite Klasse hinein: Mit drei Lauten: *Has, komm, wer, was...* ein, zwei Wochen lang nur derartige Dreiergebilde, unabhängig davon, wie weit die andern waren. Es zählte nur eins: Hauptsache, sie machen Fortschritte. Dann immer

noch einsilbige Wörter, aber mit Konsonantenhäufungen vorn: *Gras, Grat, Blut, Blatt,* oder hinten: *hart, Bart, Bild, wild.* Dies muss man nebenbei bemerkt auch mit der ganzen Klasse üben. Anschliessend zweisilbige Wörter mit Rhytmusinstrumenten: *Ro-sa, El-sa, Mam-ma, To-mi* und später komplexere Lautgebilde wie *Gro-si, Kla-ra, Stra-fe, Schwal-be* u.s.w., bis hin zum *Dampfschiffoberseilanbinder.*

Erster Einschub: Legasthenie existiert vor allem in der deutschen, in den angelsächsischen und slawischen Sprachen. Es sind die Vokale, die ein Wort markant gliedern. Und jetzt denken Sie an einen *Strumpf*: Er besteht aus sechs Konsonanten und nur einem Vokal. Schrecklich unübersichtlich, so wie selbst uns Erwachsenen der polnische Name *Szcypiorski* z.B. reichlich spanisch vorkommt, groteskerweise.

Nun weiter. Trotz all dieser Sorgfalt, diesem Einsatz gab es immer zwei, drei Kinder, die mühevoller als nötig lasen. (Aber immerhin: Sie lasen.) In diesen Fällen setzte ich noch einen Zacken zu. Ich liess sie eine Viertelstunde früher kommen am Nachmittag, übte länger, Stützunterricht, gratis. Wenn das nicht genügte: Ich besprach mich mit den Eltern, bat sie um Mithilfe, ihnen eindringlich einschärfend, dass Ungeduld der Todfeind Nummer eins des Lesenlernens sei. Sie lasen mit ihren Kindern den Papierstreifen, den ich täglich schrieb: Zehn bis zwölf Wörter, *e basta!* Wörter, die ich mit dem Kind schon einmal durchgelesen hatte und am nächsten Tag abhörte. Und wenn dies nicht genügte, mobilisierte ich den Schulpsychologischen Dienst mit der Bitte um Legasthenieabklärung. Das tat ich immer noch am Ende der ersten Klasse, wohl wissend, dass im Kanton Zürich Legasthenieabklärungen frühestens im ersten Quartal der zweiten Klasse anberaumt werden.

Zweiter Einschub: Diese späte Abklärung ist ein fertiger Unsinn. Denn je früher man hilft, desto leichter und kürzer fällt die Therapie aus. Viele Aengste und Demütigungen können vermieden werden. Und ich finde, dass mit dem heutigen Wissen um die Zusammenhänge von Sehen, Hören, Verarbeitung von abstrakten Zeichen und der Merkfähigkeit doch Tests möglich sein sollten, die eine Früherfassung echter Leseblockaden diagnostizieren.

Zurück zu mir: Auch wenn ein Kind dann endlich Legasthenietherapie bekam, setzte ich meine eigenen Bemühungen unbeirrt fort. Nur Hausaufgaben unterliess ich.

Ich fasse zusammen: Man kann mit wenig Hilfe (in kleine Portionen verpackt) ungeahnt viel erreichen. Und mit etwas mehr Hilfe, Aufmerksamkeit und Engagement noch viel mehr. Ich sags mal so: Sechzig bis siebzig Prozent der funktionalen Analphabeten gäbe es nicht, wenn ihnen in der Schule geholfen worden wäre. Das kann ich mit gutem Gewissen behaupten, weil ich viele von ihnen befragt habe, ihre Schulkarriere kenne.

Und auch dies wiederhole ich: Die Kinder wissen den Einsatz zu schätzen. Gewiss - so nach einem halben Jahr Betreuung, wenn ich mich neben ein Kind setzte (ich setzte mich neben sie, weil das undramatischer ist, als das ans-Pult-zitieren), spürte ich auch einmal Widerstand. Ich sagte dann:"Ich weiss, wie dir zumute ist, mir geht es nicht besser, hab mich auch aufrappeln müssen. Aber ich hoffe halt, dass Dir so später weit grössere Scherereien erspart bleiben."

Somit wäre ich bei den Voraussetzungen angelangt, die es mir überhaupt erst ermöglichten, in der geschilderten Art und Weise vorzugehen. Ich habe mir einiges abgewöhnen müssen, womit gleichzeitig gesagt ist, dass ich es früher anders machte. Also: Ich habe mir abgewöhnt, im Apparateraum rasch noch ein Blatt zu kopieren, während die Klasse schriftlich arbeitete. Ich habe mir abgewöhnt, erst während des Unterrichts ein Bild im Kasten zu suchen oder die Tafel für die nächste Stunde zu beschriften. Wenn die erste Stunde begann, war alles da. Oder kurz und bündig: Von acht bis zwölf, von zwei bis vier war ich ausschliesslich für die Kinder und ihre Bedürfnisse vorhanden.

Dritter Einschub: Das Ueben! Es ist unerlässlich, ob fürs Rechnen, fürs Schwimmen, fürs Klettern, fürs Lesen, fürs Erlernen von Fremdsprachen. Unerlässlich und gar nicht so furztrocken, wie man meint. Stellen Sie sich eine Wandtafel mit vier vertikalen Wortreihen vor, ausnahmsweise sogar ohne Blümchen, ohne Häschen und andere Verzierungen. Die Kinder begreifen nämlich rasch, dass es Stunden gibt, in denen die Imagination, die Emotionen zum Zug kommen, der Lehrstoff in Geschichten und Bildern verpackt ist und andererseits geübt wird. Das Ueben stinkt dem Lehrer mehr als den Kindern, erfahrungsgemäss.

Nun die erste der vier schmucklosen Reihen, wer liest sie? Alle wollen, notfalls im Kopfstand oder auf einem Bein stehend. Folglich: Lies Du die erste, Du die zweite, die dritte Du. Oder: Such Dir jemand, der mit Dir liest, zu zweit. Oder: Die erste Reihe alle mit braunen Hosen, die zweite alle mit Turnschuhen, die vierte alle mit grünen Ohren. Und am Schluss, das ist wichtig: Immer eins, das alles liest. Eine ganze grosse Tafel! Heute der, morgen die, übermorgen eines, das mit Anstrengung zeitraubend liest. Und die Schnellen, die Fixen sollen lernen, geduldig abzuwarten. Sie lernen es! Das ist Sozialerziehung.

Diese ständige Präsenz - anstrengend? Ja. Eine Plackerei? Jaja. In Ihren Köpfen wahrscheinlich der Gedanke: Was der uns zumutet, dieser Schulmeister! Meine Replik darauf: Wenn es mir gelang, ein Kind aus Stagnation und scheinbarer Hoffnungslosigkeit herauszuholen, war ich glücklich. Die Kinder waren es auch, und das ist schon ein gutes Gefühl. Ueberlegen Sie sich: Lehrer sein, um glücklich zu werden - allem Aerger zum Trotz. Und: Sie ernten die Dankbarkeit der Eltern und jene der Mittelstufenlehrerinnen und -lehrer. Denn das Lesenlernen liegt zuallererst in der Verantwortlichkeit der Elementarstufe.

Ja, und wenn mir etwas nicht nach Wunsch gelang? Selbstverständlich: Das kam vor. Zwar wertete ich das als persönliche Niederlage, aber ich streute mir keine Asche aufs Haupt. Einigermassen zähneknirschend musste ich mir eingestehen, dass ich ein begrenzter, beschränkter Mensch bin. Immerhin konnte ich meinem Gewissen vorrechnen, dass ich das Mögliche versucht hatte. Nein, das Wehklagen erliess ich mir. Es hätte niemandem genützt, am allerwenigsten dem Kind, dass ich mich schuldig gefühlt hätte.

Zum Schluss ein paar Ergänzungsbemerkungen: Für Lehrkräfte, die das erste Mal eine eigene Klasse antreten, ist es natürlich schwieriger, sich der Kinder in so komplexer Art anzunehmen. Sie sind noch stark vom Stofflichen, den allgemeinen Lernzielen besetzt. Sie sollen sich darum üben in Geduld mit sich selbst, als Vorbereitung zur Geduld mit den Kindern.

Wenn man analysiert, was ich eigentlich gemacht habe, dann merkt man, dass ich mein am Anfang gebeichtetes Nichtwissen mit Fleiss und Selbstdisziplin kompensiert habe. Nichts weiter.

Ich habe mein Hauptaugenmerk auf die sogenannten Problemkinder gerichtet - und jetzt kommt die Erklärung des Notrufs - weil ich finde, dass wir es uns nicht leisten können, im Lande Pestalozzis eine zunehmende Zahl von funktionalen Analphabeten zu verantworten. Es geht nicht allein darum, dass diese von vielen beruflichen Möglichkeiten ausgeschlossen bleiben, sondern dass sie in einer jahrelangen kränkenden Isolation leben müssen, die in ihrer Konsequenz schlimmer ist als bei den meisten körperlich Versehrten.

Und schliesslich: Damit Sie nicht glauben, ich hätte nur gelesen mit den Kindern - im Rechnen machte ich es genauso.

Hans Manz ist im September 1993 mit dem ersten Oesterreichischen Kinderlyrik-Staatspreis ausgezeichnet worden.Seine 'Sprachbücher' liegen vor im Sammelband von Hans Manz: Die Welt der Wörter Anhang mit Materialien. 384 Seiten, Fr. 20.40, Beltz & Gelberg Weinheim/Basel 1991. Ein neues 'Sprachbuch' ist in Arbeit.

Adesse: Hardturmstrasse 316, CH-8005 Zürich

Peter U. Walther

Lesen, Sehen und Dyslexie

Referat gehalten anlässlich der Gründungsversammlung des Leseforum Schweiz am 4. November 1992 an der Universität Bern

Die Begriffe Dyslexie und Legasthenie sind von der Bedeutung her eigentlich identisch und heissen beide Leseschwäche. Da der Begriff Legasthenie in Deutschland eine sehr bewegte Geschichte hinter sich hat, die kaum zu seiner Klarheit beigetragen hat, bevorzugen wir klar den Begriff Dyslexie. Wichtiger erscheint uns jedoch eine begriffliche Trennung zwischen Lesestörungen oder Leseschwierigkeiten, als allgemeine Bezeichnung für Personen die Schwierigkeiten beim Lesen haben, und Dyslexie (oder Legasthenie) als Teilleistungsschwäche wie sie von Linder (1951) definiert wurde. Danach ist eine Leistungsversagen im Lesen aufgrund eines schlechten Unterrichts nicht als Dyslexie zu bezeichnen und auch nicht als Legasthenie.

Markus Diem und *Walo Dick* haben sich in der letzten Ausgabe dieses Informationsbulletins klar dafür eingesetzt, dass in der Legasthenieforschung vermehrt das Lehr-Lern-Umfeld legasthenischer Kinder beachtet werden müsse. Die Resultate ihres Prophylaxe-Kurses im Kanton Solothurn sind denn auch bewundernswert. Doch bin ich nicht einverstanden mit der Schlussfolgerung, die sich im Satz ausdrückt "Zum anderen sind aber auch die Spezialisten (Psychologen, Pädagogen, Logopäden etc.) dazu aufgefordert, das Phänomen Legasthenie

mehr von Seiten der Lern-Lehr-Prozesse anzugehen und es nicht nur in erster Linie als eine Folge von krankheitsähnlichen Defiziten im Bereich der Neurophysiologie bzw. im Bereich der funktionalen Wahrnehmungsleistungen zu betrachten" (p. 23). Es soll nicht angezweifelt werden, dass ein schlechter Leseunterricht, eine unerträgliche Lebenssituation und eine Menge weiterer Widerwärtigkeiten im Umfeld des Kindes, dessen Entwicklung der Lesefähigkeit nachhaltig stören können. Zunächst scheint jedoch die deutschsprachige Legastenie-Forschung sehr stark geprägt von Untersuchungen zum Umfeld der betroffenen Kinder, und auch in der Schweiz sind in letzter Zeit dazu einige Arbeiten durchgeführt worden (zum Beispiel Stauffacher, 1992 und Sassenroth, 1991). Unserer Einschätzung nach haben sich daraus aber nicht viele konsistente Befunde ergeben.

Wenn Ursachen für *Dyslexie* nur im betroffenen Kinde selbst gesucht werden, so sind damit andere mögliche Ursachen von *Lesestörungen* und auch über das Lesen hinausgehende Auswirkungen von beidem (etwa im Sinne einer sekundären Neurotisierung) nicht ausgeschlossen. Es geht vielmehr darum, einen Gegenstand soweit einzugrenzen, dass er mit den gegebenen Methoden gewinnbringend untersucht werden kann. Dazu muss natürlich abgeschätzt werden, ob sich noch ein Nutzen aus dem so zurechtgestutzten Vorhaben ableiten lässt. Der potentielle Nutzen ist für unseren Ansatz leicht zu beschreiben: bestenfalls findet man eine spezifische Ursache und eine ebenso spezifische Behandlungsmethode. Von vornherein lässt sich der Erfolg solcher Forschung nur schwer abschätzen. Deshalb sollen im folgenden einige Ueberlegungen angeführt werden, warum dieser Weg im Fall der Dyslexie erfolgversprechend ist.

Zwei Probleme dieses Ansatzes sollen vorab jedoch noch genannt werden. Erstens ergibt sich direkt aus der Untersuchung kaum ein Gewinn für das dyslektische Kind. Man kann sich zwar bemühen, die Experimente für das Kind attraktiv zu gestalten und auch zusätzliche Anreize schaffen. Die eigentlichen Untersuchungsziele können sich aber erst auf zukünftige DyslektikerInnen auswirken. Das Problem liegt auf der Hand: direkt hat man für die von Kindern und deren Eltern aufgewendeten Anstrengungen nichts zu bieten. Die zweite Schwierigkeit liegt bei der Diagnose. Schulpsychologinnen und Erziehungsberater müssen über Einzelfälle entscheiden. Für die Ursachenforschung wird hingegen eine gruppe gesucht, die möglichst viele und starke DyslektikerInnen umfasst. Dies erfordert eine ganz andere Selektion und erschwert auch die Suche nach geeigneten Kindern erheblich.

Seit wann lesen Menschen?

Sehen ist stammesgeschichtlich sehr alt, wenn man die Fähigkeit auf Lichtreize zu reagieren als Sehen definiert. Es gibt sogar Einzeller, die dazu imstande sind. Das Sehvermögen hat sich dann im Laufe der Evolution immer mehr verfeinert und in verschiedene Richtungen spezialisiert. Ein momentaner Endpunkt stellt die Sehfähigkeit des Menschen dar, die wohl in ähnlicher Form schon seit langer Zeit besteht, wie Vergleiche mit Affen zeigen. Wesentlich weniger alt ist das Sprachvermögen. Der Heidelbergmensch soll vor 500'000 Jahren einer elementaren Sprache mächtig gewesen sein. Auch das Sprachvermögen hat sich im Wesentlichen durch einen Evolutionsprozess entwickelt. Dabei muss natürlich berücksichtigt werden, dass die Sprachen selbst sehr stark durch kulturelle Prozesse geprägt werden. Die Befähigung zum Gebrauch einer Sprache überhaupt, scheint jedoch evolutionär enstanden zu sein. Ganz sicher trifft dies für die Schrift beziehungsweise das Lesevermögen nicht zu. Die Schrift, wenn wir einschränkend von phonemischen oder alphabetischen Schriften und nicht von Bilderschriften ausgehen, wurde erst vor rund 3000 - 4000 Jahren 'erfunden'. Damals entstand mit dem Phönizischen eine Konsonantenschrift, von der auch unser lateinisches Alphabet abstammt. Im Gegensatz zur Sprache jedoch, blieb es bis vor relativ kurzer Zeit einer kleinen Gruppe von Privilegierten vorbehalten, die Lesefähigkeit zu erlangen. Erst seit 200 bis 300 Jahren wird eine Alphabetisierung oder moderner Literalisierung der gesamten Bevölkerung betrieben, und dies auch nicht in allen Ländern. Lesefähigkeit kann also nicht als solche genetisch, evolutionär angelegt sein. Es gab auch keine biologisch wirksame Selektion, die lesefähige Menschen gegenüber Analphabeten bevorzugt hätte. Lesen, als Sehen der Sprache, benutzt vielmehr im Hirn angelegte Prozesse und Fähigkeiten, die für andere Aufgaben ausgebildet worden sind: allen voran natürlich die Fähigkeiten des Sehens und der Sprache. Dieser grundlegende Unterschied zwischen Sprechen und Lesen (oder Schreiben) ist möglicherweise für die Entstehung von Lesestörungen von entscheidender Bedeutung.
Was sich in der Phylogenese vollzog, wiederholt sich in der Ontogenese. Das Kind erlangt zuerst Sehfähigkeiten und lernt dann erst später Sprechen. Das Sprechen wird dem Kind üblicherweise nicht formal gelehrt, es reicht aus, dass ein Kind einer sprachlich aktiven Umgebung ausgesetzt ist. Erst viel später in der Schule wird dann versucht, dem Kind den Umgang mit der visuellen Form der Sprache, das Lesen und Schreiben beizubringen. Beim lesenlernenden Kind ist also die auditive Sprachwahrnehmung, das heisst das Verstehen was andere sagen, schon relativ weit entwickelt, und der Leseunterricht zielt primär darauf, einen Zugang zu diesem Sprachverstehen über die visuelle Modalität aufzubauen. Die Weiterentwicklung sprachlicher

Fähigkeiten steht zu Beginn des Lesenlernens sicher nicht im Vordergrund. Es erscheint daher folgerichtig, die Aufmerksamkeit bei der Erforschung des Lesenlernens auf die visuelle Wahrnehmung zu lenken.

Nun hat das Kind bei Schulbeginn schon eine 6- bis 7-jährige Seherfahrung, und dabei keinerlei Schwierigkeiten angetroffen (so nehmen wir an). Die speziellen Schwierigkeiten des Lesenlernens können somit nicht in allgemeinen Schwierigkeiten des Sehens liegen. Sie könnten damit erklärt werden, dass beim Lesen sehr spezifische Anforderungen an die visuelle Wahrnehmung gestellt werden oder auch dadurch, dass die Herstellung einer Verbindung zwischen dem sprachlichen und dem visuellen Kanal eine schwierige Aufgabe darstellt.

Die Erforschung von Lesen und Dyslexie

Eine Forschungsstrategie um den Gegenstand 'Lesenlernen' zu untersuchen besteht darin, schlechte Leser mit guten Lesern zu vergleichen. Daraus entsteht auch die Frage, weshalb denn manche Leseanfänger grosse Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, die Frage nach den Ursachen von Lesestörungen, Legasthenie, Dyslexie, Lese-Rechtschreib-Schwäche oder wie sie auch immer genannt werden. Die Grundidee dieser Strategien ist, wichtige Teilfunktionen des Lesens respektive des Lesenlernens zu isolieren. Für die Erforschung der Ursachen von Lesestörungen geht es darum festzustellen, welche Teilprozesse bei dyslektischen Kindern auffällig sind und deren Leseversagen erklären können.

Im folgenden stehen visuelle Ansätze zur Erklärung von Lesen und dessen Störungen im Vordergrund. Ein anderer Ansatz soll hier ganz kurz erwähnt werden, weil wir der Ueberzeugung sind, dass es verschiedene Ursachen für Lesestörungen gibt. Das Konzept der *phonologischen Kompetenzen* hat sich zur Beschreibung des Erwerbs der Lesefähigkeit und zur Erklärung von Legasthenie bewährt. Phonologische Kompetenzen können schon vor Beginn des Lesenlernens trainiert werden, was einen positiven Effekt auf das Lesenlernen hat. Bei Kindern mit Lesestörungen wurden in verschiedenen Studien Schwächen der phonologischen Kompetenz gefunden. Fast alle dieser Studien wurden jedoch mit englischsprachigen Kindern durchgeführt.

Doch zurück zu den visuellen Faktoren des Lesens und von Lesestörungen. Visuelle Einflüsse auf die Lesefähigkeit wurden schon durch die ersten Theorien über Lesestörungen nahegelegt. Klassisch ist Ortons Auffassung, Dyslexie werde durch eine defektive interhemisphärische Organisation verursacht. Diese Idee wurde von verschiedenen Forschern weiterverfolgt, deren Resultate insgesamt ziemlich widersprüchlich geblieben sind. Versuche, visuelle Defizite bei Legasthenie mit Hilfe standardisierter Tests (zum Beispiel Bender oder Frostig) aufzufinden, haben ebenfalls keine schlüssigen Resultate erbracht. Es gibt auch eine Reihe von Untersuchungen der Augenbewegungen legasthenischer Kinder. Dabei konnten immer starke Auffälligkeiten festgestellt werden, es blieb aber fraglich, ob diese Auffälligkeiten Ursache oder Folge der Leseschwäche waren.

Viele Forscher haben versucht, die widersprüchlichen Resultate durch die Annahme verschiedener Arten oder Untergruppen von Dyslexie zu erklären. Eine bekannte Unterteilung stammt von Elena Boder: Dysphonetische, dyseidetische und gemischte Dyslexie. Dyseidetische Legastheniker haben ein ausserordentlich schlechtes Gedächtnis für visuelle Gestalten. Sie können sich die Buchstabenbilder und später die Wortbilder nicht einprägen und bleiben analytische Leser, die sich den Text mühsam buchstaben-weise erarbeiten müssen. Verschiedene andere Klassifizierungen wurden versucht, aber eine einfache, allgemein anerkannte Untergruppenbildung gibt es nicht (Wright & Groner, 1992).

Zum Stand der Erforschung visueller Ursachen für Dyslexie

Verschiedene Forschergruppen fanden im Verlaufe der letzten 15 Jahre bei dyslektischen Kindern ein Defizit in der visuellen Wahrnehmung bei nicht verbalem Material (Whyte & Müller, 1992). Der auffälligste Unterschied zwischen diesen Arbeiten und früheren Untersuchungen, ist der zeitliche Aspekt: Die meisten frühen Arbeiten verwendeten relativ statische Aufgaben, bei denen sich die Bilder, die den Kindern gezeigt wurden, nicht bewegten. In neueren Untersuchungen wurden hingegen Aufgaben verwendet, die zeitkritisch sind, also dynamische Bilder. Diese neuen Befunde deuten darauf hin, dass eine Teilfunktion der visuellen Wahrnehmung, die phasischen Bahnen, bei rund 70% der dyslektischen Kinder aussergewöhnlich träge reagiert.

Im folgenden soll versucht werden, diese Teilfunktion der visuellen Wahrnehmung näher zu beschreiben und zu erläutern, weshalb diese Teilfunktion zum Lesen unbedingt erforderlich ist (vgl. Breitmeyer, 1992). Schliesslich sollen die Resultate einer eigenen Untersuchung in der Schweiz kurz dargestellt werden.

In der Psychologie und in der Neurophysiologie wurden Theorien der visuellen Wahrnehmung entwickelt, die im Wesentlichen von zwei oder mehr weitgehend unabhängigen parallelen Kanälen ausgehen. Diese Kanäle verarbeiten unterschiedliche In-

formation und dienen unterschiedlichen Teilfunktionen. Sie teilen sich zunehmend in spezifischer werdende Informationskanäle auf. Die beiden Bahnen, in die sich der visuelle Informationsfluss zunächst aufteilt, heissen tonisch (sustained) und phasisch (transient).

Die beiden Bahnen lassen sich am kürzesten folgendermassen charakterisieren: Phasische Bahnen haben eine hohe zeitliche und eine niedrigere räumliche Auflösung. Sie sprechen vor allem auf *Veränderungen* des visuellen Stimulus an. Tonische Bahnen hingegen haben eine hohe räumliche und eine niedrigere zeitliche Auflösung, sie zeigen keine speziellen Reaktionen auf Veränderungen im Sehfeld und bleiben bei gleichbleibender Stimulierung länger aktiv als phasische Bahnen.

Die Wahrnehmung von Bewegung und räumlicher Tiefe basiert auf den phasischen Bahnen. Eng damit verknüpft scheinen auch die Differenzierung von Figur und Grund sowie einfache Prozesse visueller Aufmerksamkeit. Die tonischen Kanäle übermitteln dagegen eher Information zur Formwahrnehmung, zur Wahrnehmung von Orientierung und von Farben.

Wozu braucht man beim Lesen das dynamische, das phasische System? Man hat den Text normalerweise ruhig vor sich liegen, der 'Stimulus' bewegt sich in keiner Weise! Beim Lesen bewegen sich die Augen in einer Folge von schnellen Sprüngen, Sakkaden genannt, und kurzen Pausen, Fixationen genannt, über den Text. Pro Sekunde werden 3 bis 4 Sakkaden ausgeführt, die je ca 30 ms dauern. Während dieser Sprünge ist das Auge funktional blind. Es kann keine Information aufgenommen werden. Die Fixationen dauern 200 bis 300 ms, während denen Information aufgenommen werden kann. Ein sehr dynamisches Geschehen! Aber trotzdem, die Information in der Schrift wird in kleinen Merkmalen kodiert, die nur mit dem tonischen System wahrgenommen werden können. Tatsächlich reichen die phasischen Kanäle allein nicht aus, um die Schrift erkennen zu können. Sie sind aber für die Orientierung im Text und die Steuerung der Augenbewegungen ebenfalls unentbehrlich.
Aus einer in jüngster Zeit zunehmenden Anzahl von Publikationen zum Phasisch-Defizit bei Dyslexie stechen zwei Forschungsgruppen heraus. Lovegrove und Mitarbeiter haben in Australien vor allem grundlegende Wahrnehmungsprozesse bei dyslektischen Kindern untersucht und dabei in einer recht beeindruckenden Reihe von Experimenten Resultate gefunden, die sich recht gut durch ein Defizit der phasischen Bahnen erklären lassen. Die zweite Gruppe um Mari William in den USA hat mehrheitlich komplexere Wahrnehmungsleistungen untersucht, die näher mit Lesen verwandt sind. Ihre Resultate stimmen weitgehend mit denjenigen von Lovegrove überein. Besondere Aufmerksamkeit erhielt eine neurophysiologisch und neuroanatomisch angelegte Studie von Margreth Livingstone und MitarbeiterInnen, weil sie mit einer ganz anderen Methodik ebenfalls den Befund eines Phasisch-Defizits bei dyslektischen Personen bestätigen konnte.

Eigene Untersuchung

Insgesamt liegt eine grosse Menge übereinstimmender empirischer Evidenz für ein Defizit der phasischen Kanäle bei Dyslexie vor. Verschiedene Autoren geben einen Prozentsatz von 70 für Phasisch-Schwäche bei Dyslexie an. Das ist der Ausgangspunkt einer kürzlich in Bern abgeschlossenen Studie mit folgender Fragestellung: Lässt sich bei Kindern aus einer deutschsprachigen Stichprobe ein Phasisch-Defizit ebenfalls nachweisen? Die Methodik der Untersuchung wäre ganz anders ausgefallen, wenn nicht aufgrund der Literatur recht präzise Hypothesen ausgearbeitet hätten werden können. Ein exploratives Vorgehen mit einer Reihe von durchuntersuchten Einzelfällen wäre angemessen gewesen, wenn die Ausgangslage weniger klar gewesen wäre. Die genannte Frage wurde mit einer Studie in Bern angegangen, in der 17 stark leseschwache Kinder mit ebensoviel Kontrollkindern verglichen wurden. Alle Kinder erbrachten in einem Intelligenztest mindestens durchschnittliche Leistungen. Die Kinder beider Gruppen besuchten die 3. oder 4. Klasse und waren gleich alt.

Mit einer empfindlichen und genau messenden Methode konnte ein unterschiedlich starkes phasisches System bei dyslektischen Kindern im Vergleich zu normal lesenden Kindern festgestellt werden. Allerdings kam dieses Resultat durch lediglich 3 oder 4 dyslektische Kinder zustande. Wurden diese aus der Stichprobe entfernt, so unterschieden sich die beiden Gruppen nicht mehr bedeutsam voneinander. Diese Kinder hingegen wichen deutlich von den Werten der anderen Kinder ab.

Mithilfe von Augenbewegungsmessungen wurde zudem eine mögliche Hilfe für Kinder mit schwachem phasischem System untersucht. Verschiedene Autoren fanden, dass blaues Licht die phasischen Kanäle stärker stimuliert. Man könnte also ein Phasisch-Defizit einfach dadurch kompensieren, dass blaues Licht beim Lesen verwendet wird. Die Untersuchungen hierzu ergaben jedoch keine schlüssigen Resultate, was aber möglicherweise auf den geringen Anteil dyslektischer Kinder mit Phasisch-Defizit zurückzuführen ist.

Es ist zu früh, für oder gegen die Phasisch-Defizit Hypothese zu entscheiden. Die Resultate können zumindest durch zwei Unterschiede zwischen der Berner Studie und anderen Untersuchungen erklärt werden: 1) die Sprache, 2) die Selektionskriterien.

Dyslektische Kinder für experimentelle Untersuchungen werden praktisch nie direkt in der Population aller Kinder gesucht. Vielmehr werden durch die eine oder andere Institution Vorselektionen vorgenommen. Deshalb ist nicht auszuschliessen, dass Kinder verschiedener Untersuchungen aus unterschiedlichen Populationen stammen.

Wie könnte es weitergehen? Erstens sollten mehrere verschiedene mögliche Ursachen an denselben Kindern untersucht werden. Sicher sollte die phonologische Kompetenz erfasst werden und es sollte auch eine gründliche ophthalmologische Untersuchung durchgeführt werden. Weiter sollten auch Lernprozesse miterfasst werden. Um eine solche Vielfalt von Prozessen in einer Untersuchung zu erfassen, ist die Zusammenarbeit von mehreren WissenschaftlerInnen notwendig. Zweitens sollte versucht werden eine möglichst repräsentative Stichprobe dyslektischer Kinder zu erhalten. Dies ist nicht einfach, da 'echt' dyslektische Kinder sehr selten sind. Eine repräsentative Stichprobe ist nur durch eine Zusammenarbeit mit den Praktikern, den ErziehungsberaterInnen, den LehrerInnen, den Legasthenielehrkräften und den Eltern zu erreichen.

Falsch wäre der Schluss, dass die Ursache für die Schwierigkeiten nicht im betroffenen Kinde selbst liegen könne. Nicht einmal die Phasisch-Defizit-Hypothese kann aufgrund der vorliegenden Resultate definitiv verworfen werden, lediglich der vermutete Anteil betroffener Kinder liegt deutlich tiefer als vermutet. Ueber nicht untersuchte Ursachen können natürlich keine Aussagen gemacht werden. Das Umfeld des legasthenischen Kindes mag in der Forschung lange Zeit vernachlässigt worden sein, aber deshalb sollte man nun nicht das Kind vernachlässigen!

Literatur:
Breitmeyer, B. (1992). Die Rolle der tonischen (P) und phasischen (M) Kanäle beim Lesen und bei Lesestörungen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 51, 43-54.
Linder, M. (1951). Ueber Legasthenie (Spezielle Leseschwäche). Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, 18, 97-143.
Sassenroth, M. (1991). Schriftspracherwerb. Bern: Haupt.
Stauffacher, V. (1992). Lesen und Schreiben - ein Problem? Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
Walther-Müller, P. U. (1993). Visuelle Wahrnehmung und Dyslexie: Experimentelle Untersuchungen. Universität Bern: Unveröffentlichte Dissertation.
Whyte, J. & Müller, P. U. (1992). Bericht über die 18. Rodin-Konferenz vom 26.-29. August 1991 in Bern: Lesen und Lesestörungen - Interdisziplinäre Perspektiven. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 51, 68-81.
Wright, S. F. & Groner, R. (1992). Zur Frage der Definition und Abgrenzung von Lesestörungen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 51, 15-25.

Kontaktadresse: Psychologisches Institut der Universität Bern, Muesmattstr. 45, CH-3000 Bern 9.

Claudia Weilenmann

Historische Leserealitäten und Leseideale im Bild.

Referat anlässlich der Präsentation der "Annotierten Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1900"

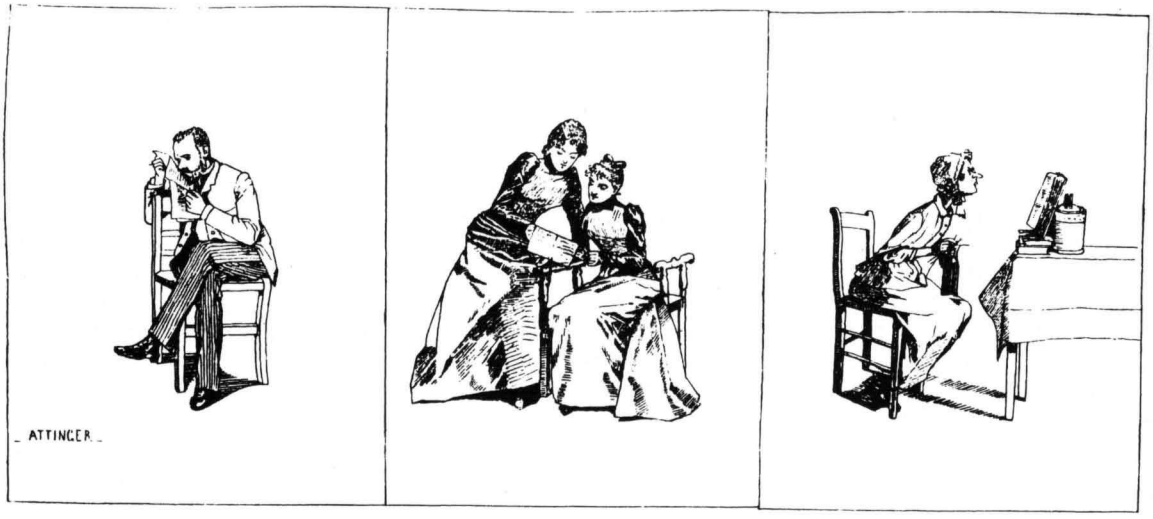
Eine Rezension zur "Annotierten Bibliographie " von Claudia Weilenmann findet sich an anderer Stelle in diesem Heft

Wer sich mit Kinderbüchern beschäftigt - und das habe ich beim Erarbeiten dieser Bibliographie ausgiebig getan - kommt immer wieder auf die Frage: Wie, unter welchen Umständen haben die kleinen Leserinnen und Leser von damals die Texte und Bilder gelesen? Taten sie es mit Lust oder mit Frust, laut oder leise, in der Schule, in der Kirche oder zu Hause, allein oder in Gesellschaft? Und wer waren sie überhaupt? Welche Kinder gehörten zu den Lesekundigen oder wurden zu solchen, weche blieben Analphabeten? Diese Fragen kann die Bibliographie nicht direkt beantworten. Sie kann aber spannende und unterhaltsame Hinweise geben auf die von historischen Leserealitäten geprägten Leseideale der Pädagogen und Kinderbuchautoren.

Das erste Beispiel (siehe die nebenstehende Abb.), eine humo-ristische, karikaturistische Darstellung verschiedener Lesarten, stammt aus einer unterhaltenden welschen Jugendzeitschrift der 1890er Jahre.

Da ist *"Le myope"*, der Kurzsichtige, noch heute Argument gegen das Lesen unter der Bettdecke. Daneben *"La confidence"*, die enge Vertrautheit unter Freundinnen beim Lesen eines privaten Briefes, vielleicht eines Liebesbriefes, vielleicht auch eines seelenvollen Gedichts. Und schliesslich *"La mère Jean"*, die im Sinne weiblicher Jugend das Vergnügen des Lesens mit der Nützlichkeit des Strümpfe-

COMMENT ON LIT



I. Le myope. II. La Confidence. III. La mère Jean.

Aus: Le grillon du foyer. Journal des jeunes, Nesuchâtel 1891

Strickens zu verbinden weiss. Eine Kunst, in der ich persönlich es trotz kundiger Anleitung durch Mutter und Grossmutter nie sehr weit gebracht habe. Das Stricken blieb bei mir meist auf der Strecke.

Auf dem Buchdeckel der Bibliogra-phie treten uns zwei weitere, sehr gegensätzliche Typen von Leseverhalten entgegen (vgl. die beiden Abb. auf der hinteren Umschlagseite dieses Hefts). Beide stellen nach Meinung der jeweiligen Autoren ein Leseideal dar.

Das eine Bild stammt aus einem Buch von 1792. Es ist die Illustration zu einer Beispielsgeschichte mit dem programmatischen Titel *"La distraction est toujours nuisible"* . Sie zeigt anschaulich, wie der Lehrer mit dem Stock in der Hand verhindert, dass sich beim Lesen und Lernen schädliche Zerstreuung einschleicht. Schliesslich wartet im beeindruckenden Büchergestell hinter ihm noch manches Buch, das mit Fleiss studiert sein will. Die dazugehörige Exempelgeschichte skizziert das herbe Schicksal von Jean, der lieber auf der Strasse spielte, als dass er zur Schule ging. Seine Unwissenheit hatte zur Folge, dass man ihn verachtete wie einen Bösewicht.

Das andere Bild aus einem Buch von 1862 stammt vom phantasievollen, spätromantisch gesinnten Winterthurer Schriftsteller und Maler *August Corrodi* . Lesen ist hier nicht nützliche, strenge Pflicht, sondern angenehmer, phantasieanregender Zeitvertrieb. Der Lesende, ein Hirtenbub, befindet sich nicht im engen, Körper und Geist einschliessenden Kontroll- und Strafraum der Schule, sondern liegt in ungezwungener, bequemer Körperhaltung mitten in der freien Natur mit Blick auf die Weiten der Alpenwelt. Die dazugehörende Geschichte beschreibt, wie er, inspiriert von einem unvollständigen Märchen, sich selbst in eine phantastische Geschichte hineindenkt und eine schöne Prinzessin befreit. Corrodis naturverbundenes, phantasieförderndes Leseideal dürfte unter den realen Hirtenbuben der Zeit eine grosse Rarität gewesen sein. Da ist vermutlich Johanna Spyris lese- und lernfeindlicher Geissenpeter von 1880 realistischer. Aber interessant ist Corrodis Vision allemal - auch im Kontext heutiger Leseförderung.

In den Büchern, die diese Bibliographie zusammenstellt, sind noch viele andere Leseanweisungen und -vorbilder enthalten, gerichtet an Kinder und Jugendliche, an Erzieherinnen, Erzieher oder Lehrer, an Mütter und Väter. Eine Lesart sucht man aber bei aller methodischer Vielfalt vergebens. Es ist die Lesart, die ich beim Zusammentragen dieser Bibliographie entwickelt habe. Ich bin mir ziemlich sicher, dass ich damit unter den darin versammelten Autoren keinen Beifall gefunden hätte. Denn wenn immer sie Verhaltensweisen im Umgang zu Büchern erwähnen, die meiner bibliographischen Leseweise ähneln, wird ihr Ton streng, abwertend und warnend. Der Lehrer und Kinderdichter *Johannes Staub* z.B. schreibt 1875 im Vorwort zu seinem grossformatigen, farbigen Anschauungsbilderbuch sehr bestimmt: "Das blosse flüchtige Herumblättern und Bilderbeschauen dulde man nicht; Das Buch soll zum Lernen und nicht zur Kurzweil da sein."

Nun, gerade zur Kurzweil sind ich und meine Kollegin Josiane Cetlin nicht tagelang in der Landesbibliothek, in Universitäts- und Kantonsbibliotheken zwischen Bergen von Büchern gesessen. Und gelernt haben wir auch einiges, wenn auch kaum das, was Staub und andere im Sinn hatten. Aber das "blosse, flüchtige Herumblättern und Bilderbeschauen", das kommt der Lesetechnik, auf der diese Bibliographie beruht, doch verdächtig nahe. Bei der 20. Version von Hübners "Biblischen Geschichten" z.B. war das auch angemessen, ebenso bei den Titeln, die sich beim Augenschein als Erwachsenenbücher herausstellten. Und natürlich haben wir geblättert, haben die sorgfältig komponierte Abfolge des Textes nicht eingehalten, sind bei Bildern hängengeblieben. Vieles, was die Autoren zur Herzens- und Gemütsbildung bereitgestellt hatten, fanden wir amüsant - auch dort, wo Humor nicht in ihrer Absicht lag. Auch den Vorwurf der Vielleserei müssten wir uns wohl von einigen in der Bibliographie vertretenen, besorgten Vorwortverfassern machen lassen. Verdächtig gemacht haben wir uns damit jedenfalls bei den Magazinern z.B. der Landesbibliothek. Sie mussten all die vielen Bücher, die wir unersättlich jeden Morgen verlangten, meist schon am gleichen Abend wieder ins Magazin zurückfahren. Dass wir sie nicht "richtig" gelesen haben konnten, war offensichtlich. Dass die Leute von der Ausleihe trotzdem immer freundlich blieben, war umso erfreulicher. Was Staub vom Fotokopierer und vom tragbaren Computer gehalten hätte, weiss ich nicht. Jedenfalls waren diese technischen Hilfs-mittel für diese Arbeit ebenso unentbehrlich wie das beschriebene "Blättern". Wenn ich daran denke, dass all diese alten Kinder- und Jugendbücher, die durch meine Hände gingen, ganz ohne Kopierer und Computer entstanden sind, habe ich Respekt.

Lesen ist eine einsame Sache. Das beschriebene bibliographische Lesen macht da keine Ausnahme. Deshalb war für mich der Austausch mit meinen Kolleginnen umso wichtiger. Ich bin deshalb *Josiane Cetlin* und meinen Institutskolleginnen *Verena Rutschmann, Ruth Fassbind-Eigenheer* und *Denise von Stockar* dankbar für die gute Zusammenarbeit, für die Unterstützung und Beratung und für die Gespräche, bei denen ich von dem erzählen konnte, was mir in der vergangenen, zwischen Buchdeckeln konservierten Kinderwelt an Merkwürdigem oder Bedenklichem begegnet war.

Es gibt noch eine Art der Buchbenutzung, die mich interessieren würde. Sie betrifft - natürlich - den Umgang mit dem Buch, dem das aus meinen Lektüren entstanden ist. Dass sich ein Hirtenbub oder eine Forscherin damit in eine blühende Alpwiese legen wird, ist nicht zu erwarten. Es ist ein Buch, das in geschlossenen, mit Büchergestellen bestückten Räumen Verwendung findet. Ich hoffe aber, dass die Phantasie des Hirtenbuben in die Forschungsarbeiten der Benützerinnen und Benützer eingehen wird.

Claudia Weilenmann: Annotierte Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1900/ - Bibliographie annotée de livres suisses pour l'enfance et la jeunesse de 1750 à 1900. Unter Mitarbeit von Josiane Cetlin. Hrsg. vom Schweizerischen Jugendbuch-Institut Zürich. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart 1993. 582 Seiten, 250 Abb. Fr. 248.--.

Peter Sieber

Die muttersprachlichen Fähigkeiten der jungen Leute werden immer miserabler - wirklich?

Material aus einem Vortrag, gehalten am 6. Juli1993 an der Seniorenuniversität Zürich

Klagen aus Jahrhunderten

"Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten."
(Babylonische Tontafel, mindestens 3'000 Jahre alt)

*

"... denn fremd fühlt sich der Vater den Kindern, die Kinder dem Vater...und eilend entziehen sie die Ehren den altersgebeugten Erzeugern, mäkeln an ihnen und fahren sie an mit hässlichen Worten."
(der griechische Dichter Hesiod, um 700 v. Chr.)

*

"O Fluch der Zeit,
wie sinken wir Tag um Tag!
Von Vätern, selbst schon schlechter
als einst der Ahn,
sind wir entstammt,
um, wieder schlimmer,
ein noch verderbter Geschlecht
zu zeugen."
(der römische Dichter Horaz: Carmina, 23 v. Chr.)

*

"Es ist eine ebenso unläugbare als wehmüthig stimmende Thatsache, über welche wohl schon Jeder von uns sich Gedanken zu machen Veranlassung hatte, dass unsere nationalen Eigenthümlichkeiten, auf die wir uns so gerne und mit Recht Etwas zu Gute thaten, eine nach der andern abbröckeln und dem gleichmachenden und verschleifenden Zuge der Zeit anheimfallen..."
"...Unendlich rascher und verderblicher, aber ebenso unwiederbringlich wie am Gestein unserer Gebirge nagt ihr Zahn an unserem idealen Eigen. Dahin schwinden heimische Sitten und mit ihnen heimischer Sinn, die alten Bräuche und mit ihnen althergebrachter Glaube; es wollen die Trachten und die treue Anhänglichkeit an die Art der Altvordern aufhören, unsere Auszeichnung zu sein. Aber auf keinem Boden schleicht das Verderbniß so heimlich und darum so sicher, wie auf dem unserer Mundarten."
(Aus dem "Aufruf betreffend Sammlung eines Schweizerdeutschen Wörterbuchs" [= Idiotikon] 1862)

*

"Was man an unsern jetzigen Abiturienten, wenn sie in die Universität eintreten, was man an den jungen Männern noch, welche sich zum Staats-Examen melden, meist an erster Stelle vermissen muss, das ist die Fähigkeit, sich auszudrücken, einen Gegenstand, der in ihrem Gesichtskreis liegt, den sie durchgearbeitet haben, wenn sie über ihn schreiben sollen, an der richtigen Stelle anzufassen, verständig einzuleiten, übersichtlich zu disponiren, befriedigend zu erschöpfen."
(Ernst Laas, Berlin 1875)

*

"... dass im Gebiet der Muttersprache ... die Leute unsere Schulen bis zur obersten Spitze durchlaufen und zum Schlusse nicht imstande sind, sich einigermassen richtig auszusprechen, weil sie das, was man dazu wissen muss, niemals gelernt haben."
(Bundesrat Scheurer 1929)

*

"Unter keiner der Äusserungen, die mir von Hochschullehrern zu unserem Thema zu Ohren gekommen sind, fehlte der Hinweis auf die Wünschbarkeit einer entwickelteren Sprachfähigkeit."
(Prof. Leo Weber 1956)

*

"Keine Kunst fällt den Schülern so schwer wie die, ihre Sätze ohne syntaktischen Bruch aneinanderzufügen."
(Prof. Louis Wiesmann 1963)

Hinter diesen Klagen verbirgt sich ein allgemeines Muster - die Klage der Älteren über die Jüngeren: Noch in jeder Generation war man davon überzeugt, daß die Nachkommenden von minderer

Qualität seien als man selbst. Besonders schön hat das *R. Weiss* formuliert:

"Der frühere österreichische Unterrichtsminister Heinrich Drimmel nannte die Klage über verminderte Leistungen der jeweiligen Jugend 'das Geleit der Pädagogik seit Olims Zeiten'. Die Erwachsenen seien zu jeder Zeit der Ansicht gewesen, 'daß sie selbst eine Schule besucht haben, die von hervorragender Qualität war, in der die Ansprüche sehr groß waren, die von ungemein ernsten, strengen und gewissenhaften Lehrern geleitet worden ist, sodaß sie eine Ausbildung genossen hätten, die weit über dem steht, was die Schule heute zusammenbringt.'"

Die Muster, nach denen die Wahrnehmung des Wandels abläuft, sind zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich gewesen; etwas pointiert formuliert lässt sich sagen, dass Wandel selten positiv beurteilt worden ist. Dabei gilt (freilich mit Einschränkungen), dass die pessimistischere Position von der sprachkritischen Öffentlichkeit eingenommen worden ist, die weniger pessimistische von der Wissenschaft.

Es tönte aber auch früher schon anders

z.B. bei Jacob Grimm:
"Die Sprache zeigt sich überall haushälterisch, sie wendet die kleinsten, unscheinlichsten Mittel auf und reicht damit doch zu grossen Dingen hin. Jeder Verlust wird aus der Mitte des Ganzen ersetzt, aber zugleich von dem Ganzen empfunden, so dass in dem Leben der Sprache zwar eine Änderung, doch nirgends eine Hemmung erfolgt. Sie hat also auch die andere mütterliche Eigenschaft, die Unermüdlichkeit, und gleicht nach A.W.Schlegels schöner Bemerkung einem Eisengeräth, das, wenn es schon zerbrochen wird, nicht verloren geht, sondern aus den Stücken immer neu geschmiedet werden kann. Wäre sie verschwenderisch und verdrossen, so würde sie sich in Kurzem erschöpfen, verwirren oder ermattet liegen bleiben."
(Jacob Grimm: Deutsche Grammatik. Erster Theil 1819)

"es ergibt sich, dass die menschliche sprache nur scheinbar und von einzelnem aus betrachtet im rückschritt, vom ganzen her immer im fortschritt und zuwachs ihrer inneren kraft begriffen angesehen werden müsse."
(Jacob Grimm: Über den Ursprung der Sprache. 1851)

Und heute? Veränderungen gehören zur Sprache und zum Sprachgebrauch. Sprache ist nur scheinbar etwas Starres, dem Prinzip des Beharrens Unterworfenes; sie verändert sich vielmehr, wandelt sich in der Zeit, und dieser Wandel wird schon wahrgenommen im Verlauf eines Menschenlebens.

"... Sprache folgt nicht den Gesetzen des Wohlklangs oder der Schönheit, sie ist ein Sozialgebilde, eine gesellschaftliche Grösse, deren Hauptfunktion es ist, die Verständigung in einer Gemeinschaft zu gewährleisten. Um diese Funktion zu erfüllen, muss unsere Sprache nicht wohlklingend sein, sie braucht auch keineswegs einen grossen Bestand an differenzierten Formen; sie folgt dem Gesetz der Ökonomie, mit einem Minimum an artikulatorischem und geistigem Aufwand ein Maximum an kommunikativer Wirkung zu erzielen, sie gleicht daher aus, vereinfacht und beseitigt Überflüssiges. Die Beseitigung überflüssiger, für die Information nicht notwendiger Merkmale und systematisierender Ausgleich - soll ich das als Sprachverfall beklagen, oder soll ich mich hinter diese Entwicklung stellen und auch für die Sprache das Prinzip der Ökonomie in Anspruch nehmen? ... Schrieb Goethe noch "Die Leiden des jungen Werthers", so verzeichnen Literaturgeschichten heute nur mehr "Die Leiden des jungen Werther" ("des" macht ja den Genitiv deutlich), und dass Goethe noch "Lotten" geküsst hat und Faust "Helenen" in jedem Weibe sah, das mutet uns heute schon fast grotesk an. Aber nicht nur bei Namen wird auf die Beugung verzichtet - etwa weil eine grosse Scheu besteht, eine Namensform zu verändern -, der Abbau der Kasusformen schreitet generell im Geschwindigkeitsschritt voran, wie jeder feststellen kann, der einmal - auf die Sprache achtend - eine Zeitung liest: "in der zweiten Hälfte des April" (nicht:" des Aprils") heisst es da, und vom "Kursverfall des Dollar" (nicht: "des Dollars") ist die Rede; "Attentat auf den Präsident" (nicht: "den Präsidenten") melden die Schlagzeilen, und im Zusammenhang mit einem politischen Skandal wird von einem "geheimnisvollen Informant" (nicht: "Informanten") berichtet."
(Prof. G. Drosdowski, Leiter der DUDEN-Redaktion, 1988)

*

"Dass die Sprache in einem beständigen Wandel begriffen ist, ist etwas von ihrem Wesen Unzertrennliches."
(der Sprachwissenschafter Hermann Paul 1910)

*

"Im 19. Jahrhundert war...die Hochsprache noch Gegenpol zu den Mundarten, in denen man sich volkstümlich oder auch derb ausdrücken konnte; der Hochsprache, der Sprache der Literatur, dagegen trat man im Sonntagsanzug und mit Ehrfurcht entgegen. Das 19. Jahrhundert war erfüllt von der Lesung heiliger Schriften und literarischer Texte, vom Aufsagen Schillerscher Balladen und vaterländischer Gedichte und vom Singen von Kirchen- und Volksliedern. Noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ahmten Schüler in ihren Aufsätzen sprachlich

die Weimarer Klassiker nach, quollen Reden, selbst auf Feuerwehrbällen, von Schillerschem Pathos über - erst dann setzte ein tiefgreifender Wandel ein, vollzog sich eine Wende auch zu sprachlicher Befreiung: Die von der Weimarer Klassik geprägte Sprache wurde als erstarrt und anämisch empfunden; der Respekt vor den Normen schwand, nicht mehr die Sprache literarischer Produkte, sondern die Sprache der Medien wurde als vorbildlich angesehen, und die volkstümliche Umgangssprache wurde genutzt, die verschlissene, hohl und blutleer gewordene Sprache mit neuem Leben zu erfüllen. Dass einige die Popularisierung der Hochsprache als Aufforderung missverstanden, nur noch flapsig und enthemmt mit der Sprache umzugehen, und ständig ihrer Verärgerung mit "Scheisse" Ausdruck geben oder laut und genüsslich vom "Bumsen" sprechen, das sollte uns nicht den Blick dafür verstellen, dass dieser Popularisierungsprozess überaus wichtig war und zu einer Belebung und Erneuerung unserer anämischen Hochsprache geführt hat."
(Prof. G. Drosdowski, Leiter der DUDEN-Redaktion, 1988)

Sprachklage als Klage der Älteren über die Jüngeren - ein Generationenproblem?

Man kann die Verfallsklage, die die Sprache ins Visier nimmt, ein Stück weit wohl einfach als ein Generationenproblem sehen.

"Wer erlebt, dass in der Jugend erlernte Sprachnormen, deren Beachtung von Eltern und Lehrern als besonders wichtig hingestellt wurden, nun von anderen, vor allem jüngeren Menschen nicht mehr beachtet werden, wird in den beobachtbaren Abweichungen oft auch eine Gefährdung der eigenen sprachlichen Kompetenz und Handlungsmöglichkeiten sehen."
(der Sprachwissenschafter G. Stickel, 1987)

"Wenn es der Menschheit aber im Laufe der Jahrtausende nicht gelungen ist, dieses ewig aktuelle Problem zu lösen, so muß angenommen werden, daß es wahrscheinlich keine Lösung hat. Heutzutage aber hat sich eine genügend große Anzahl von Personen davon überzeugt, daß die Generationenlücke geschlossen werden kann und muß. Diese Überzeugung, und nicht die Generationenlücke selbst, ist nun für eine Unzahl von Problemen verantwortlich, vor allem durch die Verursachung einer verschärften Polarisierung zwischen den Generationen, während vorher nur eine lästige Schwierigkeit bestand, mit der man anscheinend zu leben gelernt hatte. Da die Polarisierung nun aber einmal in Gang gebracht ist, 'überzeugen' sich mehr und mehr Menschen davon, daß mehr zu ihrer Lösung getan werden muß. 'Mehr desselben' ist ihr Rezept für diese erwünschte Veränderung, und damit wird die 'Lösung' zum Problem."
(P.Watzlawick/J.H.Weakland/R. Fisch: Lösungen: Zur Theorie und Praxis des menschlichen Wandels. Bern 1988)

Uns wird zunehmend bewusst, dass wir wie viele andere auch (ohne uns darüber Rechenschaft abgelegt zu haben) in unserer Art zu fragen und wahrzunehmen sehr stark von Defizitvermutungen bestimmt waren. Noch kaum haben wir systematisch gefragt, was junge Menschen heute in weiten Bereichen des Sprachlichen an Mehr und eventuell an anderem können, als es den Erwartungen jener entspricht, die darüber ein Urteil fällen und die selbst einer früheren Generation angehören, deren eigene Sprachnormen also mit den Leitlinien des seinerzeitigen Bildungsganges zusammenhängen. Und wir suchen weit eher nach Elementen in der gegenwärtigen Sprache, die - im Vergleich zu früher - negativ gewertet werden können. Das bedeutet: Auch wenn eine einfache Umkehrung - eine Aufrechnung dessen, was im Vergleich zu früher besser ist - nicht viel weiter hilft, so ist doch eine ausschliessliche Defizitorientierung sehr schädlich und der Komplexität des Problems keineswegs angemessen. Nötig ist zumindest eine Bestandesaufnahme, eine Sprachstandsanalyse, die imstande ist, das Blickfeld um jene Bereiche zu erweitern, die in einer 'Verfallsoptik' systematisch ausgeblendet werden.

Eigene Untersuchungen

Unsere eigenen Textanalysen (bei Maturandinnen und Maturanden) zeigen: Die sprachformalen Fähigkeiten (also: richtig zu schreiben) sind auf das Ganze gesehen, im Durchschnitt, in einem Masse vorhanden, das zu Klagen kaum Anlass geben kann. Ein grosser Teil der Qualitäten wie auch der Schwierigkeiten, die wir in den analysierten Texten gefunden haben, betrifft die *Angemessenheit* und weniger die *Korrektheit* von Texten.

Korrektheit:

Anteil orthografisch korrekt geschriebener Wörter bei einer Menge von 106'928 Wörtern: **99.3 %**
Anteil Sätze mit korrekter Zeichensetzung: **82 %**
Verteilung der Fehler:
- Schreibung 62 %
- Grammatik 28 %
- Bedeutung 10 %

Angemessenheit

- *positive Auffälligkeiten*: häufig gute grafische Gliederung, verständliche Kommentierung des

Textes im Text selbst (Metakommunikation), Formulierung eines eigenen Standpunktes, Ansprache des Lesers oder der Leserin, breiter Wortschatz.
- *negative Auffälligkeiten:* thematische Entfaltung oft so, dass das Verständnis erschwert wird; Textstellen oft knapp ausgeführt, zu implizit, lediglich angetippt; oftmals unangemessener - nicht falscher! - Einsatz von Sprachmitteln.

Gemessen am Können in der Vergangenheit ist - jedenfalls in den Bereichen, zu denen Studien existieren - keine besorgniserregende Abnahme zu diagnostizieren. Das besagt allerdings keineswegs, dass das Sprachvermögen als hoch oder auch nur als ausreichend anzusehen ist, wenn man es *an den Erfordernissen unserer Zeit* misst. Und hier gilt zuallererst: Unter den gesellschaftlichen Bedingungen, die unser Leben bestimmen, muss *eine grössere Anzahl von Menschen* über hohe sprachliche (vor allem auch: *schrift* sprachliche) Fähigkeiten verfügen als je zuvor, und sie muss sie *beweisen* können.

Mehr junge Menschen müssen heute über höhere Sprachfähigkeiten verfügen. Es genügt nicht mehr, Buchstaben lesen und schreiben zu können. Sprachverständnis ist gefragt - ein sprachliches Verständnis von zunehmend komplexeren Sachverhalten und Situationen - sowie adäquate Reaktionen auf das Verstandene.

*

"Was 1950 als ausreichende Lese- und Schreibfähigkeit angesehen wurde, wird im Jahr 2000 vermutlich wenig zählen."
(National Academy of Education, USA 1985)

Die Schule muss die Gewissheit vermitteln, sprachlich etwas zu können, und die Bereitschaft, sprachlich weiterzulernen.

Die Entwicklung der Sprachfähigkeiten ist am Ende der Schulzeit keineswegs abgeschlossen. Sie muss in der heutigen Gesellschaft nach der Schule weitergehen. Die Bereitschaft, sprachlich weiterzulernen, ist also ein dringendes Erfordernis. Alle jungen Menschen müssen deshalb im Sprachunterricht die Erfahrung machen können, dass sie sprachlich bereits etwas können. Nur so ist Gewähr geboten, dass sich mehr Jugendliche ein notwendiges Weiterlernen zutrauen und sich dafür einsetzen.

Werden die mutterspachlichen Fähigkeiten der jungen Leute wirklich immer miserabler? Vielleicht ist hier eine Stelle, an der erste Antworten möglich werden. Das sprachliche Können muß ja nicht notwendigerweise schlechter geworden sein - im Gegenteil! Es kann sich vielmehr herausstellen, daß die sprachlichen Anforderungen in einem Maße gestiegen sind, dessen wir uns erst allmählich bewußt werden. Auch in diesem Fall mag eine Diagnose ähnlich lauten: Das sprachliche Können genügt den Anforderungen nicht in dem Maße, wie wir es uns wünschen und wie es eigentlich auch notwendig wäre. Aber der 'Schwarze Peter' - wenn es denn einen solchen zu bezeichnen gäbe - kann nun nicht mehr so leicht 'der Schule', 'den neuen Technologien' oder 'den Medien' zugeschoben werden. Anstatt nach Schuldigen zu suchen und zu unterstellen, die Schule leiste nicht mehr so viel, wie sie früher geleistet habe - das trifft nämlich mit Sicherheit nicht zu! -, könnten wir etwas gelassener zur Kenntnis nehmen, daß die heutige Schule in der Sprachförderung mehr leisten muß, als sie je geleistet hat. Die notwendigen Anstrengungen könnten dann mit mehr Überzeugung und Freude und mit weniger schlechtem Gewissen an die Hand genommen werden.

Literatur zum Projekt "Zur Sprachfähigkeit von Maturanden und Studienanfängern":

Hanser C. (1992): "Man versteht doch, was gemeint ist!" oder: schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: schweizer schule 9/92. S.15-21.

Mayor G.A. (1992): Wie muttersprachliche Fähigkeiten in den Mittelschulen eingeschätzt werden. In: schweizer schule 7-8/92. S.22-29.

Nussbaumer M., Sieber P. (1992): Wie steht es um die Sprachfähigkeiten der MaturandInnen und StudienanfängerInnen? In: schweizer schule 9/92. S.3-14.

Die Gesamtergebnisse des Projekts werden 1994 in Buchform erscheinen: Sieber P. (Hrsg.): Sprachfähigkeiten: Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! (Reihe Sprachlandschaft). Aarau: Sauerländer (in Vorbereitung).

Adresse: Dr. Peter Sieber, Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistr. 74/76, CH-8001 Zürich

Mischa Schaub

Schriftrolle, Buch und Hypertext

Siehe auch den Beitrag von Mischa Schaub: Das Medieninstitut HyperStudio, in diesem Heft.

Die alte Frage nach der Zukunft des Buchs wird in jüngster Zeit wieder frisch gestellt. Der Vergleich zwischen gedruckter und digitaler Textinformation muss am allzu unterschiedlichen Leistungsangebot scheitern. Ich beschränke mich deshalb auf die Beschreibung einzelner und vielleicht unbekannter Aspekte des Digitaltexts, ohne am Ende das Rechnungstotal über die Zukunft des Buchs vorlegen zu wollen.

Vorteile digitaler Buchformen

Erleichterter Datenzugriff

Die neuen Formen der Textorganisation, die sich von der zumeist sequentiellen Anordnung des klassischen Buchtexts zu den assoziativ verknüpften, vielschichtigen Strukturen des digitalen Hypertexts gewandelt haben, bieten neue Möglichkeiten. Einen vergleichbaren Entwicklungssprung hat die Kunst der Textaufzeichnung bereits einmal gemacht, als die sequentiellen Schriftrollen durch das durchblätterbare Buch abgelöst wurde. Besonders erfolgreich scheint das neue Angebot dort zu sein, wo es um den raschen Zugriff auf präzise Aspekte sehr grosser Datenmengen geht.

Umweltschutz und Kosten

Die Umweltbilanz einer wenige Gramm schweren Kunststoffscheibe, die als CD-ROM beispielsweise Grolliers Enzyklopädie enthalten kann, ist im Vergleich zum massiven Papierverbrauch einer klassischen Enzyklopädie hervorragend. Weil sich das nicht zuletzt in den Produktkosten niederschlägt, wird sich diese Form des Umweltbewusstseins durchsetzen. - Eine fertig verpackte CD-ROM kostet, in einer Kleinauflage von 1000 Stück hergestellt, circa 5 Franken und könnte beispielsweise die gesamte Frühjahrsproduktion des deutschen Literaturmarkts enthalten. Dazu kommt noch, dass durch die optischen Speichermedien das Lager- und das Transportvolumen, also ein Hauptproblem von Verlagen, Bibliotheken und Buchhandlungen, minimiert wird.

Nur ausdrucken, was man braucht

Von einigen Softwarefirmen erhalte ich alle paar Monate im Luftpostbrief eine CD-ROM, auf der die gesamte Dokumentation in ihrer jüngsten Version als eine sogenannte Postscriptdatei aufgezeichnet ist. Aus dieser umfassenden Datei, die voll ausgedruckt Tausende von Seiten umfassen würde, kann ich mir die für meine spezifische Arbeitssituation benötigten Seiten ausdrucken, inklusive Photos und Illustrationen.

Nachteile digitaler Buchformen

Ungeeignet für längere Texte

Als Fossil aus einer computerfreien Zeit bin ich unwillig, längere Texte am Bildschirm zu lesen; nur allzurasch entsteht in mir ein Gefühl allzugrosser Beliebigkeit, und das befriedigende Moment des den Aneignungsprozess abschliessenden Seitenblätterns kann durch ein Weiterscrollen nicht ersetzt werden.

Wechselhafte Technologie

Das Buch besitzt zumindest einen einzigartigen Vorteil: Durch seine doppelte Identität als Datenträger und Abspielgerät bleibt es über Jahrhunderte total kompatibel. Dies ganz im Gegensatz zu seinen digitalen Alternativen, deren Abspielgeräte eine Halbwertszeit von etwa einem Jahr besitzen. Was nützt denn die Versicherung, dass eine CD-ROM theoretisch auch noch in fünfzig Jahren abspielbar wäre, wenn es dann garantiert keine mit dem heutigen Standard kompatiblen CD-ROM-Abspielgeräte geben wird?

Gefährdung bewährter Verteilstrukturen

Buchhandlungen werden zumindest teilweise an der neuen Technologie zusammenbrechen. Sie leben nämlich zu einem grossen Teil vom Verkauf von Sachbüchern, Fachzeitschriftenabos, Nachschlagewerken, Reiseführern und Lehrmitteln, und genau in diesem Bereich werden sich die digitalen Formen der Textspeicherung gegenüber dem Buch durchsetzen. Dieser existenzsichernde Geschäftsbereich wird über andere Verteilstrukturen abgewickelt wer-

den, was indirekt deren kulturtragende Funktionen gefährden wird.

Bücher aus dem Computer

Bisher war ein durchgehend farbiges Buch erst teilweise auf dem PC produzierbar. Während bei meinem Buch "Kreative Entwurfsarbeit am Computer" von 1989 einzelne Bildschirmphotos noch vom Verlagsgrafiker farbsepariert und in die digital ausgegebenen Filme einmontiert wurden, hatte sich die Produktionsweise beim 1992 erschienen "code_X" bereits weiterentwickelt: Bereits drei Tage, nachdem der Verfasser die farbseparierten und mit dem Rechner montierten Filme zum Drucker geschickt hatte, lag ein fertiges Exemplar in seinem Briefkasten. Ein wenig unheimlich ist das schon und der virtuellen Realität unverhofft nahe verwandt, wo es ja auch darum geht, die bis anhin im Bildschirm gefangenen Objekte anfassbar zu machen.

"code_X" kann als Versuch zur Gestaltung eines Buchs verstanden werden, das trotz der Grenzen des Papiers den sprunghaften Eigenschaften von Multimedia entsprechen will. Es ist nicht nur als Sequenz lesbar, sondern kann als thematisch breit angelegte Landschaft in vielen Richtungen durchwandert werden. Die Integration unterschiedlicher, sich gegenseitig ergänzender und teilweise sogar widersprechender Aspekte wird durch das collagenartige Seitenlayout verdeutlicht. Der Versuch, Bild- und Textebenen dicht miteinander zu verweben, wird in Zukunft wohl noch öfters wiederholt werden, weil er sich zur Darstellung vielschichtiger Problemstellungen eignet.

Mein nächstes Buchprojekt soll den ***Gestaltungsprozess einer Multimedia-Produktion*** schildern, also seine ästhetischen, technischen, didaktischen und organisatorischen Aspekte. Zur Illustration wird das fertige Produkt als multimediale CD dem Buch beigelegt werden. Dieses Experiment steht nicht allein; immer mehr Bücher nutzen die Möglichkeit, die Vorteile des klassischen Buchs und der digitalen Trägermedien zu verbinden. Diese Medienkombination stellt eine kreative Umgangsweise mit dem technologischen Angebot dar: Das neu Machbare zu ermöglichen, ohne dadurch das Altbewährte zu entwerten.

Literatur:
Schaub, Mischa: Kreative Entwurfsarbeit am Computer. 1989: Dumont Buchverlag Köln.

Schaub, Mischa: code_X: Multimediales Design. 1992: Dumont Buchverlag Köln.

Hinweise auf Bücher

Rezension

Claudia Weilenmann: Annotierte Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1900/ - Bibliographie annotée de livres suisses pour l'enfance et la jeunesse de 1750 à 1900. *Unter Mitarbeit von Josiane Cetlin. Hrsg. vom Schweizerischen Jugendbuch-Institut Zürich. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart 1993. 582 Seiten, 250 Abb. Fr. 248.--.*

Die Geschichte der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur ist bis heute nicht geschrieben. Einer der Gründe dafür ist die Tatsache, dass Kinderbücher weder literarisch zählen, noch als Quellenmaterial für Fragen der Volkskunde, der Kindheits- und Bildungsgeschichte, des Lesens und der Buchkunst bisher hinreichend erkannt sind. Bis in jüngste Vergangenheit waren sie kein Stoff für systematisches Sammeln und Bibliographieren. Im deutschen Sprach-raum erwachte im Lauf der 1970er Jahre das wissenschaftliche Interesse . Als dessen wohl wichtigstes Ergebnis ist das Kölner "Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur" zu nennen, das am Rand auch die Deutschschweiz berührt. Entsprechende Arbeiten für Frankreich und Italien fehlen.bis heute

Eine spezifisch schweizerische Schwierigkeit ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt auf kleinem Raum. Gerade sie ist aber auch das Interessante. Auf dem Hintergrund sehr verschiedener historisch-politischer Strömungen, Konfessionen, ökonomischer Strukturen, Sprachzugehörigkeiten entstand im Lauf des 18. und 19. Jahrhunderts eine in unterschiedlicher Weise als "schweizerisch" definierte Literatur (eigentlich mehrere Literaturen), die sich speziell an junge Leserinnen und Leser wandte. Da diese Jugend als Hoffnungsträgerin besonders eindringlich und oft vereinfachend angesprochen wird, treten Wert- und Normvorstellungen der jeweiligen Elterngenerationen sehr anschaulich, ja drastisch zutage. Eine Forschungslandschaft, zu der bisher die Landkarte fehlte.

Sie ist nun verfügbar. Mit der "Annotierten Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1900" legt *Claudia Weilenmann* ein gewichtiges, umsichtig angelegtes, schön illustriertes Standardwerk vor, das für lange Zeit grundlegend bleiben dürfte. 4009 im genannten Zeitraum er-

schienene Jugendschriften von über tausend Autorinnen und Autoren sind nach Standorten in der Schweiz nachgewiesen, im Autopsieverfahren beschrieben (d.h. jedes Buch wurde in die Hand genommen, durchgesehen) und zu einem wesentlichen Teil mit Annotationen versehen. Für die Deutschschweiz wird damit praktisch Vollständigkeit erreicht, ebenso für die Romandie (hier zeichnet als Mitarbeiterin Josiane Cetlin, die eine lesenswerte Einführung und Annotationen in französischer Sprache verfasste). Die rätoromanischen Jugendbücher wurden aus der "Bibliografia Retorumantscha" von 1986 übernommen; auf Vollständigkeit der italienischsprachigen Titel wurde im Hinblick auf die in Entstehung begriffene "bibliografia ticinese dell'800" und "del'700" von Callisto Caldelari verzichtet.

Der Rahmen des 'Schweizerischen' umfasst Autorschaft, Verlagsort, wie auch inhaltliche Bezüge. Ein für das Buch erarbeiteter Gattungskatalog (eine Leistung für sich!) umfasst neben Belletristik religiöse und moralische Schriften, volksliterarische Lesestoffe (wie Märchen, Rätsel, Sprüche), 'Realien', wie die Sachliteratur früher hiess, ABC- und Lesebücher, Zeitschriften. Die Anmerkungen zu einzelnen Titeln geben dank geschickt ausgewählten Zitaten eine plastische Vorstellung vom jeweiligen Buch, stellen Bezüge zu dessen Umfeld her und beflügeln die Lust, das nun zugängliche Material weiter zu erforschen und zu befragen. Dass ein bibliographisches Werk sich so anregend liest, ist gewiss ein seltener Glücksfall

Anna Katharina Ulrich

(Die Rezension erschien zuerst in der NZZ)

Siehe auch den Beitrag von Claudia Weilenmann in diesem Heft.

Rezension

Ortwin Beisbart; Ulrich Eisenbeiss; Gerhard Koss; Dieter Marenbach (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. *Hans E. Giehrl zum 65. Geburtstag. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1993*

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile - und die Qualität und Brauchbarkeit von Sammelbänden erweist sich an der Intensität der inhaltlichen Vernetzung der Einzelbeiträge und an der Dichte, mit der die Aspekte eines Sachgebiets zusammentreten und einen Blick in das Ganze des zu erfassenden Bereichs eröffnen. Mit der Absicht, Hans E. Giehrl zu ehren, entwirft der vorliegende Band sein "Ganzes": Vor 25 Jahren erschien im gleichen Verlag erstmals Giehrls "Jungleserkunde", damals ein Grundlagentext zu Fragen der "literarischen Erziehung". Giehrl formulierte dort eine Leser-Typologie und forderte auf ihrer Basis die Oeffnung der literarästhetisch zentrierten schulischen Leseerziehung für andere Lektüreformen und Textsorten.

Der Giehrlschen Terminus von der "Leseerziehung" im Titel des nun vorliegenden Sammelbandes ist wenig glücklich - wie könnten Prozesse, die so tief in die Bildung der Subjektivität und Wirklichkeit verwoben sind wie das Lesen, unter der Perspektive der Erziehung 'zu etwas', der Perspektive der Zurichtung und Brauchbarmachung verhandelt werden? Doch der Titel ist nicht allein eine Referenz an den zu ehrenden Pionier der Leseforschung, sondern scheint mir duchaus ein Programm anzudeuten: Der inhaltliche Gegenstand des Bandes ist faktisch die gegenwärtige Lesekultur junger Leute. Es ist jedoch nicht von 'literarischer Sozialisation' die Rede (womit die Fragen nach den Zugangsbedingungen in den sich verwandelnden Kosmos der Literatur gestellt wären), oder gar, in gewissem Sinn noch umfänglicher, von 'Lesesozialisation' (womit das Schwergewicht auf die Vorgänge der Schriftlektüre in Abgrenzung zu anderen Vermittlungsformen gelegt wäre), sondern man wählte die Begriffe der Förderung und Erziehung, als sei längst begriffen und bestimmt, um was es geht. Dabei ist mit Blick auf die neuen Informationstechnologien ernsthaft nicht zu bestreiten, dass sich gegenwärtig die gesellschaftliche Gebrauchsformen der Schrift und des Geschriebenen im wohl epochalen Massstab verwandeln. Mit diesen Veränderungen unterliegen natürlich auch die Formen und Funktionen des Lesens radikalen Wandlungen. Für die Herausgeber sind solche offensichtlichen Transformationsprozesse der Kulturtechnik Lesen in ihrer Einleitung keine Frage wert; sie fallen unter die Diagnose vom "Uebelstand des Nicht-Lesens". Als sei es die Aufgabe oder auch nur die Möglichkeit eines Handbuches, einer bedrohten Lesekultur Jugendlicher auf die Beine zu helfen - anstatt nach dem Wesen, der Herkunft und den Konsequenzen dieser Bedrohung zu fragen.

Glücklicherweise hält sich so mancher der gut 30 zumeist kurzen und konzentrierten überblicksartigen Beiträge rund um Aspekte der Grundlagenforschung, die Darstellung der Lesekultur, Leseförderung und Lesedidaktik nicht an diesen zu eng gesteckten Rahmen: Einige empirisch-quantitativ orientierte Beiträge geben einen Ueberblick über das statistische Wissen über das Lesen Jugendlicher (mit Ausblick auf Ostdeutschland), sowohl was das Zeitbuget für Lesen als auch die Art der gelesenen Literatur betrifft. Von Seiten der psychologischen Forschung werden Zugänge aus dem Gebiet der Kommunikationstheorie, der Lerntheorie und Verstehensforschung aufgefaltet, die zunächst der Praxis der 'Literaturvermittler' eher ferner stehen

dürften - ganz im Gegensatz zu *Kaspar Spinners* Text zur "Entwicklung des literarischen Verstehens". Spinner stellt die von ihm im letzten Jahrzehnt entworfene kognitionspsychologische 'Wendung' der entwicklungspsychologischen Phasenlehre Charlotte Bühlers unter der Schirmherrschaft Piagets in einem sehr lesenswerten Beitrag zusammenfassend und auch für Nicht-Fachleute spannend vor.

Lesekulturelle Einzel- und Randphänomene wie das Wiederholungslesen, die Comic-Lektüre, der funktionale Anaphabetismus oder Fragen der Erstlesedidaktik kommen in Einzelbeiträgen zu Wort.

Der Schwerpunkt des Bandes liegt mit 12 Beiträgen auf der Schule - von der Sache her bleibt freilich unklar, warum andere, das Lesen potentiell fördernde oder auch verhindernde Instanzen wie Büchereien, Kindergärten, die Familie oder Jugendgruppen und natürlich auch das Verhältnis anderer Medien zur Lektüre wie Fernsehen und Computerspiele nicht zumindest ansatzweise Beachtung finden.

Für Literaturlehrer, die in ihrem Unterricht das Vergnügen am Lesen und die mögliche Intensität der symbolischen Erfahrung verlebendigen wollen, bieten die entsprechenden Kapitel eine Fülle von Hinweisen, Anregungen und z.T. geradezu kopierbaren Unterrichtstips: Von den unkonventionellen Bearbeitungsformen des produktionsorientierten Literaturunterrichts bis zu Anleitungen zum lebendigen Vorlesen, zum dramatischen Gestalten und zur systemantischen Literaturkritik mit Schülern. Auch Ueberlegungen und Anregungen zur Klassikerrezeption in der Schule - die sich allerdings nicht mit der erforderlichen theoretischen Schärfe der Kanon-Frage annähern - und der Schulbuchlektüre finden sich hier.

Schliesslich hängt dem Band in einem letzten Abschnitt eine zusammenfassende Uebersicht über die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur nach '45 sowie eine detaillierte Liste von solchen Institutionen und Adressen an, die in irgendeiner Weise kinderliterarische Bedeutung haben, und schliesslich eine umfangreiche Bibliographie.

Das Handbuch ist für die Praxis von Literaturvermittlern, die sich zügig über eins der angebotenen Teilgebiete informieren wollen, zu empfehlen, zumal für das Gebiet der Lesekultur und Leseförderung kein vergleichbares jüngeres Werk vorliegt. Man vermisst freilich Hinweise zur historischen Dimension des Themas, ein Defizit, dem die inhaltlichen Isolation des Abschnitts zur Kinder- und Jugendliteratur geschuldet ist. Ferner hätte ich mir Beiträge aus dem Umfeld der Biographieforschung gewünscht, die seit bald anderthalb Jahrzehnten unser Verständnis von der Bedeutung des Lesens in der Lebensgeschichte erweitert hat: Hier wäre auch der Kontext eröffnet für die vermissten weiterreichenden Fragen der gegenwärtigen Lesekultur, z.B. nach der medialen Einbettung der Lektüre und ihrem lebensweltlich-funktionalen Eigenwert, nach dem Verhältnis von privater zur schulischer Lektüre - ein zentraler Punkt für alle Absichten der Leseförderung! - und überhaupt nach der über die kognitive Entwicklung hinausreichenden Psychodynamik von Lektürevorgängen. Ob es der instrumentelle Horizont der 'Leseerziehung' war, der diese Zugänge zum Lesen Jugendlicher verstellt hat?

Cornelia Rosebrock

Die Rezension wurde für das vorliegende Informationsbulletin geschrieben. Adresse der Rezensentin: Pädagogische Hochschule, Keplerstrasse 87, D 69120 Heidelberg

An der ***Pädagogischen Hochschule Heidelberg*** ist unter der Verantwortung von Prof. Dr. Gerhard Haas und Dr. Cornelia Rosebrock ein ***'Lesekommunikationszentrum'*** im Ausbau begriffen. Innerhalb des Lesesaals der wissenschaftlichen Bibliothek wird dafür eine eigene Sammlung mit aktueller Kinder- und Jugendliteratur mit mittlerweile rund 2000 Bänden aufgebaut und zu einem Ort des Lesens ausgestaltet, der die Studierenden zu Primär-Leseerfahrungen verlocken kann. Das Lesekommunikationszentrum inszeniert den Austausch und die Diskussion von Leseerfahrungen, organisiert Lesungen und theoretische Veranstaltungen zur Geschichte, Gegenwart und Theorie der Lesekultur, zur Rezeptionsforschung und zur kinderliterarischen Forschung.

Vorankündigung:

Rudolf Schenda: Von Mund zu Ohr. Bausteine zu einer Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa. *Ca. 328 S., ca. Fr. 55.50. (Das Buch erscheint im Herbst 1993 im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht)*

Rudolf Schenda gibt einen weitgespannten Ueberblick zur Geschichte des Erzählens, speziell des mündlichen Erzählens. Im Mittelpunkt stehen Deutschland, Frankreich, Italien und die Schweiz, aber auch andere Länder werden einbezogen. Die Erkundungen waren ergiebig: viele Quellen geben Auskunft über das Erzählen und Zuhören in vergangenen Jahrhunderten. Sie werden hier fruchtbar gemacht für eine in vielem unterhaltsame Darstellung eines spannenden Themas: Wer hat früher erzählt und wo ist erzählt worden? Bei welchen Gelegenheiten? Und wer hat zugehört? Wie waren die Ueberlieferungs verhältnisse? Welchen Einfluss hatte das Geschriebene und Gedruckte? Was haben sich die Menschen erzählt und wie haben sie es getan? "Das Erzählen, und sei es noch so einfach, und sei es nur aus einem knappen Satz gebildet -'Mann, da war was los'- hilft uns, mit dem Alltag zurechtzukommen. Das ist früher nicht anders gewesen als heute. Oder war es früher, so

lautete die Frage dieses Buches, eher noch realer, wilder, zupackender, aufwühlender als es heute ist? Aus dem Durcheinanderschrei-Erzählen ist, so scheint es ..., im Laufe des siebzehnten bie neunzehnten ein braves Zuhör-Erzählen geworden"
(Verlagstext)

Termine

"Lesen und Schreiben für Erwachsene"
Studientagung in Biel

Datum: 5. November 1993.
Tagungsort:: Gewerblich-industrielle Berufsschule, Wasenstr. 5, CH-2500 Biel 4

Personen mit grossen Lese- und Schreibschwierigkeiten sind bildungsungewohnt. Die Institutionen der Erwachsenenbildung sind sich nicht gewohnt, diesem Publikum entgegenzutreten.Wie kann man die Begegnung zwischen Bildungsungewohnten und Professionellen der Erwachsenenbildung fördern? 5 Expertinnen und Experten aus Frankreich, Deutschland und Belgien zeigen konkrete Wege auf. (Arbeitssprachen Deutsch und Französisch. Uebersetzte Zusammenfassungen der Referate liegen vor)

Programm und Anmeldungen: Nationale Schweizerische Unesco-Kommission, Schwarztorstr. 59, CH-3003 Bern, Tel. 031/325 92 86

"Horizonte und Grenzen"
Kolloquium zum 25jährigen Bestehen des Schweiz. Jugendbuch–Instituts Zürich

Datum: 2.– 5. Dezember 1993.
Ort:: *Donnerstag* und *Freitag:* Aula des Seminars für Pädagogische. Grundausbildung, Rämistr. 59, CH-8001 Zürich, *Samstag*: Eidgenössische technische HochschuleZürich. *Ausstellung:* Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg II, CH-8032 Zürich.

Das Jubiläum soll Anlass geben zu einer Standortbestimmung der Kinder– und Jugendliteratur-Forschung und ihres Gegenstandes, des kinderliterarischen Systems. Hat sich seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges aufgrund der gesellschaftlichen Umschichtungen, der enormen Umweltveränderungen und der Eröffnung neuer Medienkanäle ein verändertes Verhalten der Jugend zur Lektüre ergeben? Hat die Kinder– und Jugendliteratur selbst sich gewandelt? Wieweit stehen Theorien über die geistigen Bedürfnisse der Jugend in Übereinstimmung mit den elementaren Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen? Und wie ist die durch die Studentenbewegung ausgelöste Kinderliteraturreform der frühen 70er Jahre literaturhistorisch einzuordnen? Zu eruieren ist einerseits, welche Vorstellungen sich unbesehen zementiert haben, anderseits, welche bleibenden Strukturveränderungen der Kinderliteraturbereich in dieser Phase erfahren hat.- Neben der Lektüre sollen die Erzählfähigkeiten der Kinder, ihr Erzählen für sich selbst und für ein Publikum von Erwachsenen,als Voraussetzungen von Lektüre nicht vergessen werden.

Vorträge:: (Donnerstag):*Klaus Doderer* (Frankfurt a.M): "Gewandelte Literatur für eine gewandelte Jugend?" *Roland Ris* (Universität Bern/ETH Zürich): "Sprachlicher Regionalismus in der Kinder– und Jugendliteratur, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Schweiz". *Verena Rutschmann* (Schweiz. Jugendbuch–Institut Zürich).: "Dr. Franz Caspar als Ethnologe, Herausgeber und Übersetzer Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen". (Freitag):*Hans Heino Ewers* (Direktor des Instituts für Jugendbuchforschung der Universität Frankfurt am Main): "Formen– und Funktionswandel der Kinderliteratur in den 70er Jahren". *Bettina Hurrelmann* (Direktorin der Arbeitsstelle für Kinder– und Jugendliteraturforschung an der Universität zu Köln): "Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer." *Dieter Richter* (Institut für Popularkultur und Kinderkultur, Universität Bremen): "Zur Popularität von Märchen. Eine Umfrage von Studenten im Ost– und Westvergleich". *Rudolf Schenda* (Universität Zürich): "Die Bedeutung des Fremden für das Erzählen und das Lesen". *Doris Jakubec/* und *Claire de Ribaupierre* (Centre de recherches sur les lettres romandes, Université de Lausanne): "Fables et contes: Aux frontières de l'humain – une confrontation des trois règnes." *Isabelle Nières* (Université de Haut–Bretagne,Rennes): "Fictions pour enfants, petites mythologies des origines".

Samstag: ***Podiumsgespräch***
Thema: *Interaktion der Medien* .
Leitung:*Bettina Hurrelmann*..
TeilnehmerInnen: *Lucia Binder* (Wien), *Heinz Bonfadelli* (Seminar für Publizistikwissenschaft, Universität Zürich), *Barbara Scharioth* (Direktorin der Internationalen Jugendbibliothek iMünchen), *Sybille Jagusch* (Direktorin des Children's Literature Center der Library of Congress Washington), *Sonja Svensson* (Direktorin des Svenska Barnbokinstitutet,Stockholm),

Anna Katharina Ulrich (Präsidentin Leseforum Schweiz). Am Samstag nachmittag 14.00 folgt die ***Jahresversammlung des Leseforum Schweiz.***

Im Rahmen des Kolloquiums wird im Jugendbuch-Institut eine *Ausstellung* eröffnet: ***"Passagen 1920 - 1950. Das Bilderbuch wird kosmo-politisch'"***. Das Projekt bringt die bibliographische und inhaltliche Aufarbeitung eines Themas, das einen Schwerpunkt des Kolloquiums aufnimmt. Am gewählten Zeitausschnitt lässt sich das Zusammenwirken international bedeutender Kunstrichtungen und pädagogischer Konzepte eindrücklich darstellen. Das Thema gibt uns gleichzeitig die Möglichkeit, kostbare *Bilderbücher aus einer Zürcher Privatsammlung* öffentlich vorzustellen und damit einen ersten Teil dieses seltenen, sowohl in bibliophiler wie in sozialgeschichtlicher Hinsicht äusserst interessanten Bestandes in unsere Dokumentation einzuarbeiten.

Programm und Anmeldungen: Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01/261 90 44

"Leseförderung: konkret"

Eine Veranstaltung des Leseforum Schweiz, der Höheren Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kanons Aargau, des Pestalozzianum Zürich und des Seminars Rorschach

Datum: Freitag, 18. März 1994, 14.00 - 18.00:
Ort: HPL des Kantons Aargau, Bildungszentrum, Strengelbacherstrasse, 4800 **Zofingen.**

Damit Kinder und Jugendliche zum Lesevergnügen finden können, brauchen sie Hinführungen zum schwer überschaubaren Buchangebot, Zugänge zu verschiedensten Lesestoffen und Hilfen beim Umgang mit Texten in Büchern und anderen Medien. Die Vermittlung, die Bild, Bildschirm, Theater u.a. leisten können, spielt dabei eine wichtige Rolle. Die Tagung bietet *Projekte und Anregungen zum literarischen Leben in der Schule.* In fünf *Ateliers* werden verschiedene Animationsprojekte - z.T. in der unmittelbaren Arbeit mit Schulkindern - gezeigt. In den nachfolgenden *Werkstattgesprächen* sollen Fragen und Anregungen ausgetauscht werden: Wie lassen sich Projekte und Ideen zur Leseanimation im Klassenzimmer umsetzen? Welche Grundlagen und Medien unterstützen die Bemühungen um eine wirksame Leseförderung und ein günstiges "Leseklima"?

Programm: *Einführung*: Andrea Bertschi-Kaufmann. - *Ateliers*: (Literatur und Medien, z.B. "Anna annA" und "Hexe Lakritze"; Szenisches Spiel als Zugang zur Literatur; Lesen und Schreiben, eine Dokumentation aus dem Schulalltag; Lesejahrmarkt; Leseangebot: Comics). *Kommentar und Ausblick:* Kurt Gilgen

Anmeldung (bis Freitag, 25. Februar 94) Andrea Bertschi-Kaufmann, HPL, CH-4800 Zofingen

Symposium Deutschdidaktik 1994:

"Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachdidaktik"

Datum: 10.-14. April 1994:
Ort:: Am Deutschen Seminar der Universität Zürich und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung Zürich.

Das Symposium Deutschdidaktik, an dem sich Deutschdidaktiker aus dem ganzen deutschen Sprachraum treffen, findet 1994 erstmals in Zürich statt. Diesmal stehen die Lernenden und das Lernen im Mittelpunkt. Mit welchen Konzepten von Lernen, mit welchen Bildern von Lernenden arbeiten wir im Deutschunterricht? In welchen Richtungen soll(t)en alte und neue Bilder revidiert werden? Was wissen wir davon, wie SchülerInnen im Deutschunterricht lernen? Weitgehend unbestritten ist die Vorstellung, dass Lernen erfolgt als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit innerer und äusserer Realität. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, SchülerInnen als eigentätige, produktive Lernende wahrzunehmen und schüler- oder lernorientierte didaktische Vorschläge für den Literatur- und Sprachunterricht aufzubauen. Wie weit solche Modelle tragfähig sind, muss diskutiert werden.

In *14 Sektionen* werden die Perspektiven "Lernende", "Kontext" und "Lehre" von je verschiedenen Fragestellungen her angegangen Mit Literalität und Lesen besonders eng verbunden sind die Sektionen 3, 4, 6, aber auch 1, 2, 5, 12 u.a.

Programm:
Sekt.1: Soziokulturelle Determinanten/Kulturen - Schichten - Geschlechter?
Sekt.2: Medienkonzeption und Mediendidaktik
Sekt.3: Medienerfahrung - Leseentwicklung - Leseförderung
Sekt.4: Erzählen und Erzählungen - Aspekte des narrativen Lernens
Sekt.5: Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht
Sekt.6: Entfaltung von historischem Verstehen im Literaturunterricht
Sekt.7: Textverfassen. Der Blick auf diejenigen, die schreiben und schreiben lernen
Sekt.8: Grammatikunterricht
Sekt.9: Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächserziehung
Sekt.10: Lernen und Beurteilen
Sekt.11: Lehrmaterial als Lernmaterial: Grammatik- und schreibdidaktische Konzeptionen in

Sprachbüchern und anderem Unterrichtsmaterial
Sekt.12: Schriftspracherwerb und Schriftsprachgebrauch in den Klassen 1-4
Sekt.13: Deutsch und andere Schulfächer - miteinander und von einander lernen
Sekt.14: Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht

Tagungsunterlagen : "Symposium Deutschdidaktik", Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistr. 74/76, CH-8001 Zürich

Tagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben
(deutsche IRA-Sektion)

Datum: 21. - 23. Januar 1994
Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben plant im Schlösschen Ruischholzhausen (in der Nähe von Giessen) eine interne Tagung, zu der aber auch die Mitglieder anderer Europäischer Lesegesellschaften herzlich eingeladen sind! (Das von der UNESCO organisierte "Drei-Länder-Treffen" in Bregenz 1990 ist auch bei uns noch in sehr guter Erinnerung!). Schwerpunktthema wird sein: "Innere Regelbindung beim Erwerb der Rechtschreibung". Daneben wird es aber auch ausreichend Zeit für andere thematisch akzentuierte Arbeitsgruppen geben. Die Preise im Schlösschen (Doppelzimmer) sind sehr moderat.

Auskünfte bei der Vizepräsidentin der DGLS: Dr. Gerheid Scheerer-Neumann, Am Gottesberg 59, D 33619 Bielefeld.

Rudolf Schenda: Einführung in die Lesestoff- und Leserforschung
Proseminar.am Volkskundlichen Seminar der Universität Zürich, Abt. Europäische Volksliteratur, Zeltweg 67, CH-8032 Zürich

Die Geschichte des allgemeinen Lesens und der massenhaft verbreiteten Lesestoffe beginnt erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In diesem Proseminar ist zu fragen nach der Geschichte der Alphabetisierung in Europa und nach den frühesten Lese-Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen (LeserInnen-Biographien), nach semiliterarischen Prozessen (Vorlesen, Zuhören) und nach den einfachsten Lesestoffen für die AnfängerInnen in dieser neuen Kommunikationspraxis (Einblattdrucke, ABC-Büchlein, Volksbüchlein). Zu unterscheiden sind die Lektüre-Praktiken und -Institutionen (Lesegesellschaften, -kabinette) des intellektuellen Bürgertums von denen der wenig gebildeten Unterschichten (Lesen im Versteck, Praktiken der Lektüre-Beschaffung, Volksbibliotheken); das intensive Lesen (etwa der Bibel) ist zu trennen von dem extensiven Umgang mit Literatur (Romanlektüren). Schliesslich ist zu bedenken, welche kulturellen Veränderungen das allgemeine Lesen in den vergangenen 200 Jahren mit sich gebracht hat.

Die TeilnehmerInnen erhalten zu Beginn der Veranstaltung eine Liste mit Themenvorschlägen. In der Bibliothek wird ein Handapparat mit einschlägiger Literatur bereitgestellt. *Zur Lektüre empfohlen*: Rudolf Schenda: Volk ohne Buch. Frankfurt/ M.: V. Klostermann 1988

Regine Schindler und Matthias Krieg: Kurs zur religiösen Kinderliteratur

Kursdaten: 26. 10.; 2., 9., 16., 23. und 30.11. 1993.
Kursort: Schweiz. Jugendbuch-Institut Zürich. .
Themen:: Gebetbücher, Kinderbibeln, biblische Bilderbücher; Kind und Tod; das religiöse Element in Kinderbüchern; Weihnachtsbücher.

Anmeldung und Programme: Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich

Schweizerische Gesellschaft der Märchenfreunde

Im April 1993 haben sich Märchenfreunde zu einer schweizerischen Vereinigung zusammengeschlossen. Die Gesellschaft versteht sich als Sektion der Europäischen Märchengesellschaft. Zielsetzung ist die Förderung, Pflege und Verbreitung des Märchengutes. Durch regionale Veranstaltungen und Tagungen will die Gesellschaft einem wertvollen und gefährdeten Kulturgut Unterstützung bieten. Veranstaltungen 1993:

Bern: 5.11.1993, 20.00 Vortragsabend "Der Weg als Märchenmotiv" von Katalin Horn. Ort: Lesesaal Buchhandlung Stauffacher, Neuengasse 25.

Basel: 3.11.1993, 16.00 "Aktive Begegnung mit erzählten Märchen" (Veranstaltung für Primarschulkinder); 8.11.1993, 19.00 Vortrag über "Urmotive des Märchens" von Prof. Franz Vonessen. Beide Veranstaltungen im "Zytigskäller am Barfi", Kohlenberggasse 7.

Für ***1994*** sind mehrere Veranstaltungen in Planung.

Auskünfte bei der Geschäftsstelle: Carmen Hatz-Stauffer, Rudolf Wackernagelstr. 32, CH-4125 Riehen

Literarische Bildung in der Volksschule und in der Lehrerbildung

Im Namen des *"Forum Deutschdidaktik" (EDK-Ost)* übernehme ich zwischen dem 22.September und dem 1.Dezember einen thematischen Block (3 Mittwochnachmittage) unter dem Titel *"Literarische Bildung in der*

Volksschule und in der Lehrerbildung". Die Idee wird anhand von 12 Thesen erläutert und auf dem Hintergrund von erprobten Studienelementen in der Lehrerbildung und Konzepten für die Volksschule konkretisiert. Den Ausgangspunkt für eine Erneuerung der literarischen Dimension in Bildung und Unterricht bilden Impulse aus dem "Kreativen Schreiben", aus der zeitgenössischen Literatur/Kinderliteratur und aus der Lernforschung.

Vom 22. bis zum 27.August 1993 führte ich zum fünften Mal mit einer Gruppe von Studierenden des SPG/Zürich eine *"Kindergeschichten-Werkstatt"* durch, diesmal unter dem Titel "Erinnern und Gestalten": Die Arbeit steht unter einer Leitidee: für eine Woche lang der eigenen Kindheit Raum geben zu können, Erinnerungen und Geschichten bewusst zu machen (1. Teil der Woche) und in einem "Werk" zu gestalten (2. Teil). Als Methoden werden neben kreativem Schreiben und Malen (letzteres betreut durch eine Kollegin) auch die Auseinandersetzung mit Kinderbüchern eingesetzt. Die Bilderbücher zum Thema "Kindheit/Kindsein", in einem reichhaltigen Ambiente die ganze Woche frei verfügbar, entfalten bei den Kursteilnehmern unterschiedliche Funktionen: Aktivierung eigener Erfahrungen/ Erinnerungen, Hilfe fürs Zurückversetzen in die frühe Erzähl-Lesesituation; Textideen, Impulse für die visuelle Gestaltung des eigenen Werks, und immer wieder die Faszination durch die Geschich-ten, die selbstvergessene Lektüre...

Pankraz Blesi

Adresse: Berninastr. 59, CH-8057 Zürich, Tel. 01/312 72 20

Schweizer Jugendbuchwoche 1994

Datum: 30.April - 7.Mai 1994.

Eröffnung *:* Unter dem Motto "Geschichten lesen und Geschichten erzählen" findet am 30.April 1994 die Eröffnung der Schweizer Jugendbuchwoche im *Kinderzoo in Rapperswil* statt. In der ganzen Schweiz werden Zelte - vom Sonnenschirm bis zum Festzelt - aufgestellt, in denen Geschichten gelesen und erzählt werden (Gemeinderäte als Märchenerzähler, Väter als Vorleser usw...). Zum Mitmachen eingeladen sind: Bibliotheken, Buchhandlungen, Schulen, Familienclubs, Elternorganisationen, Freizeitorganisationen, Einkaufszentrum und Salon du Livre.

Informationen: Schweiz. Bund für Jugendliteratur, Zentralsekretariat, Gewerbestr. 8, CH-6330 Cham, Tel. 042/41 31 40

Internationaler IBBY-Kongress 1994

Datum: 11.-15. 10.1994
Ort: Sevilla

Das *International Board on Books for Young People (IBBY)*, Dachverband nationaler Vereinigungen, die sich mit Lese- und Kinderbuch-Förderung befassen, stellt seinen nächsten Kongress unter das Motto *"Children's Books, A Place of Freedom."*. Vom Kongress 1992 in Berlin sind inzwischen Proceedings erschienen.

Programm und Informationen bei Frau Leena Maissen, IBBY-Sekretariat, Nonnenweg 12, Postfach, CH-4003 Basel, Tel. 061/272 29 27.

Leseforum Schweiz: Jahrestagung 1994 in Basel

Im Herbst 1994 findet erstmals eine Tagung des Leseforum Schweiz in Basel statt. Folgende ReferentInnen haben uns ihre Mitwirkung zugesagt: Prof. *Andreas Guski* vom Slavischen Seminar der Universität Basel wird sprechen zum Thema "Der Kampf um den Leser in der russischen Literatur des frühen 20. Jahrhunderts". Prof. *Annelies Häcki Buhofer* vom Deutschen Seminar wird über ein Thema aus dem Umfeld ihrer Untersuchungen zum Lesen und Schreiben Erwachsener referieren (vgl. ihren Beitrag in diesem Heft); Prof *Georges Lüdi*, Romanisches Seminar der Universität, behandelt ein Thema aus dem Umfeld seines ebenfalls in diesem Heft vorgestellten Forschungsprojekts. Bei genügend Interesse ist ein geführter *Besuch des Papier- und Schriftmuseums* möglich.

Datum und Ort werden später bekanntgegeben.

Rückfragen: Leseforum Schweiz, Sekretariat, c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich

LESEFORUM SCHWEIZ

Das Leseforum Schweiz versteht sich als interdisziplinäre Verbindungsstelle für Einzelpersonen, Institutionen und Gruppen, die sich im Rahmen von Forschung und Lehre oder gestützt auf ihre praktische Tätigkeit mit Fragen des Lesens, der Leseförderung und der Schriftlichkeit (literacy) im weiten Sinne befassen. Es versucht, durch Veranstaltungen und durch die Herausgabe eines Informationsbulletins die oft weit auseinanderliegenden Forschungs- und Praxisgebiete im Zusammenhang mit Lesen/Literacy miteinander zu verknüpfen, aktuelle Ueberblicke zu ermöglichen und zum interdisziplinären Gespräch anzuregen. Im schweizerischen Rahmen bemüht es sich um lebhafte interregionale Kontakte. Auf internationaler Ebene pflegt es den direkten Informationsaustausch mit den angrenzenden Ländern und gewährleistet als Schweizer Sektion der International Reading Association (IRA) Verbindungen mit der internationalen Szene.

Die Mitgliedschaft ist allen an Fragen des Lesens Interessierten offen.

Vorstand: Andrea Bertschi Kaufmann, Heinz Bonfadelli, Marta Böni, Roberto Braun, Salome Burri, Ruth Erat, Rudolf Groner, Peter Gyr, Barbara Helbling, Leonhard Lutz, Ursula Meier-Civelli, Alfred Messerli, Verena Rutschmann, François Stoll, Rosmarie Tschirky, Anna Katharina Ulrich. **Geschäftsstelle**: Leseforum Schweiz c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich, Tel. 01/261 90 44

.....Anmeldetalon.....

*Bitte Zutreffendes unterstreichen/ausfüllen und einsenden an: Leseforum Schweiz,c/o SJI, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich

*Ich/wir trete/n dem Verein LESEFORUM SCHWEIZ bei
*und überweise/n gleichzeitig den Jahresbeitrag 1994

_____ **als Einzelmitglied** (Fr. 50.-- Studierende und in Ausbildung Begriffene Fr. 25.--) Fr._____

_____ **als Kollektivmitglied** (Institutionen, Firmen: Mindestbetrag 200.--) Fr._____

_____ **als Gönnermitglied** Fr._____

(In die Mitgliedschaft eingeschlossen sind die Lieferung des Informationsbulletins und die Einladungen zu denVeranstaltungen des Leseforum Schweiz.)

*Ich/wir stifte/n einen einmaligen Beitrag in der Höhe von Fr._____

Beruf/Institution:

Genaue Adresse:

Datum und Unterschrift:

Impressum
Informationsbulletin Leseforum Schweiz 2/Oktober 1993
Herausgegeben vom Leseforum Schweiz
c/o Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich

Redaktion und Druckvorlage: Anna Katharina Ulrich

Die Abbildung auf der ersten Umschlagseite ist aus Max Caflisch: Bitstream Amerigo von Gerard Unger, in: Typographische Monatsblätter 3/1989. Die Abbildungen auf S. 41 und auf der letzten Umschlagseite sind aus dem Buch von Claudia Weilenmann: Annotierte Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750-1900 (Metzler, Stuttgart 1993)

Die veröffentlichten Beiträge bleiben Eigentum der Autoren.

Das Informationsbulletin Leseforum Schweiz erscheint einmal jährlich. Der Bezug ist im Mitgliederbeitrag des Vereins Leseforum Schweiz inbegriffen. Einzelnummern auf Anfrage.

Nächster Redaktionsschluss 15 Juni 1994.
Beiträge für künftige Nummern - gern mit Diskette zusätzlich zum Manuskript - sind willkommen.

Illustrationen zum Beitrag auf S. 40.



August Corrodi: Aus jungen Tagen. Stuttgart 1857



La nouvelle méthode figurée pour apprendre à bien lire et orthographier. Le Locle 1792